

**El desarrollo de la interacción oral en clase de ELE  
mediante las actividades lúdicas**

par  
Marie Eve Tremblay

Faculté des arts et des sciences

Département de littératures et de langues du monde

Section d'études hispaniques

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de  
M.A. (Maitrise ès Arts) en Études hispaniques

Juillet 2017

## Résumé

Selon la conception de la langue comme moyen de communication, l'interaction orale est reconnue comme l'un des aspects les plus importants. Dans le cadre de ce présent travail, nous attribuons une importance particulière à son développement dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère (ELE). Toutefois, les étudiants d'ELE en contexte non-hispanophone n'ayant pas les mêmes opportunités de mettre en pratique leurs habiletés orales que ceux qui apprennent la langue en situation d'immersion linguistique, soit en contexte socioculturelle hispanophone, leur motivation peut ainsi se voir affectée.

En considérant ce qui précède, un des objectifs du professeur d'ELE serait de réussir à ce que les étudiants qui étudient en contextes non-hispanophones (tel est le cas de Montréal) puissent développer une interaction orale efficace. Dans le but d'essayer d'offrir une solution partielle à cette problématique, nous positionnons, dans un premier temps, l'interaction orale dans la bibliographie spécialisée et analysons la théorie relative à son développement et à son évolution dans le temps, ce qui nous permet de mettre en lumière le facteur motivationnel comme l'un des éléments essentiels à l'apprentissage d'une langue étrangère et ainsi, proposer l'usage des activités ludiques comme potentielle solution motivatrice. En deuxième lieu, nous analysons les manuels et les plans des cours d'ELE offerts dans les universités de Montréal, pour ainsi pouvoir interpréter la situation actuelle tant de l'interaction orale que de l'usage des activités ludiques en classe d'ELE dans ce contexte géographique et éducatif.

La description et l'analyse de ces données nous permettent d'établir un premier diagnostic et certains critères de base pour évaluer les activités nécessaires dans tel contexte. Finalement, nous proposons une série d'activités ludiques adaptées à chaque niveau (A1-B2), dont l'objectif principal est d'améliorer l'interaction orale et favoriser la motivation chez l'étudiant.

**Mots clés:** interaction orale, activités ludiques, motivation, espagnol comme langue étrangère (ELE), Montréal.

## **Abstract**

In the conception of language as way of communication, oral interaction is recognized as one of the most important aspects and, in the frame of the present work, special importance is placed on its development in the teaching and learning process of Spanish as foreign language (SFL). Nevertheless, SFL students in non-Spanish-speaking contexts do not have the same opportunities to practice their oral skills as those who learn Spanish in experiences of immersion within a Hispanic sociocultural context. This can result in undermining their motivation.

Considering the above, one of the aims of the SFL teacher would be to achieve that pupils studying in non-Spanish-speaking contexts (as is the case of Montreal) develop effective oral interaction skills. To try to offer a partial solution to this problem, firstly, we locate oral interaction in the specialized bibliography and analyze the theory regarding its development and evolution over time. This allows us to identify the factor of motivation as one of the essential elements in learning foreign languages and to propose the use of recreational activities as a potential solution for motivation. Secondly, we analyze the currently used SFL manuals and the SFL course programs offered at Montreal universities, in order to interpret the current state of both oral interaction and the use of recreational activities in SFL classes within this geographical and educational context.

The description and analysis of this information allow us to establish a first diagnostic, and certain basic criteria to assess the necessary activities for the above-mentioned context. Finally, we propose a series of recreational activities adapted to every level (A1-B2), of which the principal aim is to promote oral interaction and to foster motivation in the pupil.

**Keywords:** oral interaction, recreational activities, motivation, Spanish as a foreign language (SFL), Montreal.

## Resumen

En la concepción de la lengua como medio de comunicación, la interacción oral se reconoce como uno de los aspectos más importantes; y en el marco del presente trabajo se le atribuye una especial relevancia a su desarrollo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Sin embargo, los estudiantes de ELE en contexto no hispanohablante no tienen las mismas oportunidades de poner en práctica sus destrezas orales como aquellos que aprenden el español en situación de inmersión lingüística, esto es, en un contexto sociocultural hispano. Por ende, su motivación puede verse afectada.

Considerando todo lo anterior, uno de los objetivos del profesor de ELE sería lograr que los alumnos que estudian en contextos no hispanohablantes (como es el caso de Montreal) puedan desarrollar una interacción oral eficiente. Para intentar ofrecer una solución parcial a esta problemática, ubicamos, en primer lugar, la interacción oral en la bibliografía especializada y analizamos la teoría referida a su desarrollo y su evolución en el tiempo, lo cual nos permite destacar el factor motivacional como uno de los elementos esenciales en el aprendizaje de lenguas extranjeras y proponer el empleo de actividades lúdicas como potencial solución motivadora. En segundo lugar, analizamos los manuales de ELE empleados y los programas de los cursos de ELE ofrecidos en las universidades de Montreal, para así poder interpretar la situación actual tanto de la interacción oral como del uso de las actividades lúdicas en la clase de ELE en este contexto geográfico y educativo.

La descripción y el análisis de estos datos nos permiten establecer un primer diagnóstico y unos criterios de base para valorar las actividades necesarias en dicho contexto. Por último, proponemos una serie de actividades lúdicas adaptadas a cada nivel (A1-B2), cuyo objetivo principal es potenciar la interacción oral y fomentar la motivación en el alumno.

**Palabras claves:** interacción oral, actividades lúdicas, motivación, español como lengua extranjera (ELE), Montreal.



## **Agradecimientos**

Quiero dar mis más sinceros reconocimientos a mis tutores: a la profesora Tania Silverio (Universidad de La Habana), por haber sido incondicional conmigo y por todos los valiosos consejos que me ha aportado a lo largo de mi formación académica; y al profesor Enrique Pato (Universidad de Montreal), por haber confiado en mí con los ojos cerrados desde el primer día y por haberme propiciado tanto apoyo. La realización de este trabajo no hubiese sido posible sin su preciosa ayuda y de todo corazón se lo agradezco a ambos.

También quiero agradecer a mis queridas y estimadas profesoras en La Habana, Yareira, Maricelys y Dania, que me han aportado muchísimo y que siempre han estado dispuestas a ayudarme. No hubiese podido tener mejores guías.

Un especial agradecimiento a mi familia, sin la cual nada hubiese sido posible: a Javier, a mis padres, a Babi, a Martha y a toda la familia Sarría Pérez.

# Índice

<b>Résumé</b>	ii
<b>Abstract</b>	iii
<b>Resumen</b>	iv
<b>Agradecimientos</b>	v
<b>Índice</b>	vi

## Introducción

1. Problemática general	1
2. Estructura del trabajo	2
3. La interacción oral	3
4. Las actividades lúdicas	5
5. La clase de ELE en Montreal, Quebec	6
6. Preguntas de investigación	6
7. Objetivos	7

## 1. Marco teórico

1.1 Introducción	8
1.2 La competencia comunicativa y sus componentes	8
1.2.1 Las destrezas o habilidades lingüísticas	13
1.2.2 La interacción oral en la enseñanza de LE y ELE	13
1.3 Métodos y enfoques	15
1.3.1 El método gramática-traducción	16
1.3.2 El método directo	17
1.3.3 El método audio-lingual	18
1.3.4 El enfoque comunicativo	19
1.3.5 La sugestopedia	19
1.3.6 La era posmétodo	20
1.3.7 El enfoque orientado a la acción	21
1.4 Los factores en el aprendizaje de una LE	22
1.4.1 El factor edad	22
1.4.2 Los factores afectivos y psicosociales	24
1.4.3 La motivación	26
1.4.4 La interferencia de la lengua materna	28
1.5 Las actividades lúdicas	30
1.5.1 Las actividades lúdicas para el desarrollo de la interacción oral	30
1.5.2 Las estrategias a través de las actividades lúdicas	32
1.5.3 Las actividades lúdicas en la edad adulta	34
1.5.4 La función del docente en las actividades lúdicas	35
1.5.5 Las nuevas tecnologías y las actividades lúdicas	37

## 2. Metodología y resultados del diagnóstico

2.1 Introducción	39
2.2 Metodología	39
2.3 Variables del diagnóstico	41
2.3.1 El contexto de aprendizaje	41
2.3.2 Criterios para la valoración de las actividades de interacción oral y lúdicas: las funciones de la lengua	41
2.4 Resultados	43

2.4.1 La interacción oral y las actividades lúdicas en los libros de texto	43
2.4.2 La interacción oral y las actividades lúdicas en los programas de ELE	52
2.5 Recapitulación	57
<b>3. Propuesta didáctica</b>	
3.1 Introducción	58
3.2 Criterios para la elaboración de actividades lúdicas	58
3.3 Nuestra propuesta de actividades lúdicas	63
3.3.1 Actividades lúdicas para los niveles A1-A2	64
3.3.2 Actividades lúdicas para los niveles B1-B2	92
<b>Conclusiones</b>	110
<b>Referencias bibliográficas</b>	113

## Introducción

### 1. Problemática general

En la concepción de la lengua como medio de comunicación, la lengua oral se reconoce como uno de los aspectos más importantes y se le atribuye una especial relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Como bien recuerda García (2007: 555), “el principal uso que hacemos de un idioma es escucharlo y hablarlo”. El objetivo principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, es que el alumno se convierta en un “usuario activo de la lengua meta que estudia”<sup>1</sup> (González Ruiz 2009). En otras palabras, que el alumno pueda mantener una conversación, comunicarse e interactuar eficazmente, con fluidez y naturalidad, en los distintos contextos socioculturales que se presentan (Agustín Llach 2006). Sin embargo, a partir de la propia experiencia académica y de la bibliografía disponible (cf., por ejemplo, Ravira 2006, Vargas Venegas 2008), hemos observado que –de manera general– se da una importancia limitada al “aprendizaje y al desarrollo de mecanismos para interactuar en una conversación en las clases de español como lengua extranjera (ELE)” (Puscama 2015: 241). Más bien se considera como destreza secundaria.

Paradójicamente, las destrezas de interacción oral, entendidas como intercambio en el que al menos dos interlocutores participan de manera alterna en una actividad a la vez de expresión y de comprensión orales (Consejo de Europa 2002) se encuentran entre las habilidades que más les cuesta dominar a los alumnos de LE (Kremers 2001, Pinilla Gómez 2004, Vargas Venegas 2008, Ibáñez Bosch 2013, etc.). Este hecho puede estar condicionado por una exposición insuficiente a la lengua meta (LM) y por las escasas oportunidades para poner en práctica los aprendizajes recibidos. Además, para el alumno que aprende en un contexto donde el español no es lengua oficial y, por tanto, no la necesita en su vida diaria, el nivel de motivación y la significatividad de su aprendizaje son distintos a los de aquellos que están en inmersión lingüística en algún país hispanohablante. Si bien es un hecho demostrado que como mejor se aprenden las lenguas es en situación de inmersión (cf., por ejemplo, García 2007), el problema que se presenta en esta situación es cómo lograr que los alumnos de ELE en contexto de no

---

<sup>1</sup> Objetivos de aprendizaje especificados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER 2002: 9).

inmersión desarrollen una interacción oral eficiente.

La interacción oral en la enseñanza de LE se torna complicada cuando los contactos y las posibilidades para interactuar en la LM son escasos. Dado que el aula resulta ser el único (o casi el único) lugar donde el alumno puede poner en práctica sus conocimientos en contextos de no inmersión, la clase de ELE debe ser el espacio adecuado que permita el empleo óptimo de la LE mediante actividades de interacción oral en las que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (MCER 2002: 74).

Mi propia experiencia, primero como auxiliar de enseñanza y después como profesora tanto de francés como lengua extranjera (FLE) como de español como lengua extranjera, me ha permitido constatar la gran motivación de los alumnos cuando se emplean actividades lúdicas en clase y su incidencia positiva en la efectividad del aprendizaje y el desarrollo de la interacción oral. No obstante, actividades como los juegos de rol, los debates o las entrevistas tienden a tener escasa presencia en las secuencias didácticas (Puscama 2015). Siguiendo la propuesta de Gardner y MacIntyre (1992) y de Puig (2015: 8) “las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje”.

Para responder a la problemática anteriormente mencionada, proponemos en el presente trabajo de Maestría el uso de *actividades lúdicas*, entendidas como

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (Huizinga 1963: 53).

## **2. Estructura del trabajo**

La presente investigación consta de tres capítulos principales: el marco teórico (§ 1), la metodología y el análisis de los datos, a modo de diagnóstico (§ 2), y la propuesta didáctica (§ 3), además de esta introducción y las conclusiones.

En el primer capítulo se hallan los fundamentos teóricos en los que nos basamos, y se divide en cuatro grandes apartados. Gracias a la breve revisión de los métodos de enseñanza-aprendizaje podemos ubicar la interacción oral y las actividades lúdicas en la bibliografía especializada, analizar la teoría referida a sus desarrollos como medio de aprendizaje y comprender alguno de los fenómenos relacionados más relevantes y su evolución en el tiempo.

La parte de la metodología y del análisis consiste en presentar los manuales de ELE y los programas de curso utilizados en las distintas universidades de la ciudad de Montreal. De este corpus se extrae la información relacionada con la interacción oral y las actividades lúdicas. Los datos obtenidos contribuyen a elaborar un diagnóstico y a interpretar la situación actual de la enseñanza de ELE en este contexto (cursos universitarios en Montreal).

Por último, y con el propósito de intentar mejorar la práctica y el desarrollo de la interacción oral en la clase de ELE, se elabora una breve propuesta didáctica de diez actividades lúdicas, por niveles, enfocadas en el desarrollo de la interacción oral a partir de la realidad previamente descrita.

Si bien los conceptos que empleamos serán detallados posteriormente en el marco teórico, parece relevante adelantar en esta introducción las tres nociones principales del presente trabajo, a saber: la interacción oral, las actividades lúdicas y la situación de ELE en Montreal, Quebec.

### **3. La interacción oral**

Desde la creación del primer método de enseñanza de LE –el método gramática y traducción– hasta el día de hoy varios han sido los métodos y enfoques de enseñanza que han sido utilizados en las clases de LE alrededor del mundo. Cada uno de ellos aportó un aspecto positivo a la enseñanza de lenguas, pero no todos consideraban la interacción oral como una destreza relevante para el aprendizaje (véanse al respecto Alcalde 2011, Pérez Cabrera y Barreto 2012). Sin embargo, en el campo de la didáctica de LE, la década de los años ochenta del siglo pasado marcó un antes y un después tras la llegada e implantación del enfoque comunicativo, el cual trajo un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los documentos más relevantes sobre la enseñanza de lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER 2002), propone una enseñanza orientada a la acción en la que se reconoce la interacción oral como *quinta habilidad*, estrechamente ligada a la comprensión y expresión orales. Aunque estamos ante un concepto todavía no firme, muchos de los estudios realizados después de la llegada del enfoque comunicativo han mostrado un interés en el perfeccionamiento de esta habilidad y uno de los temas abordados con mayor frecuencia ha sido precisamente el papel de la interacción oral en la clase de LE (y de ELE).

Al unir comprensión y expresión orales ligamos también *input* (toda información recibida en la lengua meta), *intake* (la parte del *input* asimilada por el aprendiz) y *output* (producción lingüística hecha por el aprendiz). Krashen (1983), con su hipótesis del *input*, argumentó que para adquirir la lengua meta, el aprendiz de una LE tiene que recibir una cierta cantidad de información en esa lengua (*input*), lo cual tiene que ser a un nivel mayor del nivel del alumno ( $i+1$ ). Según este autor, el aprendiz es capaz de entender primero un mensaje que usa una estructura todavía no adquirida y luego percibe una diferencia entre dicho mensaje y su interlengua. Si la estructura se repite a menudo, el aprendiz asimila la estructura y la puede utilizar.

La hipótesis del *input*, tal y como la describe Krashen (1983), fue criticada y reformulada por otros autores. Entre ellos, Swain (1995) defiende que no se trata simplemente de recibir *input*, sino de que ese *input* sea comprensible por el aprendiz. La autora añade al *input* comprensible la importancia de tener también un *output* comprensible, dado que en muchas ocasiones provoca una retroacción por parte del interlocutor. En la interacción oral, si el *output* no es comprensible el aprendiz se verá forzado a mejorarlo para que su interlocutor lo entienda y, por lo tanto, volverá a pensar su interlengua. Otros autores como VanPatten (1992) y Pereira (1996) presentan, en cambio, un recorrido desde el *input* hacia el *output*, tal y como vemos a continuación en la siguiente figura (1) del modelo de adquisición y uso de una LE.

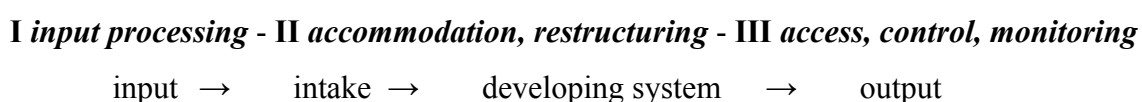


Figura 1. Modelo de adquisición y uso, según VanPatten (1992)

Por su parte, Baralo (2000) menciona la complejidad en la adquisición de la habilidad oral, ya que normalmente se presenta con oraciones incompletas, escasa subordinación, párrafos cortos, predominio de la yuxtaposición y de la coordinación, pocos conectores lógicos, estructura de tópico-comentario, entre otras características. Para mejorar el proceso, esta autora propone practicar la expresión oral a través de actividades tanto de producción como de recepción y, además, hace mención explícita al uso de la conversación para el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas.

#### **4. Las actividades lúdicas**

Muchos son los autores que defienden los beneficios que pueden aportar las actividades lúdicas en el aula (cf., entre otros, Baralo 2000, Moreno García 2004, Andreu y García 2006, Labrador y Morote 2008, Leontaridi *et al.* 2009, Sánchez Benítez 2010, Lorente *et al.* 2012, Silva 2013, Puig 2015).

Sánchez Benítez (2010), por ejemplo, demuestra que con las actividades lúdicas el alumno desarrolla incontables recursos estratégicos que ofrecen numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Labrador y Morote (2008) consideran el juego como una estrategia didáctica más en la enseñanza de ELE, ya que desarrolla habilidades necesarias para la comunicación y una larga lista de beneficios. Entre otros, podemos indicar el espíritu constructivo, la imaginación, la capacidad de sistematizar y el desenvolvimiento social. Por otro lado, según Lorente Fernández y Pizarro Carmona (2012), el juego no es un simple pasatiempo, sino una actividad que desarrolla las competencias, fomenta distintas estrategias y es una importante fuente de motivación. Estas autoras también destacan la dimensión afectiva de las actividades lúdicas como técnica grupal, dado que permiten integrar a los participantes, crear un sentimiento de pertenencia y mantener la cohesión y la solidaridad del grupo.

A pesar de todas las investigaciones realizadas, todavía hay profesionales y profesores que ven con recelo y reticencia el uso de las actividades lúdicas en clase de ELE e “ignoran sus fortalezas para sistematizar y facilitar el uso activo de la lengua objeto de aprendizaje” (Puig 2015: 1). Con todo, y debido a su desconocimiento, muchas veces lo ‘lúdico’ genera desconfianza por parte de los docentes. En efecto, en una sociedad donde el trabajo tiene gran prestigio, es predecible que lo lúdico – relacionado con el ocio, el juego y la relajación– no tenga buen crédito (cf. Silva 2012).



## **5. La clase de ELE en Montreal, Quebec**

Por lo que respecta a la situación de ELE en Quebec, y más específicamente en la ciudad de Montreal, dado que el español es una LE no oficial en la provincia francófona (y en el país), los estudios sobre su enseñanza no han sido muy numerosos hasta la fecha. Sin embargo, el Ministerio de Educación de Quebec (MELS) publicó en 2007 un programa de formación secundaria titulado *Espagnol, langue tierce* (con versión española, *Español lengua tercera*) en el que se propone la consecución de tres competencias principales en la enseñanza de ELE. De estas tres competencias destacamos la primera, ya que constituye el elemento central del programa: interactuar en español. Este documento cuenta también con un contenido de formación adaptado al contexto quebequense, dividido en cinco secciones: 1) los elementos de la situación de comunicación; 2) los elementos lingüísticos; 3) los referentes culturales; 4) las estrategias de aprendizaje y de utilización de la lengua; y 5) los pasos para la interacción de comprensión o de producción.

Si bien es posible encontrar algunos trabajos recientes sobre la interacción oral en clase de ELE –en la provincia de Quebec– como la tesis doctoral de Jetté (2016), centrada en su evaluación, no ha sido este un tema recurrente de investigación, por lo que todavía no contamos con propuestas desarrolladas para su implementación en este contexto geográfico preciso. Como veremos en el capítulo 3, el aporte de nuestro trabajo radica en la concepción de una breve propuesta didáctica para intentar ejercitar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de la interacción oral en la clase de ELE mediante las actividades lúdicas.

## **6. Preguntas de investigación**

Nuestra hipótesis de partida es que las actividades lúdicas permiten la comunicación real dentro del aula y una mejor disposición hacia la lengua meta. Además, potencian el desarrollo de estrategias de aprendizaje y favorecen el desarrollo de la interacción oral en los alumnos de ELE.

Teniendo en cuenta estas características previas, tres son las preguntas de investigación que nos proponemos responder con la realización de este trabajo:

1. ¿Cómo se concibe el desarrollo de la interacción oral en los manuales de ELE y en los programas de curso universitarios en Montreal, Quebec?

2. ¿Qué características debe tener una actividad lúdica para desarrollar la interacción oral en los alumnos de ELE?
3. ¿Qué actividades lúdicas pueden favorecer el desarrollo de la interacción oral en clase de ELE?

## **7. Objetivos**

El objetivo final de esta memoria de Maestría es elaborar un conjunto de actividades lúdicas, por niveles, que ayuden a potenciar el desarrollo de la interacción oral en los alumnos que estudian el ELE en un contexto no-hispanohablante universitario, específicamente en Montreal, Quebec.

Entre los objetivos secundarios se encuentran los siguientes:

1. El estudio del tratamiento de la interacción oral en clase de ELE (manuales empleados y programas de curso), con especial referencia a la situación de las universidades de Montreal.
2. El conocimiento de las características que deben presentar las actividades lúdicas para desarrollar plenamente la competencia comunicativa, específicamente la interacción oral.
3. El diseño de actividades lúdicas que puedan favorecer el desarrollo de la interacción oral en clase de ELE en contextos de no inmersión como el quebequense.

## **1. Marco teórico**

### **1.1 Introducción**

En este capítulo se exponen los fundamentos teóricos de nuestra investigación, relacionados con el desarrollo de la interacción oral a través de actividades lúdicas en la clase de ELE para estudiantes adultos, especialmente para aquellos que aprenden en Quebec.

Se estructura en cuatro apartados, en los que se presenta un breve recorrido histórico mediante una revisión de la bibliografía existente sobre la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas y la interacción oral (§ 1.2), los métodos y enfoques (§ 1.3), los factores que influyen en el aprendizaje de una LE (§ 1.4) y las actividades lúdicas (§ 1.5), con el fin de entender mejor sus aplicaciones hoy en día.

### **1.2 La competencia comunicativa y sus componentes**

El concepto de *competencia comunicativa* tiene una gran importancia en el mundo de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas. Dado que el concepto ha recibido influencias de varios campos de estudios (antropología, psicología, sociolingüística, entre otros), ha sido definido como un concepto de carácter interdisciplinar (cf. Cenoz Iragui 2004).

En primer lugar, la *competencia comunicativa* presenta dos grandes distinciones, establecidas por Chomsky (1965) en el marco de la gramática generativa: competencia y actuación. Para este autor la competencia sería la capacidad innata que tiene un locutor ideal de producir nuevos enunciados, mientras que la actuación sería el uso real de la lengua en situaciones concretas. El interés de Chomsky, y de todos los lingüistas que siguen su marco teórico, se dirige hacia la competencia, no hacia el uso (actuación), por lo que su teoría lingüística se centra principalmente en el dominio de las reglas gramaticales e ignora los aspectos socioculturales de la lengua; concepción reduccionista que provocó controversia entre los lingüistas no generativos (cf. Hymes 1972, Widdowson 1978, Canale y Swain 1980, Moirand 1982, entre otros).

Hymes (1972) argumenta que toda teoría lingüística debe basarse en una teoría social. El autor explica que, para comunicarse, los interlocutores deben contar también con un saber sociolingüístico, pues los saberes gramaticales no bastan para poder usar la lengua en sus diversas situaciones de comunicación. La propuesta de Hymes (1972) fue

bien recibida, sobre todo por los investigadores de las ciencias sociales y, tras su publicación, muchos han querido complementarla. Widdowson (1978), por su parte, introdujo los conceptos de *uso y empleo* y de *cohesión y coherencia*, y considera que conocer una lengua es mucho más que saber entender, hablar, leer y escribir. Se trata de saber cómo emplear las oraciones de manera apropiada en la comunicación real. No obstante, el autor asume una visión algo reduccionista de dichos conceptos y los define fuera del contexto de la comunicación. Conocer una lengua excede el empleo correcto de oraciones; implica el empleo correcto de la lengua (como sistema y expresión de una cultura) en las diferentes situaciones comunicativas.

Canale y Swain (1980) ofrecen una de las definiciones más influyentes del concepto de *competencia comunicativa*. Los investigadores determinan cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: 1) la gramatical (conocimiento de los elementos fonológicos, morfológicos, léxicos, sintácticos y semánticos), 2) la sociolingüística (enunciados apropiados en los distintos contextos sociales de uso), 3) la discursiva (cohesión formal y coherencia lógica) y 4) la estratégica (estrategias que sirven a paliar las lagunas, como las paráfrasis).

Moirand (1982) retoma la propuesta de Canale y Swain (1980) y la modifica. La autora cambia las competencias por componentes, elimina la competencia estratégica y añade el componente referencial, que constituye el conocimiento sobre el tema de comunicación y sobre el mundo de forma general.

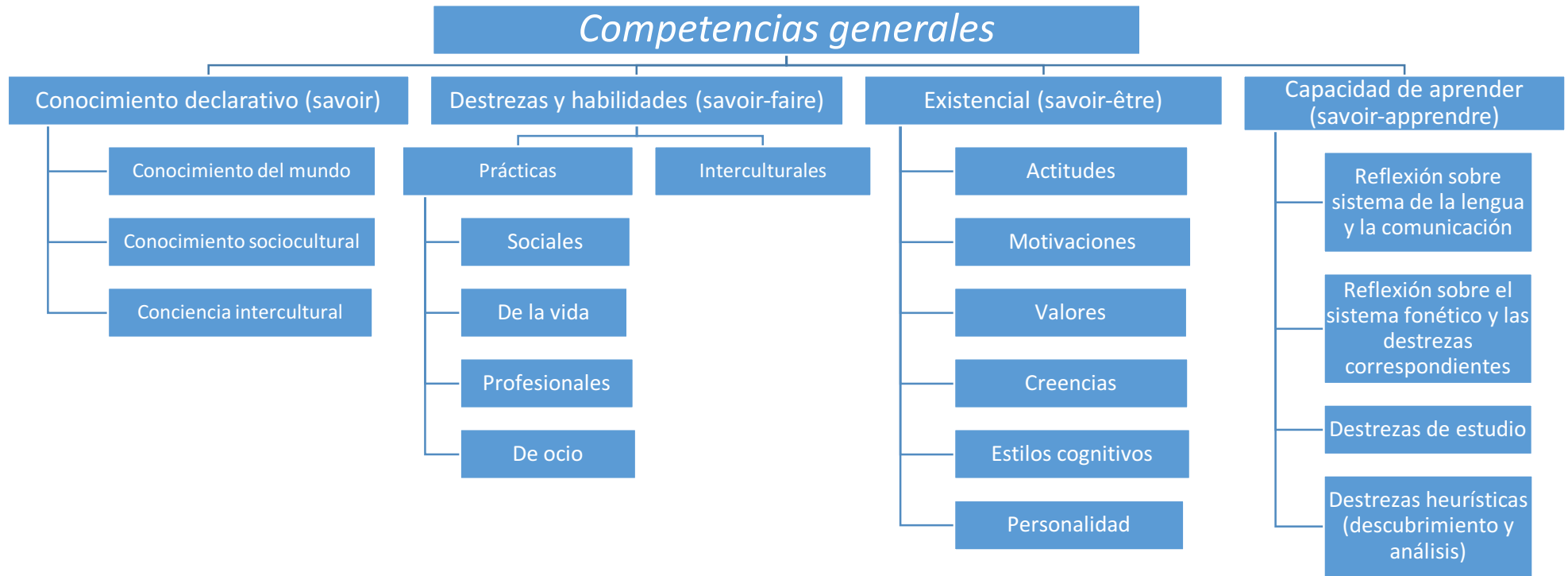
Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2017) del Instituto Cervantes define la *competencia comunicativa* como la capacidad de una persona para comportarse eficaz y adecuadamente en una comunidad de habla. Tal y como muestra el siguiente cuadro-resumen, en su definición de *competencia comunicativa*, el Consejo de Europa en su *Marco común europeo de referencia* (MCER 2002: 117) divide en tres grandes categorías las distintas subcompetencias: 1) lingüística, 2) sociolingüística y 3) pragmática:

# Competencia comunicativa



Cuadro 1. La competencia comunicativa, según el MCER (2002)

Dentro de estas subcompetencias se encuentran varios conocimientos, destrezas y habilidades que permiten al usuario poder hacer un empleo adecuado de la lengua. El MCER parte de la idea de que todo ser humano tiene una experiencia previa en la cual tuvo la oportunidad de desarrollar varias competencias que lo ayudan en su aprendizaje de la lengua. Además, hace una distinción entre la competencia comunicativa y las competencias generales. En las competencias generales se refiere a las competencias menos relacionadas con la lengua, pero que de igual modo importan en el proceso de aprendizaje. Las competencias generales se dividen en cuatro componentes principales, a saber: 1) el saber (conocimiento declarativo), 2) el saber hacer (destrezas y habilidades, tanto prácticas como interculturales), 3) el saber ser (existencial) y 4) el saber aprender (capacidad de aprender). El siguiente cuadro-resumen muestra las distintas subcategorías que subyacen a estos componentes principales:



Cuadro 2. Las competencias generales, según el MCER (2002)

### ***1.2.1 Las destrezas o habilidades lingüísticas***

Las destrezas lingüísticas también llamadas habilidades lingüísticas (los dos términos se utilizarán indistintamente a lo largo de este trabajo) se emplean para llevar a cabo distintas actividades de la lengua y hacen referencia a la forma en la cual se usa (Instituto Cervantes 2017). Aunque existen varias definiciones de ellas, en la presente investigación, asumimos la ofrecida por el *Diccionario de términos claves de ELE* del Instituto Cervantes debido a que expresa una visión más íntegra del fenómeno.

Las destrezas lingüísticas suelen clasificarse según dos criterios: 1) teniendo en cuenta su transmisión (oral o escrita) y 2) teniendo en cuenta su papel en la comunicación (producción o recepción). Tradicionalmente, se dividen en cuatro categorías principales, cada una de estas destrezas incluye a su vez otras microdestrezas (cf. Instituto Cervantes 2017 y Consejo de Europa 2002):

1. La comprensión auditiva: interpretación del discurso oral (escuchar la radio, una conferencia, una conversación).
2. La comprensión lectora: interpretación del discurso escrito (lectura).
3. La expresión oral: producción del lenguaje oral (dar una conferencia, leer en voz alta, transmitir información o instrucciones a un público).
4. La expresión escrita: producción del lenguaje escrito (informe, redacciones, historias imaginarias).

A pesar de que estas cuatro destrezas son las más comunes, el Consejo de Europa (2002) planteó dos nuevas destrezas, a saber: 1) la interacción y 2) la mediación. En el presente trabajo no trataremos la destreza de la mediación y nos enfocaremos en la interacción, específicamente la interacción oral.

### ***1.2.2 La interacción oral en la enseñanza de LE y ELE***

Según el Consejo de Europa, la *interacción oral* se trata de un intercambio en el cual al menos dos individuos participan de forma alterna en una actividad a la vez de expresión y de comprensión orales. Dado que en la interacción oral los interlocutores se ven obligados a hablar, comprender, respetar los turnos de habla, analizar el mensaje del hablante y pensar



en su respuesta de forma simultánea, se asume que *interactuar oralmente* va más allá de la comprensión y de la expresión orales (MCER 2002).

La destreza de la interacción oral exige, por lo tanto, agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa. Al contrario que la expresión oral, en la cual el alumno puede preparar con antelación su discurso (presentación oral, conferencia, etc.), o a la comprensión oral, en la que se puede escuchar varias veces el mensaje (archivos audio), la interacción oral se trata de una actividad relativamente espontánea en la cual el hablante no tiene mucho tiempo para pensar y preparar su respuesta. En una situación comunicativa auténtica, el contexto es impredecible y al mismo tiempo que se habla y se escucha, se tiene que organizar la interacción, es decir, saber cuándo y cómo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo hacer fluir la conversación, cuándo y cómo terminarla (cf., entre otros, Bygate 1987, Barroso García 2001, Jetté 2016). A eso se añade la negociación del significado, para asegurarse de que no haya malentendidos por ambas partes.

Para llevar a cabo una interacción oral, el alumno necesita varios conocimientos extralingüísticos. Šifrar (2007) expone que, entre las dificultades preponderantes de la expresión oral, las más comunes son encontrar o recordar el vocabulario, la fluidez, reaccionar y responder rápidamente, la velocidad del habla de los interlocutores nativos y el miedo a cometer errores. Aunque la autora define estas dificultades como propias de la expresión oral, consideramos que se adecuan perfectamente a la interacción oral.

Para los efectos de esta memoria y siguiendo el trabajo de Jetté (2016), entendemos la *interacción oral* como una actividad que implica la colaboración de los interlocutores y el respeto de una serie de normas tanto lingüísticas como sociales. La interacción oral va más allá de una mera transmisión y recepción de información y exige un alto dominio de la dimensión sociocultural. En efecto, la interacción oral, está regida no solo por los conocimientos lingüísticos (forma, regla, estructura, etc.), sino también por los conocimientos sociolingüísticos (tratamiento, turnos de palabras, registros, etc.). Esta definición corresponde por lo tanto al concepto de competencia comunicativa propuesto por el MCER (§ 1.2).

En su informe, dirigido al Ministerio de educación de Auckland, Ellis (2005) afirma que “el éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado aducto (*input*) en lengua meta y asimismo oportunidades para la producción” (Ellis 2005: 42-43). A este respecto hay que recordar que el aporte del aducto es innegable en el aprendizaje de una lengua extranjera y, según Krashen (1983), es lo único que se necesita para lograr un alto nivel de lengua. Sin embargo, autores como Swain (1995) y Skehan (1998) afirman que las producciones (*output*) del alumno desempeñan también una función importante en el proceso de aprendizaje. El proceso de producción favorece la generación de un mejor *input* mediante la retroalimentación, obliga a los aprendientes a prestar atención a la gramática, a establecer hipótesis sobre ella; contribuye a la automatización del conocimiento, a desarrollar habilidades discursivas o una voz personal en la lengua meta; pone al alumno a disposición de su propio *input* (*autoinput*).

Mientras Swain (1995) y Skehan (1998) defienden que la producción forzada en la que el alumno necesita esforzarse para expresar un mensaje es necesaria para el desarrollo de la interlengua (§1.4.4); sin embargo, estudios como el de Harley *et al.* (1990) habían demostrado que las posibilidades de que se produzcan interacciones extensas entre los alumnos son mayores cuando tienen que encontrar sus propias palabras para llevar a cabo la conversación.

Por último, Rivers (1989) añade que el desarrollo de lengua también viene controlado por los beneficios de la creatividad, la cual es nutrida por actividades interactivas y participativas. La autora defiende que es fundamental dar lugar a la creatividad del alumno para que pueda expresar sus propias ideas e intenciones. El objetivo es que el alumno cree oraciones y no que imite lo que escucha. Crear formas no es tarea fácil y trae consigo muchas dudas. Esta habilidad se adquiere en situaciones interactivas donde el alumno se ve obligado a producir, de ahí también nace y se refuerza la motivación (§ 1.4.3). Las actividades propuestas por el profesor deben ser útiles, interesantes y poner al alumno en contexto de conversación ‘real’, sin que piense en las fórmulas y reglas que tiene que utilizar; es decir, que se concentre más en el contenido y no tanto en la forma.

### **1.3 Métodos y enfoques**

A lo largo de la historia, las tendencias en cuanto a la enseñanza de lenguas han pasado por varios caminos y han sido influidas por varias teorías, tanto lingüísticas como psicológicas. A pesar de que son muchas las investigaciones realizadas sobre los distintos métodos y enfoques, en la actualidad la enseñanza de LE sigue siendo objeto de estudio. En el presente epígrafe se exponen siete métodos de enseñanza-aprendizaje de LE, desde el siglo XVIII hasta la actualidad. De cada uno se hace referencia a su surgimiento, su esencia, la función del docente y la del alumno, así como las principales críticas que ha recibido.

### ***1.3.1 El método gramática-traducción***

Conocido como el método más antiguo de la historia de la enseñanza de lenguas, el método gramática-traducción dominó desde el siglo XVIII hasta casi finales del siglo XIX, y debe sus orígenes a las escuelas de lenguas clásicas (cf. Hernández Reinoso 2000). Este método se basa en la enseñanza de aspectos léxico-gramaticales por medio de la lengua materna (LM). Para ello, la técnica utilizada es la traducción entre la lengua materna y la lengua meta, de ahí que la forma escrita predomine y no se les dé importancia a la pronunciación y a la entonación, excluyendo asimismo todo tipo de comunicación oral (Alcalde 2011). El método gramática-traducción supone que el dominio de una LE se logra solamente cuando todos los conocimientos gramaticales están integrados. Por tanto, la lengua se aprende por encadenamiento de una numerosa cantidad de reglas gramaticales normativas, la memorización de extensas listas de vocabulario, la traducción directa e inversa de oraciones no naturales y descontextualizadas, el análisis comparativo entre la LM (lengua materna) y la LE (lengua extranjera), la comprensión lectora y el buen uso de la LM (Pérez Cabrera y Barreto 2012). Los seguidores de este método parten de la idea de que “los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra” (Hernández Reinoso 2000: 143). En este método el alumno es receptor pasivo, ya que se limita a recibir y asimilar un conjunto de saberes y conocimientos transmitidos por el profesor sin interactuar ni con él ni con los demás alumnos de la clase (Pérez Cabrera y Barreto 2012).

Al ser el método más antiguo, muchos son los autores que lo han criticado. Hoy día, aunque todavía se pueden encontrar algunos de sus principios en métodos de enseñanza más modernos, la comunidad científica de enseñanza de LE parece haber llegado al consenso de que no es un método adecuado para llegar al dominio de una LE. Asimismo, se

destacan como principales aspectos negativos la ausencia de interacción, el aprendizaje cuantitativo y no crítico, la desatención a la comprensión y la producción orales y el empleo de la LM para la enseñanza de la LE.

### ***1.3.2 El método directo***

A finales del siglo XIX surge el método directo como principal reacción al método gramática-traducción (Cabrera Mariscal 2014). Con el crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial de mediados del siglo XIX, los intercambios culturales entre las diferentes comunidades europeas empezaron a ser necesarios (Hernández Reinoso 2000). Varios lingüistas reformistas empezaron a conceder mayor importancia a la lengua hablada, y consideraron que la enseñanza de una LE debería estar basada en ella y posteriormente en su forma escrita.

Contrariamente a lo que propone el método gramática-traducción, los lingüistas pensaban que sería más fructífero enseñar la gramática de forma inductiva. Según ellos, la traducción directa no tiene su lugar en el proceso de enseñanza, y la presentación de léxico debería llevarse a cabo en contextos significativos (Pérez Cabrera y Barreto 2012). Aunque se da más atención a las habilidades orales, se desarrollan también las habilidades escritas. Este método considera la lengua como un instrumento de comunicación, por lo que el aprendizaje se concibe como un proceso inductivo parecido al aprendizaje de una LM, la cual se aprende por imitación. Por lo tanto, las clases se imparten en la lengua meta, para que el alumno pueda desarrollar sus habilidades y, además, consiga dominar el nuevo sistema lingüístico de forma independiente al de su LM (Pérez Cabrera y Barreto 2012). De este modo, con el método directo se elimina completamente la traducción, se enseña la gramática de forma inductiva y, por primera vez en la historia de la enseñanza de LE, se da una atención particular a la pronunciación.

En cuanto a la figura del profesor, este debe saber crear la interacción con los alumnos y entre ellos. El alumno debe participar, responder a las preguntas del docente y tratar de comunicarse en la lengua meta con sus compañeros. A pesar de su gran éxito, siempre con el objetivo de mejorar la enseñanza de LE, el método empezó a recibir críticas; entre ellas, se consideró la falta de una fundamentación teórica y de una metodología seria (Jiménez Izquierdo 2010), la dificultad de aplicación en grupos numerosos y la exigencia

de no recurrir a la LM del alumno, lo que entorpece la comprensión de aspectos complejos de la lengua meta, por parte del aprendiente (Pérez Cabrera y Barreto 2012).

### ***1.3.3 El método audio-lingual***

Con el objetivo de formar rápidamente intérpretes y traductores para el ejército americano nació, en Estados Unidos, poco antes de la Segunda Guerra Mundial el método audio-lingual, también llamado *Army Method*. Influenciado por las teorías estructuralistas de Bloomfield y las teorías conductistas de Skinner, este método supone que la adquisición de una lengua es “la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*)” (Delgado Cabrera 2003: 6-7, Alcalde 2011: 14). Basado en el análisis de la lengua hablada, se emplea un procedimiento inductivo y descriptivo, considerando la lengua como un sistema de sonidos usado para la comunicación oral (Alcalde 2011). Así, el alumno asocia la palabra a una imagen, imitando y repitiendo lo que oye, con el objetivo de establecer una serie de hábitos que se automatizan con el tiempo (Pérez Cabrera y Barreto 2012). Al igual que el método directo, las clases se imparten en la lengua meta y se recurre lo menos posible a la LM (Cabrera Mariscal 2014).

El contenido está regido por los lingüistas, mediante una guía detallada de todas las posibles situaciones de habla, por tanto, el profesor transmite el contenido (Hernández Reinoso 2000). Mientras tanto, el alumno reacciona y responde a los estímulos. Con este método el alumno no tiene que tomar decisiones ni hacer uso de su creatividad, tiene un papel únicamente reactivo. El entusiasmo hacia el método audio-lingual se diluyó rápidamente debido a su excesivo y extensivo uso de la imitación, que no dejaba lugar a la creatividad ni a la espontaneidad del alumno (Hernández Reinoso 2000). Además, el estudio riguroso que impone este método se considera demasiado exigente para los alumnos de clases regulares de idiomas que no tienen las mismas motivaciones que podían tener los militares en el singular contexto de la preguerra. De este modo, fuera del contexto militar, los resultados observados no han sido generalmente satisfactorios.

### ***1.3.4 El enfoque comunicativo***

Después de haber destacado importantes carencias en los demás métodos de enseñanza anteriormente referidos, en la década de los años ochenta del siglo pasado se hizo sentir la necesidad de elaborar un método que permitiera al discente comunicarse en la lengua meta (Alcalde 2011). Nace entonces el método o enfoque comunicativo, con una mezcla de elementos fundamentales para el alcance de una competencia comunicativa plena en LE (Pérez Cabrera y Barreto 2012). El enfoque comunicativo percibe la lengua como un sistema empleado por los seres humanos para comunicarse entre sí (Pérez Cabrera y Barreto 2012, Germain 1993). Por tanto, se considera que el aprendizaje de lenguas es un proceso en el que lo esencial son las intenciones comunicativas y no tanto las formas lingüísticas (Hernández Reinoso 2000). El objetivo de la enseñanza se convierte en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las actividades presentadas en este enfoque deben promover un contexto auténtico, es decir un contexto en el que haya un intercambio real de ideas (producción y transmisión de información) (Hernández Reinoso 2000), donde se concede al alumno la libertad de crear los exponentes lingüísticos deseados para expresarse y así aprender de sus errores (Pérez Cabrera y Barreto 2012).

Por su parte, el profesor estimula la cooperación y crea un ambiente estimulante para la creación. Ya que el aprendizaje se vuelve un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo, el alumno es el centro de la enseñanza y su responsabilidad es completamente activa y autónoma (Pérez Cabrera y Barreto 2012). La enseñanza basada fundamentalmente en la expresión oral está, en la actualidad, todavía en apogeo, sin embargo, el método ha recibido diversas críticas al no tener en cuenta las demás destrezas necesarias en la comunicación (§ 1.2).

### ***1.3.5 La sugestopedia***

Creada por el neuropsiquiatra y psicoterapeuta búlgaro Georgi K. Lozanov, la sugestopedia parte de la psicoterapia comunicativa y de otras disciplinas psicoterapéuticas, y se basa en el poder de sugestión con estímulos positivos que potencian las capacidades de aprender de los alumnos en un estado de relajación, libre de tensiones y en un entorno estimulante, lúdico y creativo. Lozanov (1979) plantea que las barreras psicológicas del ser humano (emociones, ética, ansiedad, fracaso, etc.) le impiden utilizar sus plenas capacidades

mentales. El objetivo principal de la sugestopedia es optimizar al máximo el proceso de aprendizaje, liberar los factores que lo perturban y crear las mejores condiciones para utilizar y aprovechar el enorme potencial que duerme en el cerebro (Llovet Barquero 1994).

La sugestopedia asiente las teorías neurofisiológicas que afirman que los dos hemisferios del cerebro tienen sus especializaciones y que, de forma general, en los sistemas educativos tradicionales se da mayor importancia al lado izquierdo, dejando atrás a los alumnos que tienen mayor disposición con el lado derecho. De este modo, los defensores de este método, que consideran al alumno como un ser integral, elaboran actividades pedagógicas que activan las dos mitades del cerebro. Para sacar mejor provecho a cada uno de los alumnos se llevan a cabo actividades intelectuales y de otro tipo en las que tienen que oír, leer, degustar, tocar, sentir, moverse en el espacio, etc.

Durante el aprendizaje con este método, los alumnos, el entorno físico, la música, el profesor, el cambio de identidad y las emociones son factores considerados. El método sugestopédico defiende una adquisición natural de la lengua, por tanto, los contenidos gramaticales se asimilan de forma natural sin otorgarles una atención especial. Aunque el método tenga muchos adeptos, las mayores críticas que recibe radican en su carácter acientífico y su falta de rigor.

### ***1.3.6 La era posmétodo***

A lo largo de la historia los métodos de enseñanza de LE se han ido sucediendo y creando casi uno en respuesta al otro, siempre con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de haber implementado, analizado y evaluado los métodos de enseñanza, se ha llegado a la conclusión de que ninguno se puede aplicar de forma integral en la clase, ya que ninguno es “capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea la realidad, compleja y plural” (Sánchez 2000: 249-250, Pérez Cabrera y Barreto 2012: 15.05) del aula de LE.

La era posmétodo tiene como objetivo principal reconfigurar los papeles y las relaciones entre los teóricos y los docentes para así otorgar más autonomía al profesor, permitirle usar su sentido práctico crítico (Kumaravadidelu 1994). En otras palabras, la era posmétodo se presenta como una alternativa a los métodos que capacita a los docentes para teorizar a partir de su experiencia práctica, diseñar planes que sean coherentes, relevantes y

adecuados a su práctica docente particular. Aunque pueda causar un gran impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el post-método requiere un alto nivel de involucramiento por parte del profesor, lo que puede intimidar algunos.

### ***1.3.7 El enfoque orientado a la acción***

El enfoque orientado a la acción fue elaborado por el MCER y, como lo indica su nombre, se centra básicamente en la acción. Una de sus características más relevantes es la importancia que concede a todo el ámbito social que rodea al usuario de la LE. El enfoque orientado a la acción considera al alumno como un agente social, como un miembro de una sociedad determinada que crece y que realiza numerosas tareas en esa sociedad, cada cual en circunstancias distintas. Para llegar a su fin, el usuario debe recurrir de manera estratégica a varias competencias (cf. 1.2). En las palabras de Romero Dueñas y González Hermoso (2013) una práctica docente que respeta el marco del enfoque orientado a la acción abarca los siguientes principios básicos:

1. Desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas.
2. Desarrollo del conocimiento explícito y del conocimiento implícito.
3. Exposición a un input comprensible y variado en L2 (lengua segunda).
4. Creación de oportunidades para la producción (output).
5. Creación de oportunidades para interactuar.
6. Enseñanza centrada en el estudiante.
7. Desarrollo de las competencias sociolingüísticas y culturales.

Por otro lado, se entiende que el cambio es un proceso natural en la vida y el ser humano es subjetivo e impredecible, por tanto, por muy eficiente que puede ser un método en unas circunstancias, puede volverse un total fracaso en otras. Las investigaciones, los avances y las críticas de nuevos métodos están en constante evolución y la historia nos muestra que el mundo de la enseñanza de LE y L2 no se conformará con un método ‘ideal’ que siga vigente a lo largo de los años. Siempre habrá lugar para mejorar, el docente tiene entonces que estar al tanto de las nuevas teorías y estar dispuesto a adaptar y modificar su



práctica docente en cualquier momento. Como ha sido señalado (Moreno García 2004: 3), el peligro de todos los métodos de enseñanza

no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. “Antes de nosotros no había nada” ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: “... y después de nosotros nunca existirá nada” (Stevick 1999: 63).

#### **1.4 Los factores en el aprendizaje de una LE**

El MCER (2002) reconoce que la actividad comunicativa de los alumnos no se ve afectada solamente por los conocimientos y destrezas, sino también por una amplia gama de factores individuales relacionados con la personalidad. Entre los principales factores que influyen, positiva o negativamente el proceso de aprendizaje de una LE, encontramos el factor edad, los factores afectivos, la motivación, la interferencia de la LM, y el contexto de aprendizaje.

La bibliografía disponible con respecto a estos temas es muy amplia, pues los factores que influyen en el aprendizaje de LE han sido estudiados por numerosos investigadores. Para los objetivos de este trabajo nos limitaremos a resumir brevemente los aspectos más relevantes para poder obtener una mejor comprensión de su importancia.

##### ***1.4.1 El factor edad***

La Hipótesis de Período Crítico (HPC) y el concepto de lateralización cerebral postulados por Lenneberg (1967) son el centro de muchas publicaciones sobre el factor edad. La hipótesis de Lenneberg se basa en la inmadurez cerebral que el ser humano presenta antes de sus dos años de edad y en la pérdida de la plasticidad cerebral junto con la lateralización de las funciones, llegando a la pubertad. Aunque su trabajo ha sido criticado, es importante recordar que el estudio de Lenneberg trata la problemática desde el enfoque biológico, por ello el autor se apoya en argumentos científicos como “la composición química de la corteza cerebral o de la sustancia blanca, en la neurodensidad o en la frecuencia de las ondas cerebrales” (cf. Cortés Moreno 2002: 3). Hasta la actualidad la comunidad científica sigue debatiendo la HPC, ya que ninguna investigación ha podido ‘superarla’.

Entre las distintas posturas que se han presentado frente a la HPC se puede señalar la de los defensores del aprendizaje de la lengua durante la infancia, para los cuales cuanto

más temprano se empiece a recibir input mejores resultados se obtendrán a la hora de aprender la lengua. Estos estudios se basan también en el enfoque biológico, y consideran la mayor plasticidad del cerebro joven como factor principal, ya que se encuentra cognitivamente en un estado menos ‘maduro’ (Andreu 2007). Otros autores opinan que el mejor aprendizaje se hace en la etapa prepubertal, ya que en esa edad el niño tiene un conocimiento básico de la fonología, un sistema semántico desarrollado y conocimientos de la vida más amplios, lo cual le permite tener una mayor capacidad de razonamiento (Ervin Tripp 1974). También hay quienes defienden que la adolescencia sería la mejor etapa para aprender una LE. Algunos autores (cf. Egusikaza y Pisonero 2000) sostienen que la madurez intelectual de los adolescentes, en comparación con la de los niños, les permite recurrir a diferentes estrategias de aprendizaje.

Por su parte, Cummins (1981) distinguió dos aspectos esenciales con respecto a la edad y el aprendizaje de una LE. En el primero entrarían los aspectos morfosintácticos, donde los adultos tendrían una fuerte ventaja en comparación con otros grupos de estudiantes de edades inferiores. En el segundo entrarían las destrezas básicas de comunicación, como la fluidez verbal y la pronunciación, destrezas en las que los adultos no se verían tan aventajados. Desde una perspectiva sociológica, es adecuado considerar también la experiencia de vida que tienen los adultos en comparación con los niños, experiencia que los capacita para reflexionar sobre la lengua de estudio y usar recursos cognitivos diversos para construir su competencia comunicativa (Andreu 2007).

A pesar de las grandes discrepancias con respecto al factor edad en el aprendizaje de LE, se ha podido llegar a un cierto consenso en algunas cuestiones básicas (cf. Cortés Moreno 2002, Andreu 2007).

- En las etapas iniciales del aprendizaje, los aprendientes adultos aventajan a los niños, gracias a sus mayores capacidades cognitivas.
- Por regla general los niños adquieren mayores niveles de corrección y de pronunciación.
- Los adolescentes, por su parte, muestran un rendimiento más elevado en el vocabulario y la gramática.

### ***1.4.2 Los factores afectivos y psicosociales***

Como es sabido, a diario el ser humano vive una amplia gama de emociones, tanto negativas como positivas, las cuales pueden influir en distinta medida sus actividades cotidianas. El aprendizaje de una LE es una actividad que se ve influenciada por las emociones de sus alumnos. Stevick (1999) recuerda que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua depende menos de los materiales disponibles que de lo que sucede dentro de los alumnos. Estos factores pueden ser personales, pero también interrelacionales, es decir, entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos (Lorente Fernández y Pizarro Carmona 2012).

En la década de los setenta, diversas tendencias dentro de la psicología plantearon la importancia de las emociones a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Unos años más tarde Krashen (1983) presentó su hipótesis del filtro afectivo, la cual presume que mientras más bajo tenga un alumno su filtro afectivo (ansiedad baja, respeto mutuo, relajación, confianza, acogimiento), mejor aprenderá. Por el contrario, mientras más alto esté su filtro afectivo, menores serán los aprendizajes. El autor explica que los principales rasgos de los aprendientes con un filtro afectivo bajo, en comparación con aquellos que tienen un filtro alto, son buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad (cf. *Diccionario de términos claves de ELE*). Schuster y Gritton (1986) mantienen que con “emociones positivas, la inteligencia está “en marcha”, preparada para moverse hacia nuevas experiencias. Relajado, sin tensiones se incrementa la retención del conocimiento”.

Según Krashen (1983), las tres variables afectivas principales son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad.

Tras las investigaciones realizadas sobre el funcionamiento del cerebro, autores como Schuman (1994) y Arnold (2006) explican que las áreas de las emociones y las de la cognición son distinguibles, pero no separables. Por tanto, desde una perspectiva neuronal, los factores afectivos formarían parte integral de la cognición. Arnold (2006), en un estudio sobre la influencia de la dinámica de grupo en la clase de LE, demostró que los resultados de las pruebas eran mejores con el grupo experimental, con el que se había implementado una enseñanza que tomaba en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y físicos, que, con el

grupo de control, cuya enseñanza se había basado únicamente en la enseñanza tradicional. El grupo experimental mostró también una mayor motivación por las asignaturas.

Por su parte, McCroskey y Richmond (1990) desarrollan el concepto de *Willingness to Communicate* (WTC) que hace referencia a la disposición que tiene una persona para participar en un acto de habla. Al estar estrechamente relacionada con la identidad, la comunicación oral es una de las destrezas que más ansiedad provoca, tanto en hablantes nativos como en los no nativos. Varios autores (cf. entre otros Šifrar 2007, Ramajo Cuesta 2008) recuerdan que comunicar ideas en la LM es algo que para ciertas personas resulta una tarea difícil, tarea que se vuelve mucho más complicada en una L2, ya que comunicarse frente a los demás en un vehículo lingüístico que no se domina produce gran vulnerabilidad. Otras personas se identifican con mayor facilidad con su LM, lo que Guiora *et al.* (1972) denomina *ego-lingüístico*. Llevado a la clase de ELE, no todos los alumnos están dispuestos a ‘ridiculizarse’ cuando hablan una L2 que no dominan, por tanto, se considera que los sujetos maduros, autocríticos y con gran sentido del humor, tendrán más facilidad para hablar la lengua meta que los que les otorgan gran importancia a su orgullo y estatus social. Dentro de los factores que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa estarían también la empatía y la tolerancia a las situaciones difíciles.

Para llegar a tener un filtro afectivo favorable la función del docente tiene que variar, no puede ser la tradicional. Underhill (1999) y Arnold (2006) proponen que el docente no sea simplemente un lector (aquel que sabe la materia) o un profesor (aquel que sabe la materia y las técnicas de enseñanza), sino un facilitador que además de conocer la materia y las técnicas de enseñanza, sabe generar un clima de aprendizaje favorable. Este clima se debe sentir tanto dentro de cada alumno, como entre todos los miembros del aula, incluyendo al profesor. Enseñar una LE no se trata únicamente de transmitir conocimientos lingüísticos, sino también de ofrecer un modelo afectivo positivo. En su estudio sobre el efecto del filtro afectivo, Pizarro Chacón y Josephy (2011) demostraron que para lograr un entorno académico favorable al aprendizaje y reducir el nivel del filtro afectivo, el docente tiene una responsabilidad fundamental en cuanto a su relación de confianza con sus alumnos, a su papel de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al entorno armonioso que propicia dentro del aula, a las técnicas metodológicas que usa y al espacio

que deja al alumno en su proceso de aprendizaje. Es decir, como profesores, es sustancial hacer todo lo que esté a nuestro alcance para ofrecer a los alumnos un lugar donde se sientan cómodos, confiados, seguros y valorados, así como una experiencia positiva en la cual puedan incrementar su nivel de autoestima y de motivación.

Al ser el profesor el centro de la atención de los alumnos, es de gran importancia que, además de preocuparse por el cociente emocional de sus alumnos, se concentre en el suyo propio, ya que los alumnos van a sentir la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual (cf. Pine y Boy 1977). Solucionar los problemas originados por las emociones negativas es importante, pero crear y utilizar emociones positivas y facilitadoras lo es más todavía (Ramajo Cuesta 2008). De Prada (1991) propone presentar a los alumnos los factores influyentes en el aprendizaje para así ayudarlos a que tomen conciencia de su importancia y desarrollen una sensibilidad y comprensión hacia ello.

### ***1.4.3 La motivación***

La motivación es un concepto importante del cual muchos profesores se olvidan. El docente desempeña una labor decisiva en la motivación de los alumnos, y de ella depende el triunfo o el fracaso de una clase y de gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo que las estructuras afectivas del profesor afectan a las estructuras afectivas de los alumnos, la motivación del docente hacia su materia es fundamental para que el alumno alcance un alto nivel de motivación (Ramajo Cuesta 2008).

Según la teoría propuesta por Gardner y MacIntyre (1992), la motivación puede dividirse en dos grandes grupos: 1) la motivación instrumental, asociada a intereses pragmáticos (como el mundo laboral) y 2) la motivación integradora, asociada a intereses socioculturales (como la comunidad meta). El autor defiende que estos dos tipos de motivación se ven determinados, a su vez, por tres factores principales: 1) el deseo de aprender la lengua meta, 2) las actitudes hacia la lengua y 3) los esfuerzos que uno está dispuesto a realizar para lograr su aprendizaje. Gardner y MacIntyre (1992) establecen que las actitudes hacia la LE/L2 son las causantes de la motivación, que esta produce la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias en los individuos, y que juntas –la motivación, el uso de estrategias y la aptitud– causan el aprendizaje (cf. además Puig 2015: 8).

Sin embargo, a principios de los años noventa, varios autores criticaron la teoría de Gardner y MacIntyre (1992) ya que tenían en cuenta demasiados factores culturales sin considerar el contexto del aula. Lorenzo (2006), por ejemplo, considera el aula como un marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales del individuo y del grupo. La psicología educativa, por su parte, distingue los tipos de motivación según las fuentes de intereses de los alumnos, a saber: *motivación extrínseca* (fuente externa de motivación) y *motivación intrínseca* (interés interno o personal) (cf. Ramajo Cuesta 2008). Deci y Ryan (2000) agregan al concepto de motivación, la desmotivación o amotivación, que definen como el estado de ausencia de motivación y de falta de intención hacia la lengua meta. La desmotivación puede ser causada por un pensamiento de falta de capacidad para realizar una tarea, un convencimiento de que una tarea es demasiado difícil o por un sentimiento de que el resultado no depende de los esfuerzos desplegados.

Relacionado con el concepto de motivación intrínseca está el concepto de *flujo* (Csikszentmihályi 1975), concepto que resulta de interés en el marco de la presente investigación. El *flujo* es un estado que aparece cuando el alumno moviliza todas sus habilidades o se halla fascinado por una tarea. El autor lo explica como un estado en el que el individuo está totalmente absorto en la actividad que realiza, por lo que desaparece el ego. En ese estado el tiempo pasa rápido, cada acción, movimiento y pensamiento siguen inevitablemente al anterior; todo el ser está implicado y el individuo utiliza todas sus habilidades al máximo (Puig 2015). Goleman (1995: 123) explica que este estado de *flujo* se trata, en realidad, de un placer. “Cuando nos hallamos en *flujo* se pone en marcha nuestra motivación y el mero hecho de trabajar en lo que nos gusta resulta una auténtica delicia”.

Llegar a sentirse motivado hacia una tarea es todo un logro, pero mantener esa motivación a lo largo del tiempo suele ser algo más difícil. Ciertas características de las actividades propuestas a los alumnos pueden influir en el estímulo para llegar a una motivación intrínseca, o a un estado de *flujo*, y mantenerlo. Autores como Deci y Ryan (2000) y Brown (1994) proponen, entre otras, actividades en las que el alumno tenga la posibilidad de desarrollar su autonomía y pueda establecer metas personales y recurrir a sus propias estrategias de aprendizaje. Para despertar el interés por parte del alumno, la tarea tiene que ser adecuada al nivel de lengua de este, porque de otro modo lo llevará a la desmotivación. Además, los beneficios del aprendizaje en cooperación, siempre que las

relaciones entre los pares sean positivas, es un aspecto destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir esta meta, Dörnyei (2001) establece ocho estrategias, entre las que destacamos el hacer el aprendizaje estimulante y divertido, al romper la monotonía y proponer actividades interesantes para los alumnos introduciendo elementos lúdicos (cf. además Ramajo Cuesta 2008: 26-27).

En resumen, para lograr una retención a largo plazo del aprendizaje se ha demostrado que las motivaciones intrínsecas son más eficaces en el proceso. Las investigaciones también demuestran que el alumno tiende a sentirse intrínsecamente motivado hacia una tarea en la que puede usar su autonomía, sus competencias y relacionarse con sus compañeros. Por otro lado, la motivación está íntimamente ligada con los factores afectivos, ya que resulta de ellos.

Como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje logra mejores resultados bajo un filtro afectivo bajo. Uno de los factores que puede ayudar a tener un filtro afectivo bajo, junto con un alto nivel de motivación, es la cohesión grupal. En los grupos cohesionados aumenta la motivación individual de los estudiantes, ya que los alumnos se animan entre sí en el proceso de aprendizaje y lo hacen más agradable (Dörnyei 2001). Entre las distintas formas propuestas por los autores para promover la cohesión dentro del aula encontramos precisamente la realización de juegos en los que compiten los distintos grupos del aula, tal y como veremos más adelante (§ 1.5).

#### ***1.4.4 La interferencia de la lengua materna***

El papel desempeñado por la lengua materna (LM) en el aprendizaje de una LE siempre ha sido de gran interés tanto por los docentes como por los investigadores. En las últimas décadas, los intentos de responder a las dudas sobre el impacto de la LM en el aprendizaje de una LE han sido múltiples. Sin embargo, todos parecen coincidir en que, de una forma u otra, la LM influye en el aprendizaje de la LE (cf. Silveiro 2014).

Por interferencia de la LM, entendemos el fenómeno en el que el estudiante incorpora con mayor o menor grado de conciencia ciertos elementos de su LM a la lengua que estudia o L2 (Rodríguez Beltrán 2001, Silveiro 2014). Dichas interferencias pueden ser positivas (aquellas que facilitan el aprendizaje de la L2 porque ambas, la LM y la L2, tienen

forma igual o similar) o negativas (cuando se utiliza una estructura o regla de la LM que conduce a una forma inapropiada en la L2) (Solsona Martínez 2008). También, las interferencias pueden ocurrir en los distintos niveles del análisis lingüístico, es decir fonético, gramatical, léxico-semántico (Fernández Sánchez 1999).

Según el modelo conductista, y mediante el análisis contrastivo introducido por Lado (1957), las comparaciones entre los sistemas lingüísticos de los alumnos (LM y LE/L2) pueden predecir todos los errores de transferencia posibles en el proceso de aprendizaje de la LE (Baralo 2004). Sin embargo, alrededor de los años sesenta, el análisis contrastivo empezó a ser criticado, ya que todas las creaciones lingüísticas de los alumnos no eran resultado de la analogía. Los alumnos que pertenecían a LM distintas tenían gramáticas similares, por tanto, todos los errores no se podían atribuir a la influencia de la LM, sino que la LM podía ayudar a explicar su naturaleza (Liu 2003, Silveiro 2014).

Con una visión más novedosa e integradora, el cognitivismo lingüístico postula que el sistema lingüístico no constituye un sistema autónomo e independiente, sino que existe una vinculación mutua entre el sistema lingüístico y el resto de las características cognitivas del ser humano (Fernández Sánchez 1999). Este concepto se puede relacionar con los conocimientos declarativos de la competencia general propuesta por el MCER (§ 1.2), ya que para usar la lengua meta el aprendiz hace referencia a sus conocimientos previos del mundo, entre ellos, los conocimientos lingüísticos ya adquiridos mediante su LM.

El aprendiz hace uso de las referencias semánticas que tiene en su LM y las traslada a su lengua meta con los signos lingüísticos apropiados (Fernández Sánchez 1999). De este modo, apoyarse en la LM durante el proceso de aprendizaje de una LE se considera una estrategia más a la cual puede acudir el aprendiz y es igual de provechosa que apoyarse de sus conocimientos previos.

Entre los conceptos claves en relación con la interferencia de la LM en el aprendizaje de una LE retomamos el de *interlengua*, acuñado por Selinker (1969). La interlengua se entiende como el sistema lingüístico estructurado y organizado propio de cada alumno y propio de una etapa determinada en el aprendizaje de una LE (cf. Silveiro 2014). El sistema de la interlengua está en constante desarrollo y se encuentra, según su evolución, en algún lugar entre la LM del aprendiz y su L2 meta. Sin embargo, en



ocasiones puede ocurrir en el proceso de aprendizaje una fase en la que la interlengua se detiene y el alumno no logra alcanzar el nivel nativo. Este concepto fue denominado *fosilización* (cf. *Diccionario de términos clave de ELE*).

Otro factor de gran importancia en el estudio de las interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una LE es el de las lenguas emparentadas o lenguas afines. Solsona Martínez (2008) explica que los estudiantes que gozan de similitudes entre los sistemas lingüísticos (el de la LM y el de la LE), como es el caso de los alumnos francófonos que estudian español, tienen la ventaja de poder servirse de su LM como instrumento cognitivo en la formación de su *interlengua*. No obstante, Calvi (1999) apunta que esta facilidad, resultado de la cercanía entre las lenguas, se puede convertir rápidamente en un arma de doble filo, especialmente cuando los errores no impiden la comunicación. Los alumnos tienden entonces a limitar sus esfuerzos cognitivos, lo que frena la evolución de su *interlengua* y favorece la fosilización. Por último, hay que considerar las otras lenguas conocidas por el aprendiz, ya que pueden tener, a su vez, algún tipo de influencia en el proceso de aprendizaje.

## **1.5 Las actividades lúdicas**

Para el historiador cultural Huizinga (1963: 53) la actividad lúdica es

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente.

### ***1.5.1 Las actividades lúdicas para el desarrollo de la interacción oral***

Huizinga comienza su *Homo Ludens* (1963) recordando que el acto del juego es más antiguo que la cultura, ya que, según el autor, el juego no fue inventado por nadie, sino que es algo propio de la naturaleza. Además, sostiene que desde cualquier ámbito el juego adquiere gran importancia y cumple una finalidad útil.

Por su parte, Fernández (1997: 8) recuerda la estrecha semejanza de sentido entre el verbo *jugar* y el verbo *aprender*. Según la autora, los dos términos se entrelazan semánticamente, ya que ambos hacen referencia a “adivinar, descubrir, entrenarse,

conseguir, recomponer, construir, encontrar el camino para el gol, inventar, superar obstáculos, llegar al final”, idea que comparten también otros autores (cf. Andreu y García 2000). Estas semejanzas nos recuerdan la idea de que “jugando también se aprende”. El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2017), en su definición de *jugar*, evoca el aspecto placentero del juego: “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades”. El placer y la diversión por tanto, forman parte de la definición que presenta este diccionario; sin embargo, no se trata únicamente de placer y diversión, ya que el desarrollo de capacidades también es de mayor importancia en el juego. Así, además de producir satisfacción, el juego propicia conocimiento (cf. Torres 2002).

Dado que el juego es un rasgo característico del ser humano, conocido por todos como una actividad amena mediante la cual se puede adquirir conocimiento, se puede aprovechar y adaptar a la práctica docente como recurso didáctico más y no como un simple relleno en la clase. El juego es una actividad comunicativa en sí, que puede servir de preparación al adulto para poder comunicarse de forma natural fuera del ámbito de la clase. Más allá de querer ganar o no un juego, lo que interesa desde el punto de vista didáctico es ganar capacidades de comunicación para lograr objetivos lingüísticos (Piedras Abal 2014). En efecto, el juego propicia múltiples oportunidades de socialización, de cooperación, de empatía, de petición de ayuda o de aclaraciones, entre otros aspectos. (Fernández 1997) y Piedras Abal (2014) señalan que los mecanismos de aprendizaje se activan cuando hay necesidades. Durante el juego, el jugador necesita resolver problemas, exponer sus ideas, colaborar e interactuar con los demás jugadores para poder llegar a su fin. Muchas veces, el fin desempeña una función tan importante en el juego que el jugador olvida la forma en la cual está jugando (la lengua), usa las estructuras gramaticales en contexto y de manera más espontánea. Sin que se dé cuenta, el alumno puede activar mecanismos de aprendizaje y fomentar una interacción oral con un grado de autenticidad cercano al de la realidad. Ahora bien, para que todo lo anterior suceda, la actividad tiene que interesar a los alumnos y, cuando la comunicación tienda a estancarse, el profesor debe saber introducir los conocimientos propios y ser creativos (Kremers 2001: 463).

### ***1.5.2 Las estrategias a través de las actividades lúdicas***

Seguendo el MCER (2002: 59), las *estrategias* son un medio que el alumno puede utilizar “para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión [...] dependiendo de su finalidad concreta”.

Existen varias clasificaciones de *estrategias*, *conscientes e inconscientes*, *innatas y adquiridas*, *observables y no observables*, entre otras. Selinker (1969) acuñó el concepto de *estrategia* a través de sus estudios sobre la *interlengua* y lo dividió en dos categorías: 1) las *estrategias de aprendizaje* (EA) y 2) las *estrategias de comunicación* (EC). Las primeras se refieren a estrategias generales que se aplican a cualquier aprendizaje. Por el contrario, las segundas hacen referencia específicamente al aprendizaje de lenguas. Dado que el presente trabajo se centra en el desarrollo de la interacción oral (destreza oral), nos enfocaremos en las EC; sin embargo, tomaremos en cuenta también las EA, ya que fomentan el desarrollo de las EC. Como vimos en el cuadro 1 –Competencia comunicativa (§ 1.2, p. 10), la competencia estratégica se presenta como una de las subcompetencias de la competencia comunicativa.

La bibliografía disponible sobre las estrategias, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como desde el de la comunicación, es muy extensa. El trabajo de Sánchez Benítez (2010), por ejemplo, presenta el juego como recurso didáctico de gran importancia que desarrolla incontables recursos estratégicos y que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora enumera una lista de las distintas estrategias a las cuales el alumno recurre en su proceso de aprendizaje a través de los distintos recursos lúdicos:

1. **Estrategias cognitivas.** En los juegos de descubrimiento, acertijo y adivinanza el alumno se ve obligado a formular hipótesis y a deducir e inferir reglas.
2. **Estrategias de memorización.** En los juegos que incitan a recordar vocabulario, las reglas gramaticales y estructuras.

3. **Estrategias afectivas.** Los juegos en pequeños grupos garantizan la motivación, la autoconfianza, un nivel de ansiedad bajo y la risa, ya que la atención de toda la clase no se centra en un solo individuo.
4. **Estrategias sociales.** La cooperación, la empatía, la petición de ayuda y aclaraciones fomentan la interacción real dentro del aula. Para llevar a cabo un juego de grupo, los alumnos necesitan colaborar y entenderse entre sí. La finalidad es “ganar” el juego, pero para lograrlo se activa una multitud de estrategias sociales.
5. **Estrategias metacognitivas.** Gracias al juego, el alumno puede comprobar su conocimiento alcanzado y reflexionar sobre sus limitaciones, y conocer lo que debe mejorar. El juego le permite, por tanto, autocorregirse.
6. **Estrategias comunicativas.** Todas las estrategias anteriormente mencionadas permiten al alumno desarrollar sus estrategias comunicativas, dentro de las cuales encontramos la paráfrasis, la acuñación léxica, el empleo de recursos de la LM, las peticiones de ayuda y los recursos no verbales (cf. también Pinilla Gómez 2004).

Ya que el objetivo último de la enseñanza es que el alumno de LE consiga una competencia comunicativa óptima, que sea autónomo y que sepa interactuar de forma natural fuera del aula, el profesor tiene la tarea de prepararlo para resolver problemas, tomar decisiones y establecer contactos sociales con hablantes nativos de la L2 (Tardo Fernández 2005). Tal y como Canale (1995) explica, en las etapas iniciales del aprendizaje, la calidad de la comunicación se ve influenciada por el uso de las estrategias. Como vimos anteriormente, el MCER (2002) expone una realidad relevante cuando especifica que las estrategias no sirven únicamente para compensar carencias en caso de dificultades comunicativas, sino también para lograr una comunicación eficaz y eficiente. En otras palabras, el MCER defiende que los locutores nativos también acuden a estrategias de comunicación en su LM cuando la situación lo requiere. Por ello, al poseer estas estrategias en su LM, el locutor puede acudir a ellas en la LE. Sin embargo, Ibáñez Bosch (2013)

recuerda que el locutor que se comunica en su LM hace uso de estrategias de forma inconsciente, por tanto, en LE hay que lograr que el estudiante sea consciente de que, si las posee en su LM, también las posee en su LE y que puede recurrir a ellas tanto para compensar fallos como para funcionar con mayor eficacia durante la comunicación.

Varios son los autores que defienden la importancia de una enseñanza explícita de las estrategias de comunicación en el aula de LE, para que el alumno alcance una competencia comunicativa plena. La enseñanza (o la concientización) de las estrategias de comunicación permitiría al alumno saber que dispone de estas estrategias tanto en su LM como en su LE (Pinilla Gómez 2004). Al ser consciente de que posee tales estrategias, las podrá emplear en cualquier situación comunicativa tanto dentro como fuera del aula, y estas contribuirán a lograr seguridad y confianza en sí mismo. Como vimos (§ 1.4.3), cuanto más seguro y confiado se sienta un alumno, mayor motivación tendrá hacia el aprendizaje de la LE (cf. López 1997, Tardo Fernández 2005). Con todo, el logro de la autonomía pasa por el empleo de EC, y el desarrollo de EC conduce a la autonomía en el acto comunicativo (Tardo Fernández 2005).

### ***1.5.3 Las actividades lúdicas en la edad adulta***

Como mantiene Brime (2008: 66), “no existe un límite de edad para jugar, todo depende del planteamiento del juego, de la adecuación a los participantes, del momento en que se juega y de los objetivos del juego”.

La importancia del juego en la edad infantil es incontestable y, de forma general, se acepta sin duda alguna que es un factor clave en el desarrollo del niño, pues a través de él aprende muchos valores, actitudes y capacidades que le serán de utilidad toda la vida. Sin embargo, a la hora de trasladar todos estos beneficios del juego al adulto, muchos son reticentes. Dado que muy a menudo el juego se opone a lo serio, y que el adulto es el resultado mismo de la seriedad, pensar que los adultos también puedan beneficiarse del juego para aprender suele parecer absurdo. Sin embargo, Fernández Sánchez (1999) explica que a los adultos nos parece que jugar es una actividad poco seria, y que para aprender hacemos uso de otros medios menos agradables, y también menos efectivos. No obstante, varios son los rasgos de lo lúdico que pueden favorecer al adulto; entre ellos, el factor afectivo (§ 1.4.2), que se ve influido positivamente con el placer que aporta el juego.

Los juegos para adultos, como es sabido, no suelen ser los mismos que para los niños, pero al igual que los juegos fomentan la creatividad y estimulan la inteligencia del niño, en la edad adulta tienen un importante papel socializador que permite al adulto interactuar de forma cercana a la realidad en la LM (cf. Piedras Abal 2014). La cooperación, el uso de estrategias y la concentración, son características del juego que favorecen el desarrollo del aprendizaje en el adulto. Y además de estar aprendiendo contenidos, el adulto “juega” a ser hablante de su LM.

#### ***1.5.4 La función del docente en las actividades lúdicas***

Labrador y Morote (2008: 80) recuerdan que “el éxito o el fracaso de la actividad lúdica depende en gran parte de las habilidades del docente”. El docente que desea utilizar el juego como estrategia didáctica en sí, y no simplemente para rellenar el tiempo o para recompensar a los alumnos después de un gran esfuerzo, debe ser consciente de que no es una tarea fácil. En primer lugar, es muy probable que se enfrente a alumnos no dispuestos a aceptar todas las actividades lúdicas propuestas, por lo que tendrá que conocer bien los aspectos positivos y rentables de cada actividad para responder a los alumnos que ven con recelo su uso en una clase para adultos (Piedras Abal 2014).

Para callar las dudas de los más escépticos, y para sacar el mayor provecho a una actividad, es de gran importancia que el profesor sepa transmitir al alumno la utilidad práctica de ella (Lorente Fernández y Pizarro Carmona 2012). A este respecto, Silva (2006) establece tres condiciones básicas que el docente tiene que considerar y a las cuales se somete la eficacia de las herramientas lúdicas en la pedagogía, a saber:

1. **Realismo.** El juego no hace milagros, pero enriquece la práctica docente. Una actividad que funciona bien con un grupo no funcionará necesariamente bien con otro, el profesor debe conocer a su grupo y ajustarse a sus características (edad, intereses concretos, necesidades de aprendizaje, contexto). De esta manera habrá más probabilidades de que la actividad se desarrolle de manera efectiva y de que se produzca el aprendizaje (Lorente Fernández y Pizarro Carmona 2012).

2. **Rigor.** Se puede improvisar durante el juego, pero nunca durante su preparación. Toda actividad debe responder a una reflexión previa, a una preparación teórica y a un estudio documentado (Moreno García 2004). No se trata de jugar por jugar.
3. **Coherencia.** Es primordial establecer lazos pedagógico-metodológicos coherentes entre los objetivos de la actividad lúdica y los del programa de la asignatura. Las actividades deben tener una función clara dentro de la planificación didáctica, sin la cual el alumno la percibirá como una pérdida de tiempo y condicionará su motivación. El docente debe haber reflexionado, analizado y ajustado el juego a su clase.

A estas tres condiciones básicas propuestas por Silva (2006) parece adecuado añadir otras dos más:

4. **Claridad.** Es sumamente importante haber preparado bien la actividad, pero resulta igual de importante saber introducirla a los alumnos. Si queremos que la actividad sea un éxito, hay que tomar el tiempo suficiente para presentarla y asegurarse de que las instrucciones estén claras para todos. Pasar por alto esta condición puede perjudicar la actividad lúdica.
5. **Diligencia.** Especialmente a los alumnos más tímidos les puede resultar difícil adentrarse en el juego. En ese caso no es conveniente ejercer presión sobre ellos ni tampoco imponer la actividad, de otro modo el resultado sería contraproducente (cf. Piedras Abal 2014). Si los alumnos no están cómodos, no tiene sentido forzarlos a jugar. Una actividad puede no funcionar con un grupo de alumnos en un momento determinado, pero funcionar muy bien en otras circunstancias. El profesor tiene que ser diligente pero no indolente.

Además de lo anteriormente señalado, para conseguir un resultado óptimo en la utilización de actividades lúdicas en clase de LE el profesor que recurre a ellas debe cumplir con ciertas características en su práctica docente.

Lorente Fernández y Pizarro Carmona (2012: 9) destacan:

- Saber abrirse a nuevos materiales.
- Ser mediador.
- Ser capaz de propiciar un clima de cooperación y respeto para así favorecer la interacción entre los participantes.
- Ser animador (activar el juego).
- Ceder el protagonismo a los estudiantes, sin olvidar que es el líder del grupo.
- No desentenderse, sino orientar y guiar el desarrollo de la actividad.

Por su parte, Arnal y Ruiz de Garibay (2000) y Piedras Abal (2014: 27) enumeran las siguientes:

- Asesor (apoyar en la resolución de problemas).
- Observador (dejar que los alumnos actúen).
- Motivador (con su actitud positiva, lograr que los alumnos se involucren).
- Evaluador (sin corregirlos constantemente, prestar atención a los errores cometidos y anotarlos para desarrollarlos en próximas clases).

Ninguna de las características mencionadas por los distintos autores diverge, al contrario, se nota una gran relación lógica entre ellas.

### ***1.5.5 Las nuevas tecnologías y las actividades lúdicas***

A comienzos del siglo XXI es necesario abordar los avances tecnológicos en un trabajo de didáctica de ELE. Actualmente Internet es parte integrante de la vida de los alumnos (y de los profesores); la mayoría de ellos tiene un teléfono móvil o una tableta, y todos (o casi todos) pertenecen a una o varias redes sociales. Este giro hacia las tecnologías ha entrado en nuestro mundo a toda velocidad. Como profesores de ELE podemos estar de acuerdo o en contra con este giro, pero independientemente de ello no se puede negar que estas propuestas tecnológicas han permitido avances en la educación (Herrera Jiménez 2015), y que las nuevas tecnologías ofrecen numerosas posibilidades.

Dentro de las posibilidades que nos han brindado las nuevas tecnologías,



destacamos el aula invertida. Del inglés *Flipped Classroom*, el término fue acuñado por Bergmann y Sams (2012) y sugiere transferir determinado trabajo teórico fuera del aula (a través principalmente de publicaciones en línea) para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica dentro del aula con el docente. Entre los beneficios de esta práctica contamos con que el docente puede dedicar más tiempo a atender la diversidad de sus alumnos, el alumno puede volver a acceder a los contenidos cuando lo desea, y se crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula (Santiago 2015). Con el aula invertida, se multiplican las oportunidades de poner en práctica las destrezas de la interacción oral en clase.

Dado que el interés del presente trabajo es desarrollar la interacción oral en los alumnos de ELE, trataremos de aprovechar al máximo las oportunidades de conversaciones e interacciones colectivas mientras estamos en el aula. En el capítulo dedicado a la propuesta didáctica (§ 3) tendremos ocasión de presentar y revisar algunos conceptos y recursos para el aula de ELE.

## **2. Metodología y resultados del diagnóstico**

### **2.1 Introducción**

El objetivo del presente capítulo es exponer someramente la metodología empleada en el proceso de investigación y responder a la pregunta cómo se concibe el desarrollo de la interacción oral en los programas y en los manuales de ELE en Montreal (Quebec, Canadá). En concreto, la idea es poder ofrecer un primer diagnóstico del estado actual del tratamiento de la interacción oral en los cursos de ELE que se ofrecen en las universidades de Montreal. Además, evaluaremos la presencia de algunas actividades lúdicas para el desarrollo de la interacción oral.

### **2.2 Metodología**

La investigación que desarrollamos es esencialmente descriptiva-cualitativa, por el tema de estudio y por el objetivo planteado. Para la realización de las tareas propuestas nos valemos de métodos teóricos y empíricos.

Los métodos teóricos (análisis-síntesis, método histórico-lógico, abstracción-generalización, entre otros) permitieron, en un primer momento, el análisis de la teoría referida al desarrollo de la interacción oral en ELE y a la actividad lúdica como medio de aprendizaje (Jetté 2016, Piedras Abal 2014, Šifrar 2007, Barroso García 2001, Andreu y García 2000, Skehan 1998, Fernández 1997, Swain 1995, Bygate 1987, Huizinga 1963, entre otros), la comprensión de los fenómenos y su evolución en el tiempo (Cabrera Mariscal 2014, Pérez Cabrera y Barreto 2012, Alcalde 2011, Jiménez Izquierdo 2010, Delgado Cabrera 2003, Sánchez 2000, Hernández Reinoso 2000, Kumaravadidelu 1994, Llovet Barquero 1994, entre otros) Para ello, revisamos la bibliografía especializada actual y los trabajos de autores canónicos, y llevamos a cabo la revisión de las fuentes (§ 1).

Para diagnosticar el estado actual de la interacción oral y el empleo de las actividades lúdicas en los cursos de ELE en las universidades de Montreal empleamos un método más empírico. Nos acercamos, en primer lugar, a los coordinadores de los cursos de ELE en los centros y departamentos de las cuatro universidades de Montreal (Université de Montréal (UdeM), Université du Québec a Montréal (UQÀM), Concordia University y McGill University, tal y como veremos más adelante) para que nos proporcionaran cierta

información relevante para el presente trabajo, a saber: la lista de los diferentes cursos que ofrecen en sus centros, los programas de curso de cada uno de ellos y las referencias de los libros de texto que utilizan. Dado que no fue posible recibir respuesta de todos ellos, consultamos a la coordinadora del *stage* de la opción «*Espagnol langue seconde*» de la Maestría en Estudios hispánicos de la Universidad de Montreal, Karine Jetté, para que nos facilitara la información faltante. Para el análisis de los manuales de ELE y los programas de curso empleamos los cálculos porcentuales y de medias (promedio), que sirven de base para la valoración cualitativa.

En general, los programas de los distintos cursos ofrecidos en las universidades detallan el plan de estudio de cada clase. Sin embargo, como pertenecen a distintos centros, no tienen el mismo formato ni contienen la misma información. Este hecho dificulta su análisis cuantitativo. En el apartado 2.4.2 se expone la información relacionada con la interacción oral y las actividades lúdicas presente en los programas disponibles en el momento de la recolección de datos.

Para la valoración de las actividades de interacción oral y lúdicas encontradas en los libros de texto determinamos como criterios las seis funciones principales de la lengua definidas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (§ 2.3.2). Para los efectos del presente trabajo, las actividades que cumplen con la mayor cantidad de funciones en contexto, según el nivel, se categorizaron como actividades de mejor calidad interaccional, ya que requieren el uso de una amplia gama de exponentes, lo que se acerca considerablemente a un uso auténtico de la lengua (o de hablante nativo). Por su parte, las actividades que requieren una o pocas funciones de manera aislada y fuera de contexto se consideraron como actividades de baja calidad interaccional, ya que se alejan de la realidad del hablante nativo.

Por último, empleamos la *modelación*, método que posibilita la elaboración de una propuesta didáctica de actividades lúdicas enfocadas en el desarrollo de la interacción oral (§ 3), a partir de la realidad descrita y la asunción de determinados presupuestos teóricos.

## **2.3 Variables del diagnóstico**

### ***2.3.1 El contexto de aprendizaje***

Los alumnos de los cursos de ELE de las universidades de Montreal pueden tener lenguas maternas y extranjeras distintas, sin embargo, en general todos tienen un alto dominio de una de las dos lenguas oficiales del país: francés (universidades francófonas) o inglés (universidades anglófonas). En el currículo regular del sistema de educación canadiense, el estudio de lenguas extranjeras no reconocidas como oficiales por el estado (el español entre ellas) no es obligatorio. Los alumnos no especialistas, esto es aquellos que no siguen una formación específica en Estudios hispánicos, que se matriculan en los cursos de ELE lo hacen por interés personal o profesional, ya que suelen ser cursos optativos.

Un curso normal de español tiene un total de 45 horas de clase repartidas en 15 semanas, lo que representa una frecuencia de 3 horas de clase por semana.

Por otro lado, aunque el flujo migratorio hispanohablante, proveniente principalmente de algunos países hispanoamericanos como México, Colombia y Perú, aumenta cada año y la comunidad latina cuenta con espacios propios (desde restaurantes y tiendas de comestibles hasta emisoras de radios y prensa escrita) y muchas personas se comunican en español, esta no es una lengua dominante en Montreal. Por tanto, fuera del aula y de la formación regular, la mayoría de los alumnos de ELE tienen escasas oportunidades de poner en práctica su aprendizaje y de interactuar en la lengua meta.

Como quedó señalado, las muestras escogidas en esta investigación se basan en los cursos de ELE de nivel A1, A2, B1 y B2 de las cuatro universidades de la ciudad de Montreal: Université de Montréal (francófona), Université du Québec à Montréal (francófona), Concordia University (anglófona) y McGill University (anglófona).

### ***2.3.2 Criterios para la valoración de las actividades de interacción oral y lúdicas: las funciones de la lengua***

De acuerdo con la perspectiva funcional, el uso de la lengua no se limita a saber usar un código lingüístico determinado de forma correcta (competencia lingüística); es preciso, además, saber emplear la lengua de distintas maneras, según el contexto en el cual se

encuentra el hablante (competencia comunicativa) (§ 1.2). En la mayoría de las ocasiones, cada vez que un hablante se expresa, lo hace por un propósito o finalidad que quiere alcanzar con lo dicho (Jakobson, 1963, *Diccionario de términos clave de ELE* 2017). Este propósito se conoce como la intención comunicativa. Las distintas posibilidades que se pueden alcanzar mediante el uso social de la lengua se conocen como *funciones de la lengua* o microfunciones. Según la intención comunicativa, el locutor puede requerir de varias de estas funciones de la lengua para ser entendido por el resto de los interlocutores y así conseguir su meta (cf. *Diccionario de términos clave de ELE* 2017).

Desde los años 90, el Consejo de Europa trabajó sobre un estándar y unos niveles de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y en 2001 estableció, mediante la publicación del MCER, una larga y detallada, pero no exhaustiva, lista de las funciones de la lengua que un hablante puede necesitar durante sus distintos actos de habla (describir, preguntar, narrar, rechazar, agradecer, etc.). El documento sirvió como importante base para la elaboración del inventario de referencia del PCIC, el cual emplea los mismos seis niveles de lengua (A1-C2) y divide las funciones de la lengua en seis categorías principales: 1) dar y pedir información; 2) expresar opiniones, actitudes y conocimientos; 3) expresar gustos, deseos y sentimientos; 4) influir en el interlocutor; 5) relacionarse socialmente; y 6) estructurar el discurso.

Cada una de las categorías presenta, a su vez, una serie de subcategorías que resumen la lista de los exponentes que corresponden a la función, junto con varios ejemplos ilustrativos (PCIC 2017: capítulo 5). Las funciones son las mismas para todos los niveles de la lengua, pero la complejidad de los exponentes aumenta según el nivel. En la siguiente tabla (Tabla 1. Funciones de la lengua, según el PCIC) resumimos la dificultad de los enunciados por cada una de las funciones de la lengua, según los niveles (A1, A2, B1 y B2).

A1	A2	B1	B2
<b>1. Dar y pedir información</b>			
(Mi + N): <i>Mi teléfono es el 69 705 38.</i>	El (+ N) + adjetivo: <i>La mujer alta.</i>	El + N (+ adjetivo) + O. relativo: <i>El piso que vi ayer.</i>	El / Este (+ N) + de + SN + SV: <i>Los de la camiseta roja están jugando mejor.</i>
<b>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</b>			
Opinión + ¿Y tú?: <i>Yo creo que el</i>	Opinión + ¿Y para ti?: <i>Para mí, viajar en tren es</i>	¿(Tú) qué piensas + de + SN?: <i>¿Tú qué piensas</i>	¿(Tú) qué piensas / opinas

<i>francés es fácil. ¿Y tú?</i>	<i>más cómodo. ¿Y para ti?</i>	<i>del novio de Carla?</i>	+ de que + subjuntivo?: <i>¿Qué opinas de que hayan decidido abrir una nueva sucursal tan lejos?</i>
<b>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos</b>			
Marcador temporal referido al futuro + presente indicativo: <i>Esta noche hago los deberes.</i>	Marcador temporal referido al futuro + futuro: <i>El año que viene estudiaré ruso.</i>	Pienso + infinitivo: <i>Este verano pienso ir de viaje al sur de España.</i>	A pesar de / Aunque... + exponente de planes e intenciones...: <i>Aunque mi propósito era ayudarlas, solo conseguí empeorar la situación.</i>
<b>4. Influir en el interlocutor</b>			
El / Un + SN + atenuador: <i>Un café, por favor.</i>	¿Puedes darme (+ cuantificador) + SN?: <i>¿Puedes darme otra servilleta?</i>	Dame / Déjame / Préstame / Pásame / Trae(me) + SN + atenuador: <i>Déjame tu encendedor, por favor.</i>	¿Puedes / Podrías alcanzarme + SN?: <i>¿Me puedes alcanzar el lápiz, por favor?</i>
<b>5. Relacionarse socialmente</b>			
Este es + nombre de pila: <i>Esta es Ana.</i>	Te presento a (+ mi hermano / amigo...) + nombre de pila: <i>Te presento a Luis.</i>	Ven que te presente. (Mira) este es + nombre de pila: <i>Ven que te presente, Alicia. Mira, este es Javier, el novio de Ana.</i>	¿Puedo / Me permite presentarle a...?: <i>Señor Blanco, ¿puedo presentarle al señor García?</i>
<b>6. Estructurar el discurso</b>			
¿El Sr. + apellido + por favor?: <i>¿El Sr. González, por favor?</i>	¿Puedo hablar con... + por favor?: <i>¿Puedo hablar con la señora Martínez, por favor?</i>	¿Podría hablar con... + por favor?: <i>Buenas tardes, ¿podría hablar con el Sr. Caballero, por favor?</i>	Hola, ¿me pasas / pones con... + por favor?: <i>Hola, ¿me pasas con Caballero, por favor?</i>

Tabla 1. Funciones de la lengua y ejemplos, según el PCIC

## 2.4 Resultados

### 2.4.1 La interacción oral y las actividades lúdicas en los libros de texto

En este apartado se muestra el resultado del análisis de las actividades de interacción oral y lúdicas presentes en los libros de texto empleados en las universidades de Montreal. Los once textos, por colección, autor y nivel, son los siguientes:

1. *Aula internacional 1* (Corpas et al. 2013a), A1.
2. *Aula internacional 2* (Corpas et al. 2013b), A2.
3. *Aula internacional 3* (Corpas et al. 2014a), B1.
4. *Aula internacional 4* (Corpas et al. 2014b), B2.1
5. *Aula internacional 5* (Corpas et al. 2015), B2.2
6. *Nuevo Español en Marcha 1* (Castro Viúdez et al. 2014a), A1.
7. *Nuevo Español en Marcha 2* (Castro Viúdez et al. 2014b), A2.

8. *Nuevo Español en Marcha 3* (Castro Viúdez *et al.* 2014c), B1.
9. *Nuevo Español en Marcha 4* (Castro Viúdez *et al.* 2014d), B2.
10. *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006), B1-B2.
11. *Vistas, 4ª edición* (Blanco y Donley Redwin 2012), A1-A2.

Después de haber revisado y analizado la interacción oral y las actividades de carácter lúdico que figuran en estos libros de texto, presentamos en la tabla 2 los resultados cuantitativos con el porcentaje global de las actividades según las habilidades que se desarrollan en ellas: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Para entender adecuadamente los datos propiciados en la tabla 2, es importante tener en cuenta que varias de las actividades propuestas en los libros de texto invitan al alumno a trabajar diferentes destrezas a la vez. Por ello, la suma de los porcentajes de las cinco destrezas de cada libro sobrepasa el ciento por ciento. A modo de ejemplo, observemos la pluralidad de las habilidades presente en las distintas actividades<sup>2</sup>:

**Ejemplo 1.** Actividad 9.3.2 (*Vistas, 4ª edición*, 2012: 317).

**Completar** Tu clase de español va a crear un sitio web. Completa estas preguntas con alguna(s) palabra(s) interrogativa(s). Luego, con un(a) compañero/a, hagan y contesten las preguntas para obtener la información para el sitio web.

1. ¿\_\_\_\_\_ es la fecha de tu cumpleaños?
2. ¿\_\_\_\_\_ naciste?
3. ¿\_\_\_\_\_ es tu estado civil?
4. ¿\_\_\_\_\_ te relajas?
5. ¿\_\_\_\_\_ es tu mejor amigo/a?
6. ¿\_\_\_\_\_ cosas te hacen reír?
7. ¿\_\_\_\_\_ postres te gustan? ¿\_\_\_\_\_ te gusta más?
8. ¿\_\_\_\_\_ problemas tuviste en la primera cita con alguien?

Consideramos que, para cumplir con el objetivo de esta actividad, el alumno se ve obligado a trabajar tres habilidades. En primer lugar, para entender el contexto de la

<sup>2</sup> Las imágenes de los manuales de ELE que presentamos a continuación son exclusivamente para fines didácticos e informativos de esta investigación.

actividad, tiene que leer y entender las preguntas escritas (1. comprensión escrita), luego tiene que completar las preguntas con alguna palabra interrogativa adecuada (2. producción escrita) y, para terminar, tiene que hacer y contestar las preguntas con un compañero (3. interacción oral). Mientras que esta actividad del ejemplo 1 exige el desarrollo de tres habilidades, observemos en el ejemplo 2 que otras actividades solo exigen una. Consideramos que, para cumplir correctamente el objetivo de la actividad, es decir, ubicar las personas en su dibujo, los alumnos tienen que dar y pedir información, por lo tanto, recurren únicamente a la interacción oral.

**Ejemplo 2.** Actividad 9.4.2 (*Vistas*, 4<sup>a</sup> edición, 2012: 319).

**Compartir** Tu profesor(a) va a darte una hoja de actividades en la que hay un dibujo. En parejas, hagan preguntas para saber dónde está cada una de las personas en el dibujo. Ustedes tienen dos versiones diferentes de la ilustración. Al final deben saber dónde está cada persona.

**modelo**

**Estudiante 1:** ¿Quién está al lado de Óscar?

**Estudiante 2:** Alfredo está al lado de él.

Alfredo	Dolores	Graciela	Raúl
Sra. Blanco	Enrique	Leonor	Rubén
Carlos	Sra. Gómez	Óscar	Yolanda

En la referida tabla 2, como vemos a continuación, registramos la información sobre la presencia de las distintas habilidades en los manuales de ELE analizados, así como el porcentaje de actividades lúdicas, con independencia de las destrezas que se desarrollan en cada actividad.

	Comprensión oral	Expresión oral	Interacción oral	Comprensión escrita	Expresión escrita	Actividades lúdicas
<i>Aula Internacional 1</i>	16.45 %	26.12 %	15.91 %	46.06 %	33.98 %	2.49 %
<i>Aula Internacional 2</i>	13.86 %	30.6 %	17.14 %	55.54 %	29.47 %	2.21 %
<i>Aula Internacional 3</i>	12.86 %	24.56 %	23.58 %	59.99 %	36.91 %	2.67 %
<i>Aula Internacional 4</i>	14.03 %	31.82 %	23.73 %	58.84 %	41.27 %	4.06 %
<i>Aula Internacional 5</i>	12.05 %	33.36 %	21.43 %	56.14 %	49.49 %	5.67 %
<i>Nuevo Español en Marcha 1</i>	24.02 %	17.7 %	<u>12.71 %</u>	63.01 %	47.98 %	1.45 %
<i>Nuevo Español en Marcha 2</i>	21.03 %	16.02 %	14.91 %	68.71 %	50.36 %	4.42 %
<i>Nuevo Español en Marcha 3</i>	17.39 %	18.55 %	18.31 %	59.12 %	53.6 %	<u>0.47 %</u>



<i>Nuevo Español en Marcha 4</i>	14.54 %	22.94 %	14.28 %	65.68 %	51.22 %	3.66 %
<i>Rumbos</i>	6.03 %	41.94 %	<u>41.25 %</u>	65.59 %	42.76 %	3.31 %
<i>Vistas, 4ª edición</i>	15.39 %	21.57 %	27.95 %	69.24 %	46.52 %	<u>9.46 %</u>
<b>Totales</b>	<b>15.24 %</b>	<b>25.93 %</b>	<b>21.02 %</b>	<b>60.72 %</b>	<b>43.96 %</b>	<b>3.62 %</b>

Tabla 2. Presencia de las distintas actividades según habilidades y de actividades lúdicas en los manuales de ELE

Los datos de la tabla precedente son interesantes, pero dado que este trabajo se interesa principalmente por el desarrollo de la interacción oral, el primer dato que destacamos es su presencia en los libros de texto. Los porcentajes de la tabla nos indican que las actividades de interacción oral representan el 21.02 % del total de las actividades presentadas en los manuales analizados, por detrás del resto de habilidades (salvo la comprensión oral). Sin embargo, notamos que algunos de los libros de texto otorgan mayor importancia a la interacción oral que otros. En efecto, en el libro *Rumbos* el 41.25 % de las actividades son de interacción oral, mientras que, en *Aula Internacional 3*, las actividades de interacción oral representan solamente un 23.58 %.

Con todo, el análisis de la tabla nos muestra que la interacción oral se encuentra en el cuarto nivel de importancia. La habilidad de mayor presencia en los libros es la comprensión escrita, con un promedio de 60.72 % (pero llega hasta el 69.24 % en *Vistas, 4ª edición*). En segundo lugar, encontramos la expresión escrita, la cual representa un promedio de 43.96 % de las actividades. La expresión oral se encuentra, por su parte, en el tercer lugar de importancia con un promedio de 25.93 %. Por último, la comprensión oral tiene el quinto lugar, con un promedio de solo 15.24 % de presencia en las actividades propuestas por los distintos manuales de ELE.

Estos datos permiten confirmar que en los libros de texto analizados las destrezas escritas son las que mayor importancia reciben. Estas se encuentran en el 100 % de las actividades propuestas por los manuales. Sin embargo, las actividades que invitan al alumno a poner en práctica las destrezas orales (comprensión, producción e interacción) corresponden a un ejercicio mucho menos frecuente, ya que el promedio de la presencia de dichas actividades supera a penas el 60 % de la totalidad de las actividades que proponen los libros.

Al mismo tiempo que procedíamos al análisis de las destrezas lingüísticas, identificamos las actividades que presenten un carácter lúdico (§ 1.5). Esto nos permite señalar que, de forma general, las actividades lúdicas tienen muy poca presencia en los libros de texto, con un promedio de tan solo el 3.62 %. De forma individual, los manuales de ELE alcanzan valores que van del 0.47 %, en el caso de *Nuevo Español en Marcha 3*, hasta el 9.46 % de *Vistas, 4ª edición*. Además, estas actividades no ofrecen una variedad lúdica.

Para entender mejor la categorización del carácter lúdico de las actividades, analizaremos algunos ejemplos:

**Ejemplo 3.** Actividad 1.13 (*Aula Internacional 5*, 2015: 20).

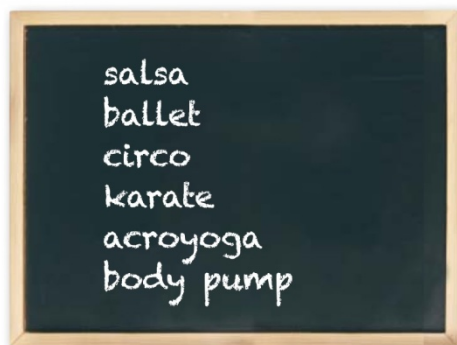
Actividad de carácter lúdico.

### 13. TIENES QUE HACER LOS PASOS MOVIENDO LA CADERA

**A.** Vais a hacer una lista de actividades que conocéis (que practicáis, que os interesan, que se os dan bien...) y que implican un movimiento del cuerpo. El profesor las apunta en la pizarra.

**B.** Vais a formar grupos basándoos en actividades que sabéis hacer. Preparad una clase de 10 o 15 minutos...

- ¿Qué vais a enseñar (paso de baile, movimiento, posición...)?
- ¿Cómo vais a mostrarlo (vídeo, vais a representarlo vosotros/-as)?
- ¿Cómo vais a ayudar a los compañeros a hacerlo mejor?
- ¿Va a haber premio?



**C.** ¿Estáis preparados? Cada grupo da su clase. Los demás realizan los movimientos.

El objetivo principal de esta actividad es preparar una clase de actividad física e impartirla a sus compañeros del aula. Según nuestro análisis, en esta actividad de grupo los alumnos tienen que, en primer lugar, interactuar entre ellos para preparar la clase. Luego deben impartirla, lo que implica movimientos corporales, petición de ayuda y aclaraciones, cooperación entre los pares, empatía y múltiples oportunidades de socialización. Por todo ello, consideramos que la actividad es de carácter lúdico, ya que invita a los alumnos a divertirse mientras desarrollan distintas capacidades de comunicación para lograr determinados objetivos lingüísticos, en este caso puede ser el uso de los modos verbales

(por ejemplo, dar directivas en una clase de yoga: *Siéntense, levante la mano izquierda y con ella, toque los dedos del pie derecho*). Además, impartir o recibir una clase de actividad física varía la rutina de la tradicional clase de lengua, despierta el ánimo de los alumnos y tiene una dimensión placentera, tanto para quien la imparte como para quien la recibe. Por último, aunque la actividad no es del todo ‘auténtica’ (fidel al uso de los locutores nativos) – dado que se desarrolla en un aula de ELE con locutores no nativos–, el ejercicio se acerca de manera considerable a la realidad.

**Ejemplo 4.** Actividad 1.10.b (*Aula Internacional 5*, 2015: 18).

Actividad de carácter no lúdico.

**B.** Lee el artículo. En grupos comentad:

- ¿Cuál es la idea principal del artículo?
- ¿Eres consciente de que los gestos de los políticos son “estudiados”?
- ¿Qué relación tiene la profesión del autor con la idea que defiende? ¿Qué te parece la profesión del autor?
- ¿Qué otras profesiones crees que tienen asesores de imagen?

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos conversen entre ellos de manera informal sobre un artículo previamente leído por todos. El alumno puede dar su opinión, compartir sus conocimientos y argumentar sobre el tema. Por ello, mediante esta actividad el alumno puede desarrollar tanto la comprensión escrita (leer el artículo) como la interacción oral (conversar con sus pares). Sin embargo, la actividad no se desarrolla en un contexto lúdico, sino que se basa en una ‘conversación’ libre entre colegas. En ella no encontramos el sentimiento de tensión y alegría, ni la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente, aspectos que caracterizan las actividades lúdicas (cf. Huizinga 1963).

Para los efectos de esta memoria, partimos del presupuesto de que para que el alumno pueda desarrollar una competencia interaccional –entendida como capacidad de involucrarse en las prácticas orales relevantes para un grupo o una comunidad de hablantes (García 2007)– cercana a la de un locutor nativo, tiene que tener la oportunidad de trabajar todas las funciones de la lengua (§ 2.3.2) propuestas por el PCIC.

En la tabla 3 exponemos el porcentaje correspondiente a cada una de las funciones

que desarrolla el alumno mediante las actividades de interacción oral. Al igual que en la tabla 2, una actividad puede invitar al alumno a trabajar varias funciones a la vez, por lo tanto, el total de los resultados sobrepasa el 100 %.

	<b>TOTALES</b>
1. Dar y pedir información	<b>93.70 %</b>
2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	<b>79 %</b>
3. Expresar gustos, deseos y sentimientos	<b>53.70 %</b>
4. Influir en el interlocutor	<b>19.90 %</b>
5. Relacionarse socialmente	<b>16.20 %</b>
6. Estructurar el discurso	<b>17.80 %</b>

Tabla 3. Porcentajes de las funciones de la lengua en las actividades de interacción oral en los libros de texto

La tabla evidencia que las funciones de la lengua 1, 2 y 3 son las que más se trabajan, mientras que las funciones 4, 5 y 6 se trabajan de manera esporádica.

Las tres primeras funciones de la lengua corresponden a las interacciones tradicionales de pregunta/respuesta y a la expresión de información referida a uno mismo. Dado que muchas veces la interacción se ve controlada por el tema dado y corresponde a una interacción fuera de contexto, nos parece insuficiente para que se produzca una verdadera adquisición de la competencia comunicativa. Las tres últimas funciones, por su parte, requieren un conocimiento cultural mucho más amplio en el cual los alumnos se puedan implicar de manera activa y desenvolverse en la sociedad. Conocer la serie de palabras a utilizar para llamar a un amigo por teléfono (1. Dar y pedir información) es importante, pero si no sabemos cómo responder al saludo de quien nos responde (5. Relacionarse socialmente) no podremos lograr nuestra intención comunicativa, o la lograremos con mucha dificultad. Lo mismo ocurre en el caso contrario, sabemos cómo responder a un saludo, pero no conocemos las palabras para llamar a un amigo. En otras palabras, no es solo cuestión de saber qué formas lingüísticas utilizar para cumplir con determinadas funciones, sino de hacer progresar mutuamente la interacción en varias etapas y en camino a su objetivo final, según el contexto en el cual se desarrolla (MCER 2002).

Para la adquisición de una competencia comunicativa plena, consideramos, por lo tanto, que las funciones de la lengua deben estar trabajadas dentro de lo posible conjuntamente y cada una considerada con el mismo nivel de importancia.

Para comprender mejor el uso de las funciones de la lengua en las actividades propuestas, analizaremos algunas de ellas a modo de ejemplo en un mismo manual (*Aula Internacional 3*). Todas las actividades cumplen dos requisitos: 1) promueven el desarrollo de la interacción oral y, 2) tienen un carácter lúdico. El objetivo del análisis es determinar qué funciones tiene que desarrollar el alumno de ELE cuando realiza la actividad.

**Ejemplo 5.** Actividad 10.7.c (*Aula Internacional 3*, 2014: 124).

**C.** Ahora elige una de estas palabras. Luego, tu compañero te hará preguntas para adivinarla. Tú solo puedes responder **sí** o **no**.

- unos calcetines
- una lámpara
- un sacacorchos
- una silla
- una chaqueta
- un jarrón
- una camiseta
- un tenedor
- una revista
- una puerta
- un sacapuntas

<b>Función 1.</b> Dar y pedir información	√
<b>Función 2.</b> Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	
<b>Función 3.</b> Expresar gustos, deseos y sentimientos	
<b>Función 4.</b> Influir en el interlocutor	
<b>Función 5.</b> Relacionarse socialmente	
<b>Función 6.</b> Estructurar el discurso	

Tabla 4. Funciones que el alumno tiene que trabajar en la actividad 10.7.c

En esta actividad, los alumnos están invitados a pedir información (función 1) sobre una palabra y responder con una afirmación o una negación. Las actividades de este tipo suelen ser amenas y ayudan al desarrollo del vocabulario. Sin embargo, mediante esta actividad el alumno no expresa sus opiniones, actitudes, conocimientos, gustos, deseos o sentimientos (funciones 2 y 3); tampoco tiene la oportunidad de aprender a relacionarse socialmente (función 5), ni a estructurar el discurso (función 6) porque la actividad no incita al discurso, sino la mera transmisión y petición de información fuera de contexto social.

**Ejemplo 6.** Actividad 5.11 (*Aula Internacional 3*, 2014: 67).

**C.** Vamos a ser publicistas. En parejas, decidid el producto que vais a anunciar. Pensad primero qué palabras o valores asociáis a ese producto y a qué público os queréis dirigir.

- ¿Qué te parece un anuncio de coches para jóvenes?
- Vale. Entonces tenemos que usar palabras como "libertad", "económico"...

**D.** Vais a preparar la campaña (para prensa, radio, televisión o internet). Tenéis que decidir los siguientes puntos y, finalmente, diseñarla o grabarla.

Nombre del producto:  
Soporte:  
Eslogan:  
Actores o actrices:  
Personajes:  
Texto:  
Música:  
¿Qué sucede? ¿Qué se ve?

<b>Función 1.</b> Dar y pedir información	√
<b>Función 2.</b> Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	√
<b>Función 3.</b> Expresar gustos, deseos y sentimientos	√
<b>Función 4.</b> Influir en el interlocutor	√
<b>Función 5.</b> Relacionarse socialmente	√
<b>Función 6.</b> Estructurar el discurso	√

Tabla 5. Funciones que el alumno tiene que trabajar en la actividad 5.11

En esta actividad, el alumno tiene que preparar y presentar una campaña publicitaria para vender un producto. En la fase de preparación, tendrá que interactuar con sus pares para definir los fundamentos de la presentación, ahí pondrá en práctica las tres primeras funciones de la lengua. En la segunda parte de la actividad, el alumno debe interpretar un personaje, lo cual le permitirá expresar sus propias ideas en la lengua, crear oraciones nuevas y copiar los hábitos lingüísticos de los nativos. Como ha sido señalado, cuando hay un cambio de personalidad, el alumno se desinhibe y levanta su barrera psicológica, porque ya 'no es' él, sino otra persona (Lozanov 1979). En esta fase, el alumno trabaja las tres últimas funciones. Las actividades que incitan al alumno a trabajar las seis funciones de la lengua le permiten una mejor interacción con los hablantes nativos de la lengua meta.

### 2.4.2 La interacción oral y las actividades lúdicas en los programas de ELE

Tras la revisión de los manuales de ELE empleados en las universidades de Montreal, el siguiente análisis se basará en la información propiciada por los distintos centros en el momento de la recolección de los datos. Los programas a los que tuvimos acceso, según los niveles, en cada universidad son:

Programas de cursos de ELE analizados				
	A1	A2	B1	B2
Université de Montréal	✓	✓	✓	✓
Université du Québec à Montréal	✓	✓	X	X
Concordia University	✓		✓	

Tabla 6. Programas de cursos de ELE analizados [✓: disponible]

Como indicamos en el apartado 2.2, dada la heterogeneidad de los programas de curso, según la universidad, no ha sido posible analizarlos de manera cuantitativa, ya que no presentan las mismas categorías. Por lo tanto, procedemos a un análisis cualitativo centrado en la información vinculada con la interacción oral y con las actividades lúdicas. Esta información se ve representada, por niveles (A1-A2 y B1-B2) en las tablas 7 y 8 por cada uno de los siguientes componentes: 1) los objetivos, 2) el material, 3) la evaluación, 4) las tareas, 5) las actividades y 6) los contenidos. La información no disponible en el programa se indica mediante la sigla ND.

Niveles A1-A2					
	UdeM (A1)	UdeM (A2)	UQÀM (A1)	UQÀM (A2)	Concordia (A1-A2)
<b>1. Objetivos</b>	Enfoques pedagógicos mixtos centrados en la comunicación. Los tres objetivos del curso se refieren al uso de la lengua oral; entre otros, la interacción.	Enfoques pedagógicos mixtos centrados en la comunicación. Los tres objetivos del curso se refieren al uso de la lengua oral; entre otros, la interacción.	En los objetivos del curso no se hace mención de la interacción oral.	Enfoques pedagógicos mixtos centrados en la comunicación.	Desarrollo de las destrezas orales para situaciones cotidianas. Enfoque en los elementos discursivos del lenguaje (estrategias de comunicación).
<b>2. Material</b>	<i>Aula Internacional 1</i> interacción oral: 15.91 % actividades lúdicas: 2.49 %	<i>Aula Internacional 2</i> interacción oral: 17.14 % actividades lúdicas: 2.21 %	<i>Nuevo Español en Marcha 1 y 2</i> interacción oral: 13.81 % actividades lúdicas: 2.94 %	ND	<i>Vistas, 4ª edición</i> interacción oral: 27.95 % actividades lúdicas: 9.46 % Material audiovisual disponible en el sitio Internet.
<b>3. Evaluación</b>	Examen oral (comprensión, expresión e interacción) Representa el 25 % de la nota final.	Examen oral (comprensión, expresión e interacción) Representa el 25 % de la nota final.	Ocho talleres de conversación que representan entre el 2 % y el 8 % de la nota final.	ND	Todas las destrezas están evaluadas, salvo la interacción oral.
<b>4. Tareas</b>	ND	ND	ND	ND	La interacción oral no está mencionada en las tareas.
<b>5. Actividades</b>	Conversaciones guiadas y dramatización. El alumno está invitado a asistir a las distintas actividades propuestas por el Centro de recursos del español (CRE) de la universidad (conferencias, talleres, proyección de películas, etc.)	Conversaciones guiadas y dramatización. Actividades orales, trabajos prácticos en clase y en casa. El alumno está invitado a asistir a las distintas actividades propuestas por el Centro de recursos del español (CRE) de la universidad (conferencias, talleres, proyección de películas, etc.)	ND	Ejercicios de conversación.	En una de las 27 clases se propone una actividad de conversación sobre un texto presente en el libro.



<b>6. Contenidos</b>	Se ve representada una larga lista de contenidos comunicativos. Entre ellos, algunos se refieren a la interacción oral: dar y pedir información, expresar sus gustos, preferencias e interés, etc.	Se ve representada una larga lista de contenidos comunicativos. Entre ellos, algunos se refieren a la interacción oral: reaccionar adecuadamente a invitaciones, presentaciones y saluciones, pedir y aceptar ayuda, dar su opinión y reaccionar a la de los demás, etc.	Se presentan exclusivamente los contenidos gramaticales del curso.	ND	ND
----------------------	--	--	--	----	----

Tabla 7. Análisis de los programas de curso de nivel A1-A2 (Université de Montréal, Université du Québec à Montréal y Concordia University)

Niveles B1-B2			
	UdeM (B1)	UdeM (B2)	Concordia (B1-B2)
<b>1. Objetivos</b>	Enfoques pedagógicos mixtos centrados en la comunicación. De los cuatro objetivos del curso, uno se refiere a la interacción oral: desenvolverse en la mayoría de las situaciones dadas en un viaje donde la lengua meta es hablada.	Enfoques pedagógicos mixtos centrados en la comunicación. De los tres objetivos del curso, uno se refiere a la interacción oral: comunicar con un locutor nativo con un nivel de espontaneidad y facilidad sin que haya tensiones por ninguno de los dos.	Práctica de las destrezas orales mediante conversaciones en clase sobre temas específicos relacionados con el mundo hispánico.
<b>2. Material</b>	<i>Aula Internacional 3</i> interacción oral: 23.58 % actividades lúdicas: 2.67 %	<i>Aula Internacional 4 y 5</i> interacción oral: 22.58 % actividades lúdicas: 4.87 %	<i>Rumbos</i> interacción oral: 41.25 % actividades lúdicas: 3.31 % Material audiovisual disponible en Internet.
<b>3. Evaluación</b>	Examen oral (comprensión, expresión e interacción) que representa el 25 % de la nota final.	Examen oral (comprensión, expresión e interacción) que representa el 25 % de la nota final.	Todas las destrezas están evaluadas, salvo la interacción oral.
<b>4. Tareas</b>	ND	ND	La interacción oral no está mencionada en las tareas.
<b>5. Actividades</b>	Conversaciones guiadas y dramatización. Actividades orales, trabajos prácticos en clase y en casa. El alumno está invitado a asistir a las distintas actividades propuestas por el Centro de recursos del español (CRE) de la universidad (conferencias, talleres, proyección de películas, etc.)	Conversaciones guiadas y dramatización. Actividades orales, trabajos prácticos en clase y en casa. El alumno está invitado a asistir a las distintas actividades propuestas por el Centro de recursos del español (CRE) de la universidad (conferencias, talleres, proyección de películas, etc.)	En el 80 % de las clases se propone un tiempo determinado para conversar. Las conversaciones tienen como motivo las actividades propuestas en el libro de texto, las cuales responden mayormente a las tres primeras funciones de la lengua.
<b>6. Contenidos</b>	Se ve representada una larga lista de contenidos comunicativos. Entre ellos, algunos se refieren a la interacción oral, entre otros: expresar opiniones, debatir y reaccionar frente a una situación, hablar por teléfono, expresar interés cuando otra persona habla de algo, etc.	Se ve representada una larga lista de contenidos comunicativos. Entre ellos, algunos se refieren a la interacción oral, entre otros: dar su opinión y reaccionar a la de otro, apoyar o rechazar una proposición, etc.	ND

Tabla 8. Análisis de los programas de curso de nivel B1-B2 (Université de Montréal y Concordia University)

Las tablas anteriores nos permiten obtener un retrato global y resumido de la situación actual de los programas de curso de ELE, por nivel de lengua, de las universidades de Montreal que nos han facilitado sus programas. Revisaremos, a continuación, la información más importante para cada uno de los componentes:

### **1. Objetivos**

- De forma general, se priorizan los enfoques pedagógicos mixtos basados en la comunicación, lo que incluye la interacción oral.
- Se menciona, aunque a veces de manera indirecta, la interacción oral en la mayoría de los objetivos específicos.

### **2. Material**

- Los datos recogidos en la tabla 2 nos permiten ubicar la presencia de la interacción oral y de las actividades lúdicas en los libros de texto.
- En cuanto al material audiovisual disponible en el sitio Internet (Concordia), resulta difícil saber su naturaleza, dado que no tenemos acceso al sitio del curso.

### **3. Evaluaciones**

- Dos de los programas (UdeM y UQÀM) mencionan la evaluación de la interacción oral en sus programas. Sin embargo, en ambos casos el valor de la evaluación de esta destreza no supera el 20-25 % de la nota final.
- Uno de los programas (Concordia) no evalúa la destreza que nos interesa.

### **4. Tareas**

- No se sugieren actividades de interacción oral en las tareas.

### **5. Actividades**

- Las actividades conversacionales están presentes en la mayoría de los programas.
- Un solo programa (UdeM) recurre a la dramatización en sus actividades lúdicas.

## **6. Contenidos**

- Cuando están presentes, los contenidos comunicativos corresponden a las tres primeras funciones de la lengua del PCIC: 1) dar y pedir información, 2) expresar opiniones, actitudes y conocimientos, y 3) expresar gustos, deseos y sentimientos (§ 2.3.2).
- No se hace mención a las actividades lúdicas en ninguno de los contenidos de los programas de los cursos.

### **2.5 Recapitulación**

Para cumplir con el objetivo principal del presente capítulo, determinamos, en primer lugar, la presencia de las actividades de interacción oral y lúdicas en los libros de texto y en los programas de curso de las universidades de Montreal. En segundo lugar, analizamos la esencia de estas actividades y las evaluamos según el criterio de las funciones de la lengua establecido por el PCIC.

Los análisis descriptivo-cualitativo y cuantitativo (parcial) llevados a cabo permiten conocer la situación actual de la formación en ELE de nivel universitario en la ciudad de Montreal. En términos generales, el espacio dedicado en los libros de texto al desarrollo de la destreza interaccional es poco relevante, en comparación con el propiciado a las habilidades escritas (cf. tabla 2). En cuanto a los programas de curso, algunos de ellos evidencian la importancia de la interacción oral en sus objetivos, las evaluaciones y las actividades, sin embargo, nunca le atribuyen una especial relevancia (cf. tabla 3).

Teniendo como criterio de valoración principal las funciones de la lengua definidas por el PCIC, las actividades de interacción oral propuestas en los currículos universitarios de Montreal desarrollan principalmente las tres primeras funciones de la lengua (dar y pedir información; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos) y tienden a dejar de lado las tres últimas (influir en el interlocutor; relacionarse socialmente; estructurar el discurso). Por lo tanto, consideramos que con el desarrollo de tres de las seis funciones de la lengua el alumno de ELE no puede llegar a tener una competencia comunicativa óptima.

### **3. Propuesta didáctica**

#### **3.1 Introducción**

Existe un sinnúmero de recursos (libros, sitios en Internet, blogs) dedicados a ofrecer actividades lúdicas para las clases de lenguas extranjeras. No obstante, las actividades, que tienen como objetivo principal el desarrollo de la interacción oral, suelen presentarse en menor cantidad.

La breve propuesta didáctica que ofrecemos en esta ocasión consta de diez actividades lúdicas. Cada una ha sido elaborada con el objetivo principal de desarrollar la destreza de la interacción oral en ELE en los alumnos universitarios (adultos) de los niveles A1, A2, B1 y B2, sin perder de vista los criterios para la valoración determinados en el capítulo anterior (§ 2.3.2), es decir, actividades que llevan al alumno a trabajar la mayor cantidad de funciones de la lengua posible.

En el capítulo 1 presentamos asimismo una larga, aunque no exhaustiva, lista de las diferentes ventajas que tienen las actividades lúdicas en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, cabe destacar que jugar por sí solo no es suficiente. Es necesario adaptar las actividades a los objetivos, contenidos y niveles de nuestros estudiantes, sin lo cual no contaremos con una herramienta eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de ELE (Piedras Abal 2014).

#### **3.2 Criterios para la elaboración de actividades lúdicas**

Existen tantos tipos de actividades como actividades en sí, y una gran parte de ellas se puede llevar al aula de ELE. Para que la actividad tenga éxito y sea una herramienta productiva, tanto en el nivel afectivo y psicosocial, como en el motivacional (§ 1.4.) y académico, resulta esencial determinar una serie de criterios de base para su elaboración.

Antes de empezar a desarrollar cualquier actividad pedagógica es fundamental saber qué es lo que se quiere alcanzar con ella, es decir, cuáles son los *objetivos* a conseguir. Este componente es primordial en las clases para adultos, especialmente cuando se trata de jugar. Como Piedras Abal (2014) recuerda, no todos los alumnos adultos aceptan jugar sin más, el profesor debe por lo tanto conocer bien las razones y los aspectos positivos de la

actividad que propone para que sus alumnos entiendan por qué se realiza y para que tengan interés por ella. Dentro de la categoría de los objetivos, consideramos importante mencionar las *destrezas* (§ 1.2.1) que se van a desarrollar junto con las *funciones de la lengua* (§ 2.3.2).

Para conseguir el objetivo de una actividad, el alumno requiere trabajar contenidos léxicos y gramaticales. Con el fin de asegurar una uniformidad lo más completa posible, en la presente propuesta didáctica, y para determinar los *contenidos léxicos*, nos hemos basado en las nociones generales y específicas presentadas en los capítulos 8 y 9 del PCIC. Al igual que las funciones de la lengua (§ 2.3.2), los contenidos léxicos nacen del enfoque nocional y se refieren a los conceptos a los cuales el hablante alude cuando realiza su acto de habla (PCIC 2017: capítulos 8 y 9). Como se ve representado en la tabla 1, contamos con siete nociones generales y veinte nociones específicas.

<b>NOCIONES GENERALES</b>	<b>NOCIONES ESPECÍFICAS</b>
Nociones existenciales	Individuo: dimensión física
Nociones cuantitativas	Individuo: dimensión perceptiva y anímica
Nociones espaciales	Identidad personal
Nociones temporales	Relaciones personales
Nociones cualitativas	Alimentación
Nociones evaluativas	Educación
Nociones mentales	Trabajo
	Ocio
	Información y medios de comunicación
	Vivienda
	Servicios
	Compras, tiendas y establecimientos
	Salud e higiene
	Viajes, alojamiento y transporte
	Economía e industria
	Ciencia y tecnología
	Gobierno, política y sociedad
	Actividades artísticas

	Religión y filosofía
	Geografía y naturaleza

Tabla 1. Nociones generales y nociones específicas para los contenidos léxicos

En cuanto a los *contenidos gramaticales*, sin perder de vista la uniformidad, nos referimos al inventario presentado en el capítulo 2 (*Gramática*) del PCIC. Las especificaciones incluidas en el inventario constituyen una herramienta práctica, que sirve de base para cualquier aplicación de carácter pedagógico. Teniendo siempre en cuenta la perspectiva comunicativa de la lengua, las cuestiones gramaticales presentadas en este segundo capítulo del PCIC, se conciben como un componente más de la competencia comunicativa, el cual consta de quince categorías generales, a saber:

1. El sustantivo
2. El adjetivo
3. El artículo
4. Los demostrativos
5. Los posesivos
6. Los cuantificadores
7. El pronombre
8. El adverbio y las locuciones adverbiales
9. El verbo
10. El sintagma nominal
11. El sintagma adjetival
12. El sintagma verbal
13. La oración simple
14. Oraciones compuestas por coordinación
15. Oraciones compuestas por subordinación

Una vez determinados los objetivos, las destrezas, las funciones y los contenidos, podemos pensar en qué tipo de actividad queremos hacer con nuestros alumnos. Para los efectos de esta memoria, hemos decidido que en las actividades que proponemos haya dos

requisitos esenciales: 1) desarrollar la interacción oral, y 2) trabajar la mayor cantidad de funciones posibles. Teniendo estos dos requisitos como punto de partida, hemos tenido que descartar muchas actividades que suelen ser interesantes y provechosas en las clases de ELE, como por ejemplo el juego de mesa *Tabú* (juego que consiste en que un miembro de un equipo debe conseguir que su compañero acierte una palabra determinada, sin usar ciertas palabras). Aunque esta actividad lúdica es de gran interés, considerando que para conseguir el objetivo final el alumno tiene que activar varias estrategias, esta última no puede hacer parte de nuestra propuesta didáctica, dado que implica el desarrollo de pocas funciones de la lengua.

Para la elaboración de nuestra propuesta enfocamos también nuestra atención en actividades que aumenten la creatividad de los alumnos y les permitan acercarse considerablemente a un uso natural de la lengua, con lo cual el control del profesor se puede ver disminuido. Luego de una revisión de la bibliografía (Boquete 2012, Diago Romero 2010, Barroso García 2001, Dorrego Funes 1997, entre otros), definimos que las actividades que mejor corresponden a nuestros requisitos de base caben dentro de tres grandes categorías de actividades, a saber:

1. Los juegos dramáticos.
2. Las resoluciones de problemas.
3. Las actividades de práctica libre.

Los juegos dramáticos se conocen como actividades relevantes que ayudan a los alumnos a comunicarse con fluidez en el medio sociocultural propio de la lengua meta (Boquete 2012, Silva 2013). Ahora bien, es importante destacar que la idea central de estos tipos de actividades no es hacer representaciones teatrales de tipo espectáculo ante un público, en las que los alumnos se aprenden determinados textos y actúan como el personaje. Más bien, se trata aquí de dejar el espacio a la creatividad de los alumnos para que actúen de manera completamente autónoma, espontánea, sin seguir las pautas de una obra de teatro y con la expresión de su propia personalidad o de la de un personaje.

Asimismo, los juegos dramáticos ayudan a que el alumno mejore su pronunciación



en español y fomente sus habilidades comunicativas y conocimientos socioculturales, tarea que suele ser muy difícil de conseguir de otro modo (Boquete 2012). Mediante los juegos de carácter dramático, el alumno tiene la oportunidad de enfrentarse a situaciones cercanas a la realidad. En efecto, como recuerda Barroso García (2001), al tener un rol, el estudiante tiene en cuenta el contexto social en el que se encuentra y así se ve obligado a elegir determinadas construcciones, por ejemplo, saber cuándo usar *tú*, *vos* o *usted*, o cómo interpelar a una persona según el contexto y su nivel jerárquico. Dado que en los juegos dramáticos se da especial relevancia a la comunicación efectiva por encima de la comunicación correcta, Diago Romero (2010) afirma que una de las ventajas importantes de este tipo de actividades es que fomentan la autoconfianza del alumno y sus capacidades comunicativas.

Junto con los juegos dramáticos, consideramos las actividades de resolución de problemas como actividades lúdicas con alto grado comunicativo. En estas actividades, los alumnos trabajan en cooperación para resolver un problema dado. Para lograr la resolución, se ven obligados a “interactuar oralmente, intercambiar información, opiniones, razonamientos y conclusiones” (*Diccionario de términos clave de ELE* 2017). La idea fundamental no es tanto encontrar la solución al problema presentado –esto último es más bien un pretexto para que los alumnos ejerzan una amplia gama de competencias, estrategias y habilidades en español–, sino que los alumnos aprendan la lengua y la usen de forma significativa (*Diccionario de términos clave de ELE* 2017). Para la mayoría de los alumnos la actividad se puede convertir rápidamente en un desafío, en un reto a superar, y tienen una necesidad real de comunicarse; por ello, se sumergen en el problema y lo quieren resolver. A este respecto, Brime (2008: 66) explica que mediante estas actividades el alumno está en constante búsqueda de estrategias que le permitan argumentar, defender sus ideas, interactuar y, sobre todo, trabajar para conseguir el objetivo común del grupo y resolver el problema. Con todo, en las actividades de resolución de problemas los alumnos suelen mostrar un alto nivel de motivación y de interés.

Por último, presentamos las actividades de práctica libre. El objetivo de estas actividades es brindar a los estudiantes oportunidades para usar la lengua sin estar guiados por el profesor, es decir, sin tener un modelo y pocas correcciones por parte del profesor (Aguilera Saborit *et al.* 2010). Generalmente, en las actividades de práctica libre los

alumnos no reciben información explícita sobre el funcionamiento de las formas a utilizar, por lo que se pone mayor énfasis en la producción fluida y en el significado (Criado Sánchez 2008, *Diccionario de términos clave ELE* 2017). De este modo, el eje central de las actividades de práctica libre es, como menciona su nombre, la libertad de expresión que se deja a los alumnos a la hora de comunicarse. En el diseño de estas actividades encontramos vacíos de información, “situación comunicativa en la que la información sólo la conoce uno o algunos de los que están presentes” (*Diccionario de términos clave de ELE* 2017), y respuestas imprevisibles. Puesto que cada alumno tiene una parte de la respuesta, en estas actividades es imposible alcanzar el objetivo sin comunicarse con los compañeros. Las actividades de vacíos de información incitan, por tanto, al alumno a poner en práctica la destreza de la interacción oral, el uso de conocimientos gramaticales, la pronunciación y las estrategias comunicativas (*Diccionario de términos clave de ELE* 2017).

### **3.3 Nuestra propuesta de actividades lúdicas**

A continuación, presentamos nuestra propuesta didáctica. Las diez actividades lúdicas se clasifican por nivel de lengua, de A1 a B2, y por cada nivel se presentan dos actividades. Además, ofrecemos otras dos actividades para niveles unificados, es decir, una actividad que reúne los niveles A1-A2 y otra para los niveles B1-B2. Estas actividades de niveles unificados o mixtos se pueden desarrollar, por ejemplo, al final de una secuencia didáctica, antes de que los alumnos pasen al nivel superior.

En términos generales, hemos intentado crear y ofrecer actividades orientadas a la producción. Como es sabido, la producción de *output* “surge de la necesidad o el deseo de transmitir a otros un contenido intencional” (Miquel López y Ortega Olivares 2014: 134) y para ello los alumnos deben emplear los recursos que tienen a su disposición y elaborar los enunciados más eficaces para emitirlos, en este caso, oralmente.

Para facilitar la labor docente y la comprensión de las actividades que proponemos, en las fichas de cada actividad se indica el nivel de lengua, los objetivos, las destrezas que se trabajan, las funciones, los contenidos léxicos, los contenidos gramaticales, la duración, algunas ideas para la organización de la clase, el material necesario, la preparación, el desarrollo, alguna variación de la actividad propuesta, algunos comentarios personales y la referencia (siempre y cuando la actividad esté basada en un trabajo previo). Después de

cada ficha aparecen los anexos con el material para su ejecución y las soluciones.

En el desarrollo de las actividades que presentamos se cede el protagonismo a los alumnos e invitamos al profesor a mantenerse al margen, observar e intervenir cuando sea necesario. Esto no quiere decir que el profesor adopte una actitud pasiva; al contrario, debe estar muy atento a lo que dicen sus alumnos para que pueda conocer los fallos de sus alumnos y una vez que las actividades han terminado, hacer observaciones, aclaraciones, correcciones y sugerencias.

Seguidamente, presentamos las actividades lúdicas para los niveles A1-A2 (§ 3.3.1) y luego las actividades para los niveles B1-B2 (§ 3.3.2).

### 3.3.1 Actividades lúdicas para los niveles A1-A2

#### Actividad 1

<b>BINGO HUMANO</b>	
<b>NIVEL: A1</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer a los compañeros de clase.</li> <li>✓ Conocer las distintas formas de saludo.</li> <li>✓ Presentarse y presentar a los demás.</li> <li>✓ Dar y pedir datos personales (nacionalidad, profesión, edad, etc.).</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b>	<b>FUNCIONES:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar y pedir información.</li> <li>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>5. Relacionarse socialmente.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b>
<p><b>Nociones generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. Nociones existenciales (presencia/ausencia, cualidad general, acontecimiento, etc.).</li> </ul> <p><b>Nociones específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica (sentimientos, valores personales, etc.).</li> <li>✓ 3. Identidad personal (datos personales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. El sustantivo (nombres propios y comunes, género y número).</li> <li>✓ 5. Los posesivos (<i>mi, mis, tu, tus</i>, etc.).</li> <li>✓ 7. El pronombre (personal sujeto, átonos de Objeto Indirecto (OI): <i>me, te, le</i>).</li> <li>✓ 7.3 Los interrogativos (<i>qué, quién, cuánto, cuál</i>).</li> <li>✓ 9. El verbo (presente de indicativo (terminaciones en <i>-ar, -er, -ir</i>) + verbo <i>gustar</i>).</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4. Relaciones personales (familiares).</li> <li>✓ 6. Educación (centros, estudios, titulaciones, etc.).</li> <li>✓ 7. Trabajo (profesión, cargo, actividad laboral, etc.).</li> <li>✓ 8. Ocio (tiempo libre, deportes, juegos, etc.).</li> </ul>	
<p><b>DURACIÓN:</b> 25 minutos</p>	<p><b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Todo el mundo de pie anda por el aula.</p>
<p><b>MATERIAL:</b> Una hoja de BINGO por alumno.</p>	
<p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imprimir las hojas de BINGO humano (ver ejemplo en anexo).</li> <li>✓ Si se desea, elaborar más hojas de BINGO humano con informaciones diferentes.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada alumno recibe una hoja de BINGO en la cual están escritas distintas afirmaciones.</li> <li>2. Los alumnos tienen que ir hacia sus compañeros y formular preguntas para encontrar a alguno que corresponda con cada una de las casillas del BINGO. Una casilla puede corresponder a más de una persona. Por ejemplo, si la casilla indica <i>Tengo tres hermanos</i> el alumno tendrá que formular la pregunta: <i>¿Cuántos hermanos tienes?</i></li> <li>3. Cuando se encuentra con una persona que responde a la casilla, el alumno escribe su nombre en ella y completa la afirmación con un detalle suplementario sobre la respuesta, por ejemplo <i>¿Cómo se llaman tus hermanos?</i> o <i>¿Qué edad tienen tus hermanos?</i>, etc.</li> <li>4. El primer alumno que logre tener una línea llena tiene que gritar ¡BINGO!, luego, presentar a cada una de las personas que tiene en su línea de BINGO y completar los detalles encontrados, por ejemplo: <i>Ana tiene tres hermanos, se llaman Roberto, Juan y Pedro</i> o <i>Ana tiene dos hermanos mayores y un hermano menor.</i></li> </ol> <p>Nota: Mientras se desarrolla la actividad, el profesor observa y se asegura de que los alumnos hagan bien las preguntas y corrige cuando es necesario. El profesor puede también participar para que sus alumnos puedan conocerlo mejor.</p>	
<p><b>VARIACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se puede hacer la actividad con cualquier otro vacío de información o aumentar el nivel de dificultad de las afirmaciones para niveles superiores.</li> <li>✓ Se puede aumentar el nivel de dificultad poniendo restricciones, por ejemplo, no se puede tener dos veces a la misma persona en una línea del BINGO.</li> </ul>	
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es una excelente actividad para romper el hielo y permite a los alumnos conocerse mejor entre ellos.</li> <li>2. Me gusta que haya hojas de BINGO diferentes que circulen, así los alumnos no saben qué le van a preguntar sus compañeros. En anexo se proponen solo dos</li> </ol>	

variantes.

**REFERENCIA:** Inspirado en el tradicional juego del BINGO.

## Anexo 1. Fichas de Bingo

### FICHA 1

<b>B</b>	<b>I</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>O</b>
No como carne.	Tengo el número siete en mi número de teléfono.	Tengo hijos.	Estudio enfermería.	Tengo dos nacionalidades.
Tengo la letra <b>E</b> en mi nombre.	Estudio informática.	Estudio a tiempo completo.	No me gustan los aviones.	Estoy en los 20.
Trabajo en un hospital.	Hablo alemán.		Mi apellido empieza con la letra <b>A</b> .	Mis padres están jubilados.
Nací fuera de Canadá.	No vivo en Montreal.	Hablo inglés.	Soy cantante.	Tengo un solo apellido.
Tengo dos nombres.	No me gusta la cerveza.	Trabajo en un restaurante.	Hago ejercicios todos los días.	Me gusta viajar.

FICHA 2

<b>B</b>	<b>I</b>	<b>N</b>	<b>G</b>	<b>O</b>
Toco la guitarra.	Trabajo en una librería.	Todos los días tomo café.	Hablo tres idiomas.	Tengo hermanas.
Me gusta hacer actividades náuticas.	Tengo dos apellidos.	Soy hijo(a) único(a).	Mi lengua materna no es el francés.	Conozco a hispanohablantes.
Tengo carro.	Tengo sobrinos(as).		Este año es mi último año en la universidad.	Vengo en bici a la universidad.
Soy casado(a).	Estoy haciendo una maestría.	Me gusta leer.	Mi familia vive en otro país.	Soy vegetariano(a).
Tengo más de 30 años.	Estudio Derecho.	Mi nombre tiene menos de cinco letras.	Me gusta el invierno.	No tengo teléfono móvil.

## Actividad 2

<b>EL ÁRBOL GENEALÓGICO</b>	
<b>NIVEL:</b> A1	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer las relaciones de parentesco.</li> <li>✓ Dar y pedir datos personales sobre sí y sobre otras personas.</li> <li>✓ Resolver, en equipo, el enigma del árbol genealógico.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Dar y pedir información.</li> <li>5. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>6. Influir en el interlocutor.</li> <li>7. Relacionarse socialmente.</li> <li>8. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. Nociones existenciales (existencia/inexistencia, presencia/ausencia).</li> <li>✓ 2. Nociones cuantitativas (cantidad numérica).</li> <li>✓ 7. Nociones mentales (reflexión, conocimiento).</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3. Identidad personal (datos personales).</li> <li>✓ 4. Relaciones personales (familiares y sociales).</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. El sustantivo (nombres propios y comunes; género y número).</li> <li>✓ 7. El pronombre (sujeto, átonos e interrogativos).</li> <li>✓ 9. El verbo en presente de indicativo (<i>ser y estar; tener</i>).</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Las oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Las oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> 1 hora	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en equipos de cuatro personas.
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descripciones de los personajes (anexo 1).</li> <li>✓ Árboles genealógicos “vacíos” de los Hernández Pérez (anexo 2).</li> </ul>	
<b>PREPARACIÓN:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imprimir y cortar las descripciones de los personajes (anexo 1).</li> <li>✓ Imprimir árboles genealógicos (1 por cada alumno + 1 por cada equipo).</li> </ul>	

**DESARROLLO:**

1. Se entrega a cada alumno la descripción de su personaje.
2. Cada equipo tiene 5 minutos para que cada miembro se presente y trate de ubicarse en el árbol familiar.
3. Todos los alumnos se levantan y caminan por la clase presentándose (su personaje) y haciendo preguntas sobre la persona que están buscando. Con cada persona que hablan van buscando pistas para resolver el árbol genealógico. Tienen un total de 20 minutos para recoger la mayor cantidad de información posible. Es recomendable tomar notas.
4. Después de los 20 minutos, se juntan con su equipo y comparten la información recogida para tratar de armar el árbol familiar. Los alumnos disponen de 20 minutos para resolver el árbol familiar.
5. Cuando terminan, cada equipo pega su árbol en la pizarra y con toda la clase revisamos los resultados.
6. El anexo 3 presenta las respuestas.

**VARIACIÓN:**

- ✓ Se puede ajustar el tiempo según las necesidades del grupo.
- ✓ Si hay menos de 25 alumnos en el aula, se puede quitar personajes o dar algunas respuestas como pistas para empezar.

**COMENTARIOS:**

- ✓ Rápidamente los alumnos se van dando cuenta de que, junto con su equipo, tienen que usar una estrategia si quieren encontrar toda la información necesaria a tiempo.
- ✓ En esta actividad, los alumnos olvidan completamente que están practicando el vocabulario relacionado con la familia, su reto es resolver el problema.

**REFERENCIA:****Anexo 1. Descripción de los personajes**

**Antonio**  
Casado  
Mayor de la familia

**Mónica**  
Casada  
Mayor de la familia  
Su hija Bárbara es soltera

**Bárbara**  
Madre soltera  
Tiene un hermano divorciado que se llama  
Roberto

**Roberto**  
Divorciado  
Padre de 2 hijos  
Su hermana Diana tiene 3 hijos

**Diana**  
Casada  
Madre de 2 hijas y 1 hijo  
Su hijo Daniel no tiene hijos

**Daniel**  
Tiene 38 años  
Tiene un hermano y una hermana  
Es padrastro de Francisca



**Francisca**

Vive con su papá y su padrastro  
No tiene hermanos  
Tiene una tía que se llama Elisa

**Elisa**

Casada  
Su hijo está casado con Fernanda  
Tiene 2 primos

**Fernanda**

Es casada  
Su suegro se llama Patricio  
Es madre

**Patricio**

Es abuelo  
Tiene 3 hijos  
Es el yerno de Rogelio

**Rogelio**

Casado  
Padre de 3 hijos  
Su excuñada se llama Tania

**Tania**

67 años  
Divorciada  
Su hijo se llama Miguel

**Miguel**

Sus padres están divorciados  
Tiene 2 primas  
Su medio hermano se llama Marco

**Marco**

Tiene un medio hermano  
No está casado  
Tiene una prima que no tiene padre, se llama Anastasia

**Anastasia**

Vive sola con su mamá  
Es la menor de los nietos de Mónica  
Su prima María tiene una hija

**María**

Es madre de una hija  
Es casada  
Tiene un cuñado que se llama Felipe

**Felipe**

Es padre  
Su hija tiene 3 años  
Su primo Rafael está casado con su cuñada

**Rafael**

Es esposo  
Es padre  
Su suegra tiene un hermano que se llama Jorge

**Jorge**

Casado  
Es padre  
Su sobrina es abuela de un par de gemelos, el varón se llama Manuel

**Manuel**

Él y su hermana son los menores de la familia  
Su tía se llama Yadira

**Yadira**

Es tía

Su hermano tiene un año menos que ella  
Su tío Roberto tuvo un segundo hijo con  
Susana

**Susana**

65 años

Madre de 1 hijo  
Su cuñado Jorge está casado con su  
hermana Noelia

**Noelia**

Casada

Es la nuera de Mónica  
Su hija se llama Nadia

**Nadia**

Es hija única, igual que Martha  
Su papá se llama Jorge  
Tiene un primo que se llama Miguel

**Martha**

Es una niña

Su bisabuela se llama Mónica  
Su tío Pascual es padre de un par de  
gemelos

**Pascual**

No tiene primos

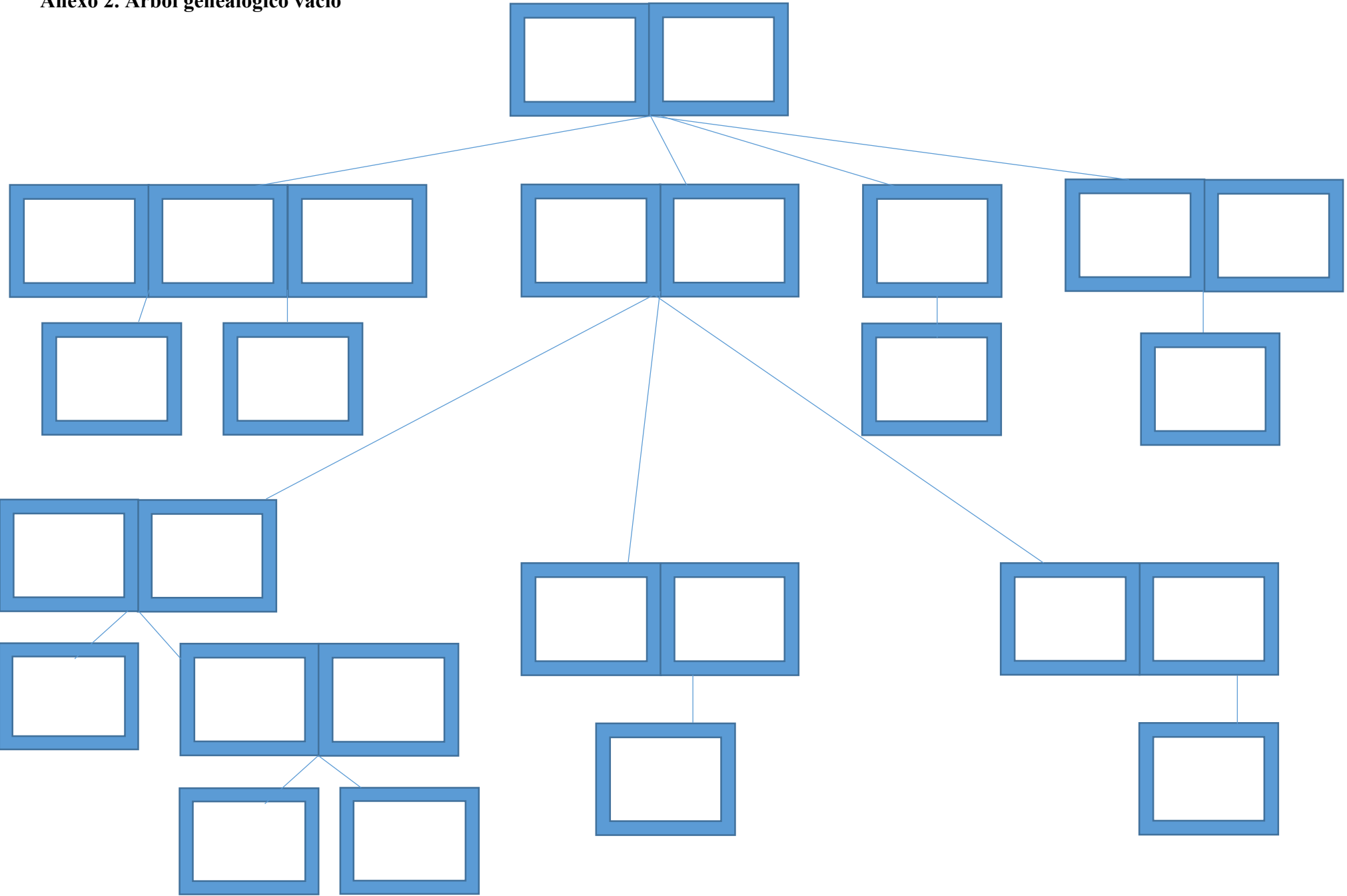
Tiene una hermana mayor  
Si hija se llama Filomena

**Filomena**

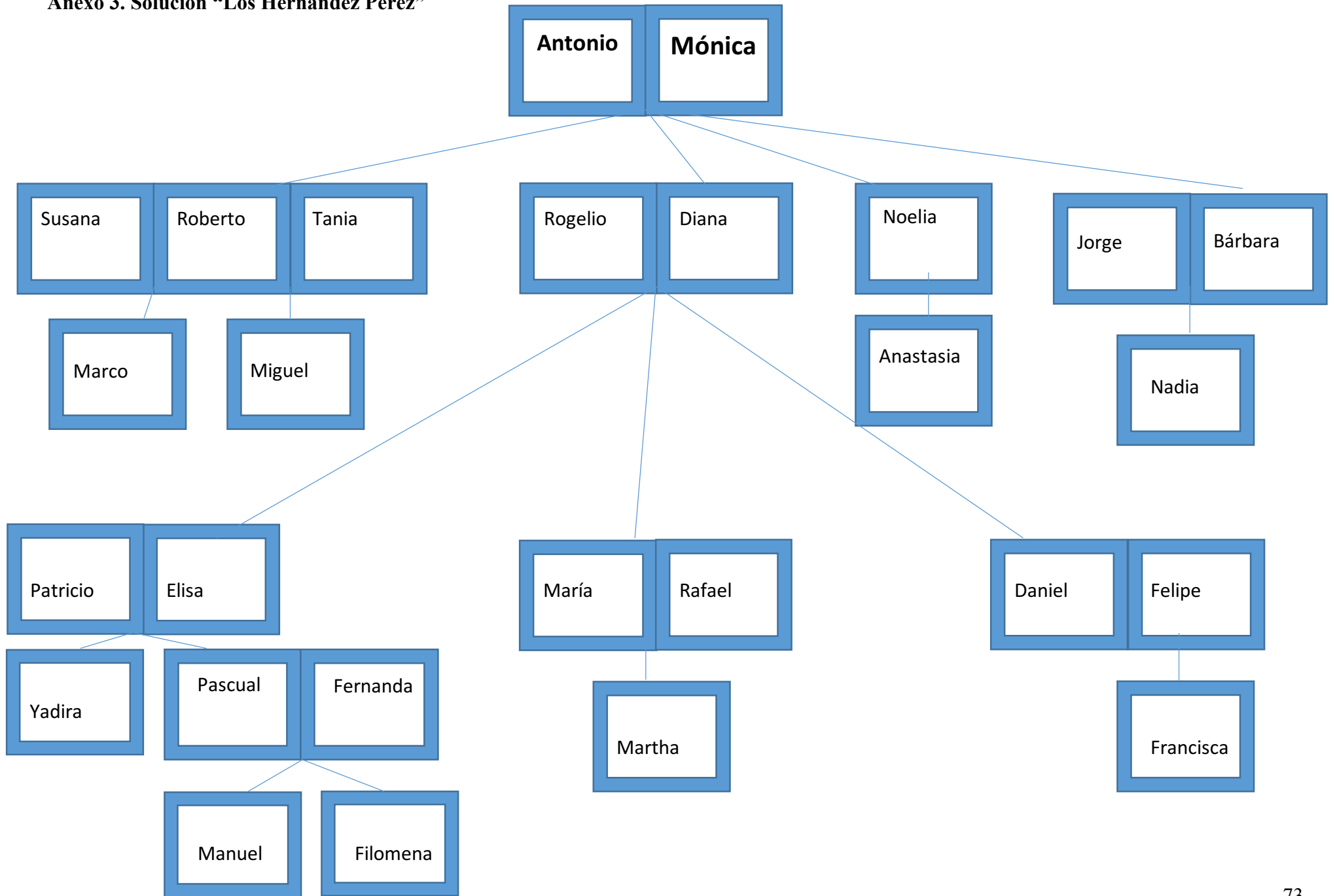
Nació el año pasado

Su abuela tiene una hermana que se llama  
María  
Su bisabuelo es yerno de Antonio

Anexo 2. Árbol genealógico vacío



Anexo 3. Solución “Los Hernández Pérez”



### Actividad 3

<b>IMPROVISACIÓN EN EL RESTAURANTE</b>	
<b>NIVEL:</b> A2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Practicar la espontaneidad en la interacción oral en un contexto cercano a la realidad.</li> <li>✓ Ordenar en un restaurante.</li> <li>✓ Comprender un discurso oral.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar y pedir información.</li> <li>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>4. Influir en el interlocutor.</li> <li>5. Relacionarse socialmente.</li> <li>6. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. Nociones cuantitativas (cantidad relativa, grado y medidas).</li> <li>✓ 5. Nociones cualitativas (textura, sabor, olor, color).</li> <li>✓ 6. Nociones evaluativas (valor, precio, calidad, etc.).</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 5. Alimentación.</li> <li>✓ 12. Compras, tiendas y establecimientos.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 6. Los cuantificadores.</li> <li>✓ 7. El pronombre (átonos OD y OI + valores de <i>se</i>).</li> <li>✓ 9. El verbo (de preferencias: <i>encantar, gustar, odiar</i>, etc.).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> Preparación de la actuación: 5 minutos. Desarrollo: 6 minutos por equipo. Conclusión: 10 minutos.	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en grupos de tres (3).
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fichas de improvisación (anexo 1).</li> <li>✓ Fichas de comprensión oral (anexo 2).</li> <li>✓ Disfraz (opcional).</li> </ul>	
<b>PREPARACIÓN:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imprimir las fichas de improvisación de manera que haya una para cada equipo.</li> <li>✓ Preparar fichas de comprensión oral.</li> <li>✓ Preparar una caja de disfraces (opcional).</li> </ul>	

**DESARROLLO:**

1. Cada equipo recibe una ficha de improvisación y tiene 5 minutos para leerla y prepararse para la actuación (la idea no es que sepan exactamente todo lo que van a decir, si no, no sería una improvisación, pero dejar un tiempo corto para que se preparen reduce mucho el nivel de estrés). Los miembros del equipo tienen que acordar quién va a actuar, qué papel, y cumplir con el objetivo de la ficha.
2. Los actores se pueden disfrazar si lo desean.
3. Por turno, cada equipo hace su presentación.
4. Mientras se presentan las improvisaciones los demás alumnos tienen que responder unas preguntas sobre la actuación (fichas de comprensión oral). De esta manera, los alumnos que no han actuado todavía no siguen preparándose y se concentran en la presentación de sus pares. A la vez, permite al profesor evaluar la comprensión oral.

**VARIACIÓN:**

Se puede cambiar el tema por cualquier otro que se desee trabajar.

**COMENTARIOS:**

1. En estas actividades de actuación los alumnos disfrutaban mucho y se puede ver hasta dónde llega la creatividad. También es una buena manera de aprender a conocerse, muchas veces descubrimos payasos, actores, etc., entre los alumnos.
2. Me gusta dar algunas especificaciones sobre la actuación, en este caso sobre el tipo de restaurante y una particularidad, pero hay que tener cuidado para no dar demasiada información, la idea es dejar un ancho margen de espontaneidad y creatividad a los alumnos.

**REFERENCIA:****Anexo 1. Fichas de improvisación****Equipo 1**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Para llevar

Particularidad: Uno de los personajes debe pedir una modificación en su plato porque tiene alergias.

**Equipo 2**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Traiga su propio vino

Particularidades: El mesero es muy malo, no es habilidoso.

**Equipo 3**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Bufé

Particularidades: Un vaso está sucio. Los clientes quieren llevarse la comida que queda.

**Equipo 4**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Dulcería-Panadería

Particularidad: Encuentran pelos en su plato, están muy insatisfechos.

**Equipo 5**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Sushi

Particularidad: Algo estaba malo en la comida y uno de los clientes se enferma.

**Equipo 6**

Número de personajes: 3

Duración: 6 minutos (2 minutos por persona)

Tipo de restaurante: Comida de calle

Particularidad: Los clientes están en un país extranjero y no conocen nada de lo que está en el menú.

**Anexo 2. Ficha de comprensión oral**

¿Quién actuaba de...?	Mesero: Cliente 1: Cliente 2:
¿En qué tipo de restaurante se encontraban?	
¿Qué pidieron los clientes?	Cliente 1: Cliente 2:
¿A los clientes les gustó la comida?	
¿Qué particularidad había?	
¿Tienes algunas sugerencias para los actores, o algún error que hayas notado?	

#### Actividad 4

<b>A VIAJAR</b>	
<b>NIVEL:</b> A2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificar el fin de semana ideal para una familia.</li> <li>✓ Responder a diferentes demandas.</li> <li>✓ Expresar sus gustos, deseos y opiniones.</li> <li>✓ Interactuar con formalidad.</li> <li>✓ Conocer las actividades turísticas en distintos países hispanos.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Dar y pedir información.</li> <li>8. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>9. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>10. Influir en el interlocutor.</li> <li>11. Relacionarse socialmente.</li> <li>12. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. Nociones existenciales (existencia/inexistencia, presencia/ausencia, disponibilidad/no disponibilidad, etc.).</li> <li>✓ 2. Nociones cuantitativas (numérica, relativa, medidas).</li> <li>✓ 3. Nociones espaciales (localización, distancia, orden).</li> <li>✓ 4. Nociones temporales (aspectos de desarrollo).</li> <li>✓ 6. Nociones evaluativas (valor/precio, calidad, interés).</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica (personalidad, estados mentales).</li> <li>✓ 5. Alimentación (alimentos, platos, restaurante, etc.).</li> <li>✓ 8. Ocio (espectáculos, deportes, entretenimiento, etc.).</li> <li>✓ 14. Viajes, alojamiento y transporte.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. El sustantivo (género y número).</li> <li>✓ 2. El adjetivo (calificativos, grados, etc.).</li> <li>✓ 3. El artículo (definido/indefinido).</li> <li>✓ 4. Los demostrativos (este, esta, estos, estas, ese, esa, etc.).</li> <li>✓ 7. El pronombre (interrogativo, exclamativo).</li> <li>✓ 8. El adverbio (circunstancial).</li> <li>✓ 9. El verbo (indicativo: presente, futuro, pospretérito, <i>ir a</i> + infinitivo).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b>	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b>



<p>PARTE 1: 1 hora en clase y las horas deseadas para la tarea. PARTE 2: 15 minutos por kiosco + 30 minutos para el grupo.</p>	<p>Se divide la clase en grupos de cuatro personas.</p>
<p><b>MATERIAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computadoras con acceso a Internet.</li> <li>✓ Papeles, bolígrafos, cartones, marcadores.</li> <li>✓ Cartones con el nombre de los países hispanos.</li> <li>✓ Cartones con los tipos de turistas.</li> </ul>	
<p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imprimir los cartones (países y familias).</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO:</b> La actividad tiene dos etapas.</p> <p>PARTE 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se da aleatoriamente a cada equipo el nombre de un país hispano.</li> <li>2. Los equipos tienen que buscar la mayor cantidad posible de información sobre el turismo en ese país, como si fuesen agentes de viajes. Tienen que pensar en todos los tipos de turistas que puede haber.</li> <li>3. Es necesario tener un listado de precios para las actividades.</li> <li>4. Se recomienda que impriman, preparen tarjetas y todo lo que les pueda ayudar a vender el turismo en el país que representan.</li> <li>5. Aquí no hay límites a la creatividad, se pueden presentar videos, listado de precios de pasajes de avión, preparar comidas típicas, etc.</li> <li>6. Se puede trabajar una hora en el aula y terminar la actividad como tarea en casa.</li> </ol> <p>PARTE 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Los equipos reciben una carta que indica su perfil de turista (anexo 1).</li> <li>8. El equipo se divide en dos (2). Dos miembros van a visitar una agencia de viaje en busca del mejor viaje para su perfil. Mientras tanto, los otros dos se quedan en su kiosco y venden sus servicios a los clientes. Los alumnos disponen de 15 minutos en cada kiosco. Es preciso tomar notas.</li> <li>9. Cuando se agota el tiempo, los equipos cambian los turnos, de modo que los que visitaron una agencia de viajes van a su kiosco a vender sus servicios y los que vendían en el kiosco van a visitar una agencia.</li> <li>10. Cuando los equipos han visitado todos los kioscos, se unen de nuevo a su equipo y tienen 20 minutos para debatir y ponerse de acuerdo sobre qué país van a visitar en las próximas vacaciones todos juntos.</li> <li>11. Cada equipo revela el país que ha escogido y los motivos de su decisión.</li> <li>12. Se concluye la actividad con una conversación informal sobre los aspectos más interesantes o sorprendentes que han aprendido sobre los distintos países.</li> </ol>	
<p><b>VARIACIÓN:</b></p>	
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Esta actividad tiene un rico aporte sociocultural y da un importante margen de creatividad a los alumnos.</li> </ul>	
<p><b>REFERENCIA:</b></p>	

## **Anexo 1. Tipos de turistas**

1. Papá, mamá, hija de 7 años e hijo de 4 años. Quieren descubrir un nuevo país en familia. La seguridad para sus hijos es lo más importante. Quieren hacer un viaje de tres semanas.
2. Pareja sin hijos a la que le encanta la aventura y los deportes extremos. Busca nuevas sensaciones. Planificaron un mes para su viaje.
3. Dos mejores amigas que celebran su jubilación, nunca han salido de su país de origen y no hablan español. Quieren un guía con ellas las 24 horas del día. Se van de viaje por una semana.
4. Pareja con tres hijos, se van de vacaciones sin los hijos por primera vez. Trabajan muchísimo y ahora necesitan descansar y tomar el sol. Van a viajar solamente cuatro días, pero no les importa ir lejos. No tienen restricciones financieras.
5. Dos adolescentes de 18 años. Van a empezar la universidad y antes de ello quieren aprender español. Piensan quedarse dos meses.

## Actividad 5

<b>TÍTERES DE PALITOS</b>	
<b>NIVEL:</b> A1-A2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describir una persona.</li> <li>✓ Pedir aclaraciones.</li> <li>✓ Personificar títeres según indicaciones dadas.</li> <li>✓ Preguntar para encontrar a la persona indicada.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interacción oral.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar y pedir información.</li> <li>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>4. Influir en el interlocutor.</li> <li>5. Relacionarse socialmente.</li> <li>6. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 5. Nociones cualitativas (formas, figuras, dimensiones, edad, etc.).</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. Individuo: dimensión física (partes del cuerpo, características físicas).</li> <li>✓ 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica (carácter, personalidad, estados mentales).</li> <li>✓ 3. Identidad personal (datos personales).</li> <li>✓ 4. Relaciones personales (familiares, sociales, celebraciones, etc.).</li> <li>✓ Otras, según la obra de cada equipo.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. El sustantivo (género y número).</li> <li>✓ 2. El adjetivo (calificativo, género, número y grados).</li> <li>✓ 3. El artículo (definido, indefinido y ausencia).</li> <li>✓ 4. Los demostrativos (este, esta, estos, estas, ese, esa, etc.).</li> <li>✓ 7. El pronombre (personal, relativo, interrogativo y exclamativo).</li> <li>✓ 9. El verbo (presente, copretérito y pretérito).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> ETAPA 1: 20 minutos ETAPA 2: 40 minutos PRESENTACIONES: 8 minutos por equipo.	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en equipos de dos (2).
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 5 títeres neutros por alumno (ver anexo 1).</li> <li>✓ Varios dibujos de caras, ropa y de artículos de moda para títeres, cuantos más</li> </ul>	

<p>tenga el alumno mejor (ver anexo 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ dos grabaciones audio por pareja (ver anexo 3).</li> <li>✓ Pegamento para pegar la ropa y los artículos a los títeres.</li> <li>✓ Un teatro de títeres de cartón.</li> </ul>
<p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imprimir los títeres neutros.</li> <li>✓ Seleccionar e imprimir la ropa y los artículos de moda para títeres.</li> <li>✓ Preparar las grabaciones de audio.</li> <li>✓ Montar un teatro de títeres.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b></p> <p>La actividad consta de dos etapas.</p> <p><b>ETAPA 1:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada alumno viste un títere como lo desee y lo esconde para que su compañero no lo vea.</li> <li>2. El primer alumno (alumno A) da una información básica a su compañero sobre su títere. Por ejemplo, <i>Tiene gorro.</i></li> <li>3. El segundo alumno (alumno B) hace preguntas para tener más información sobre el gorro. Por ejemplo, <i>¿De qué color es el gorro? ¿Es un gorro mexicano? ¿Es un gorro de invierno?</i> Cuando el alumno B cree haber encontrado el gorro correspondiente se lo pone a un títere neutro y el alumno A continúa con su descripción.</li> <li>4. Sigue la interacción hasta que se hayan dado todas las informaciones sobre el títere. Cuando terminan con la descripción, los alumnos se enseñan sus títeres: deberían ser iguales.</li> <li>5. El alumno B da su descripción al alumno A y siguen los pasos de 2 a 4. Se puede repetir la actividad de manera que cada alumno dé y reciba dos descripciones distintas.</li> </ol> <p><b>ETAPA 2:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada pareja recibe una grabación audio que describe tanto física como psicológicamente a una persona (anexo 3). Pueden escuchar la grabación dos veces y tomar notas. Según la cantidad de equipos, dos parejas pueden tener el mismo personaje.</li> <li>2. Según los datos propiciados en la grabación (anexo 3), los alumnos tienen que arreglar a su títere con los artículos a su disposición (anexo 2). Luego se lo enseñan para asegurarse de que han entendido lo mismo (respuestas en anexo 4).</li> <li>3. Una vez terminado el trabajo en su títere, la pareja se junta a otra pareja para formar equipos de cuatro (4) personas. Juntos se presentan sus respectivos títeres.</li> <li>4. Con la información que tienen sobre los dos (2) títeres, los equipos tienen que inventar una historia con mínimo cuatro (4) personajes en la cual los protagonistas principales sean los títeres presentados en el punto 1. La historia se va a presentar delante de la clase y tiene que durar como mínimo 8 minutos (2 minutos por persona).</li> </ol> <p><b>PRESENTACIONES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Cada equipo presenta su obra delante de la clase en el teatro de títeres.</li> </ol>
<p><b>VARIACIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si no disponen de un aparato para grabar y escuchar las grabaciones, se puede</li> </ol>

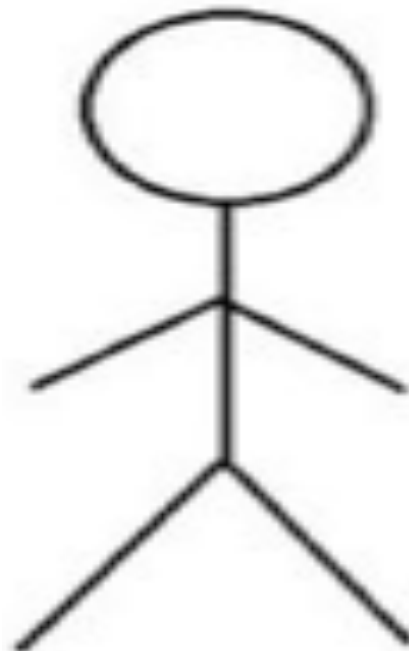
presentar los textos por escrito. En este caso cambiaría la destreza de comprensión oral por comprensión escrita.

**COMENTARIOS:**

1. Es una manera menos común y más divertida de trabajar las descripciones físicas, además suele ser muy divertido cuando, después de un largo periodo de descripción, los alumnos no llegan al mismo resultado.
2. Aunque no guste el plástico, recomiendo plastificar los dibujos de ropa y artículos de moda, así durarán más tiempo.
3. Las presentaciones de teatro activan la creatividad de los alumnos, y los resultados son muy interesantes.

**REFERENCIA:**

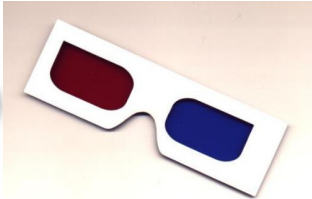
**Anexo 1. Títere neutro<sup>3</sup>**



---

<sup>3</sup> Las imágenes que incluimos en esta actividad han sido obtenidas en Internet y son empleadas en esta investigación exclusivamente con fines didácticos.

Anexo 2. Artículos de moda y caras para los títeres

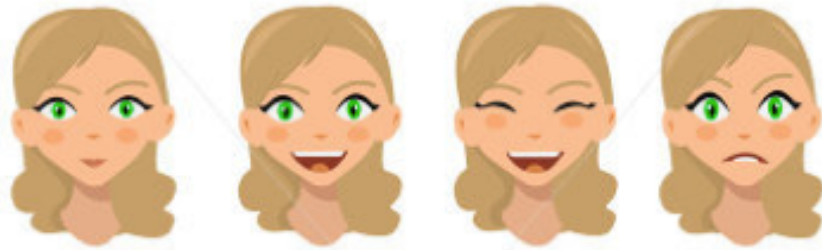


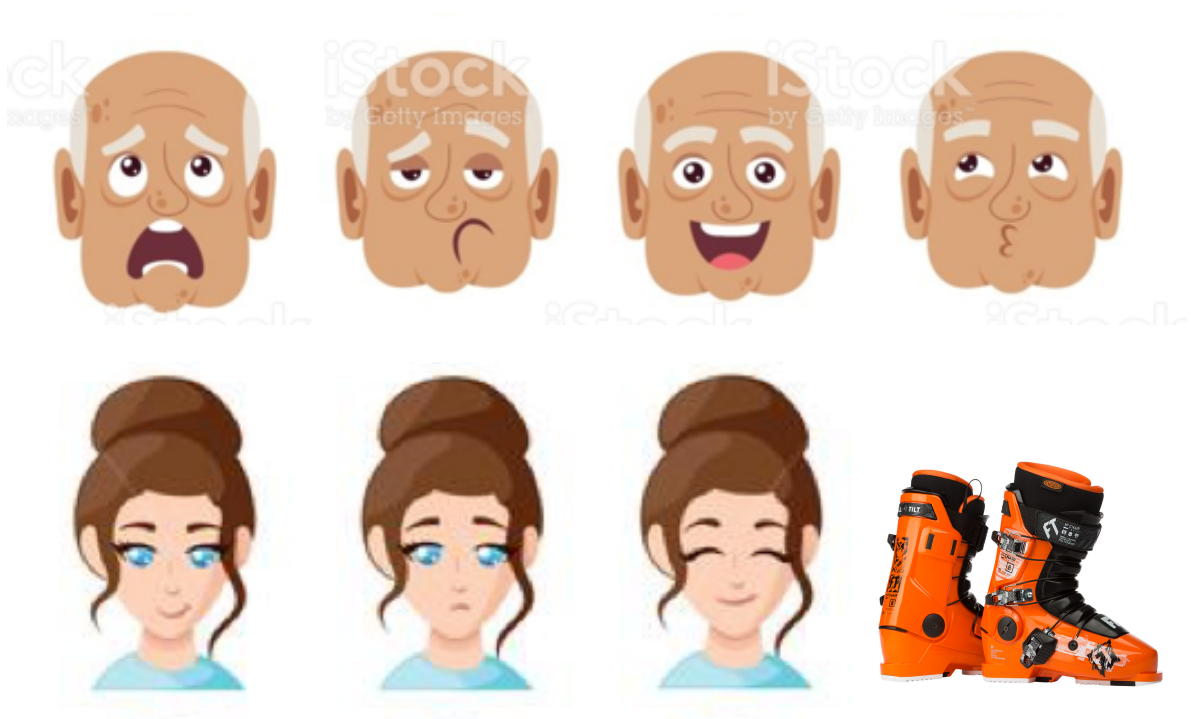












**Anexo 3. Grabaciones (o textos escritos)**

1. Antonia, la abogada, es una mujer muy tímida y tiene problemas con su vista. A Antonia no le gustan mucho los pantalones y menos todavía usar zapatos de tacones. Su pelo es tan rizado que prefiere ni tocarlo. Antonia es beninesa.

2. Roberto es un jubilado. Le encantan las montañas de nieve. Su pasatiempo preferido es esquiar. Todos los días va a la conquista de nuevas montañas. Roberto es un hombre muy cuidadoso, no le gusta correr riesgos.
3. Verónica es una mujer muy estresada. Para tratar de tranquilizarse, hace yoga en el parque al lado de su casa. Como tiene el cabello rubio, nunca sale de la casa con la cabeza descubierta.
4. Pedro está muy enojado porque su piscina tiene problemas. Su pasión más grande es el agua. Cuando se despierta, corre hasta la piscina y nada durante una hora sin parar. Pedro es un muchacho joven.
5. Hoy, Ana Carla está radiante. ¡Normal, le va a decir que sí al hombre de su vida! Con sus ojos azules, su pelo amarrado y sus sandalias brillantes está irresistible.
6. Felipe es un mago. Trabaja en los cumpleaños, los niños lo adoran porque siempre esconde sorpresas debajo de su gorro. A Felipe le gusta vestirse con muchos colores, pero siempre elegante. Todos lo conocen por su barba y sus grandes gafas de color.
7. Silvina es la esposa de Roberto y ella también esta jubilada. Todos los días, antes de vestirse, se pone sus lentes (o gafas) negras, se toma un café con leche y lee el periódico durante una hora. Para Silvina no hay nada como vestir su bata de dormir y sus pantuflas.
8. Hoy es el día de las citas para Juan. Primero va al dentista y luego va a la peluquería, pero no sabe cómo peinar su pelo tan rizado. El día está precioso, así que va a aprovechar para ir en moto.

#### Anexo 4. Respuestas

##### 1. Antonia



## 2. Roberto



## 3. Verónica



## 4. Pedro



## 5. Ana Carla





6. Felipe



7. Silvana



8. Juan



### 3.3.2 Actividades lúdicas para los niveles B1-B2

#### Actividad 6

<b>CUÉNTAMELO</b>	
<b>NIVEL:</b> B1	
<b>OBJETIVOS:</b> ✓ Interactuar sobre experiencias personales ocurridas en el pasado.	
<b>DESTREZAS:</b> ✓ Comprensión escrita. ✓ Interacción oral.	<b>FUNCIONES:</b> 13. Dar y pedir información. 14. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. 15. Expresar gustos, deseos y sentimientos. 16. Influir en el interlocutor. 17. Relacionarse socialmente. 18. Estructurar el discurso.
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales y específicas</b> ✓ Según la historia; todas las nociones.	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> ✓ 9. El verbo (indicativo: copretérito y pretérito). ✓ 10. El sintagma nominal. ✓ 11. El sintagma adjetival. ✓ 12. El sintagma verbal. ✓ 13. La oración simple. ✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación. ✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.
<b>DURACIÓN:</b> 45 minutos.	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en equipos de cuatro (4) personas.
<b>MATERIAL:</b> Cartas <i>Cuéntame</i> . Las cartas <i>Cuéntame</i> invitan a los alumnos a hablar sobre experiencias y acontecimientos del pasado (ver anexo 1).	
<b>PREPARACIÓN:</b> Preparar las cartas <i>Cuéntame</i> con distintos temas. Es aconsejable tener algunas de más.	
<b>DESARROLLO:</b> 1. Se ponen todas las cartas del juego boca abajo en la mesa. Por turnos, el primer alumno saca una carta del paquete y la lee. Por ejemplo, <i>Cuéntanos cómo fue tu cumpleaños 18</i> . El alumno tiene que contar su historia y los demás tienen que hacer preguntas, pedir aclaraciones, dar su opinión cuando corresponda, agregar información sobre su propia experiencia, etc. 2. Mientras se desarrolla la actividad, el profesor aprovecha para pasar por cada equipo y escuchar lo que se dice, corregir si es necesario y asegurarse de que los alumnos trabajan bien.	
<b>VARIACIÓN:</b> ✓ Se puede practicar esta misma actividad con los tiempos del futuro, del presente,	

<p>etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si el grupo es tímido, se puede, para asegurar la conversación, distribuir a cada alumno <i>Cartas de opinión</i> (anexo 2), las cuales tendrían que utilizar en el transcurso de las conversaciones.</li> <li>✓ Una vez terminada la actividad, el profesor puede hacer preguntas aleatorias sobre el cuento que más les haya sorprendido, el más bonito, sobre algún desacuerdo que hayan tenido, etc.</li> </ul>
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Normalmente, los alumnos disfrutaban mucho esta actividad. El hecho de estar hablando con un grupo reducido elimina las barreras de la timidez y muchas veces, un solo tema encadena una gran serie de conversaciones. No importa si los alumnos hablan sobre todos los temas, lo más importante es que todos conversen.</li> <li>✓ Cuando hago actividades de conversaciones libres, me gusta tomar nota de los errores que escucho en las conversaciones y, después de la actividad, verlas con todos los alumnos (retroalimentación), sin decir quién los cometió.</li> </ul>
<p><b>REFERENCIA:</b></p> <p>Inspirado por el curso FLS040 de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Sherbrooke.</p>

### Anexo 1. Cartas *Cuéntame*

Cuéntame la primera vez que viajaste en avión	Cuéntame el primer concierto que viste en vivo
Cuéntame el día en el que conociste a tu pareja	Cuéntame un accidente que tuviste
Cuéntame tu última visita al médico	Cuéntame sobre el mejor regalo que recibiste
Cuéntame sobre el primer curso de español que hiciste	Cuéntame el día más lindo de tu vida
Cuéntame el día que ganaste algo	Cuéntame tu cuento de infancia preferido
Cuéntame cómo es tu animal doméstico	Cuéntame el día que te graduaste de la escuela secundaria
Cuéntame tu último viaje	Cuéntame cómo conociste a tu mejor amigo(a)



## Anexo 2. Ejemplos de *Cartas de opinión*

Yo también...	Para mí, fue lo contrario...
A mí, no me gustó...	Yo tampoco...
No puedo creer que...	Me da (un poco de) asco...
Me encantan...	No estoy de acuerdo con...
Estoy 100 % de acuerdo contigo...	Es impresionante...
No sé si...	No estoy seguro(a) de...
Yo pienso que...	Sin embargo...
¡Por supuesto que sí!	¡Qué bien!
En mi opinión...	A mi modo de ver...
¡Qué interesante!	¡Qué triste!

## Actividad 7

<b>ME GUSTA LA COMIDA</b>	
<b>NIVEL:</b> B1	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entender un programa de televisión real.</li> <li>✓ Compartir su opinión.</li> <li>✓ Resolver un problema en grupo.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Expresión oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>9. Dar y pedir información.</li> <li>10. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>11. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>12. Influir en el interlocutor.</li> <li>13. Relacionarse socialmente.</li> <li>14. Estructurar el discurso.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. Nociones cuantitativas.</li> <li>✓ 5. Nociones cualitativas.</li> <li>✓ 6. Nociones evaluativas.</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. Individuo: dimensión perceptiva y ánimo.</li> <li>✓ 3. Identidad personal (datos personales).</li> <li>✓ 5. Alimentación.</li> <li>✓ 12. Compras, tiendas y establecimientos (alimentación, pagos).</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. El sustantivo (género y número).</li> <li>✓ 2. El adjetivo (género, número y grados).</li> <li>✓ 3. El artículo (definido, indefinido y ausencia).</li> <li>✓ 4. Los demostrativos (este, esta, estos, estas, ese, esa, etc.).</li> <li>✓ 6. Los cuantificadores.</li> <li>✓ 7. Los pronombres (personales e interrogativos).</li> <li>✓ 9. El verbo (presente de indicativo, copretérito y pretérito).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> Conversación de introducción: 30 minutos. Resolución de problema: 45 minutos. Presentación: 15 minutos por equipo.	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en grupos de cuatro alumnos.

**MATERIAL:**

- ✓ Computadora con acceso a Internet.
- ✓ Pantalla grande.
- ✓ Documental argentino *Como, luego existo*. Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8498/5817>
- ✓ Preguntas de comprensión oral (anexo 1).
- ✓ Una computadora por alumno (cada alumno trae la suya o lo realiza en el laboratorio).
- ✓ Folleto/catálogo de distintos supermercados argentinos (anexo 2).
- ✓ Perfiles de los protagonistas (uno distinto por equipo) (anexo 3).
- ✓ Billetes (la cantidad deseada) (anexo 4).

**PREPARACIÓN:**

- ✓ Antes de empezar la actividad, los alumnos tienen que haber visto el documental *Como, luego existo*. Según el tiempo del que dispone, lo pueden ver en el aula, pero a mí me gusta dejarlo como tarea para casa. Así lo pueden repetir cuantas veces deseen para entenderlo bien (el documental dura 26 minutos).
- ✓ Preparar la pantalla y el sonido.
- ✓ Imprimir los folletos de la semana de los supermercados (tres por equipo).
- ✓ Imprimir los perfiles de los protagonistas.
- ✓ Imprimir el dinero de manera que alcance para cada equipo.

**DESARROLLO:**

1. Ante todo, es importante dirigir una conversación sobre el documental. Los alumnos hablan de lo que entendieron y de lo que no entendieron, hacen preguntas, comparten lo que más les sorprendió y dan su opinión. El anexo 1 puede servir de base para guiar la conversación. Esta parte se puede hacer en grupo grande (con todos los alumnos), o bien se puede dividir la clase en pequeños grupos y dejar que hablen entre ellos. En el segundo caso, el profesor camina de un grupo al otro para escuchar y rectificar cuando es necesario.
2. Si todavía no está hecho, dividir la clase en grupos de cuatro y a cada grupo se le entrega lo siguiente:
  - a. El folleto de la semana de los tres supermercados de Argentina (anexo 2).
  - b. El perfil de un protagonista (anexo 3).
  - c. El presupuesto del día (anexo 4).
3. Los equipos disponen de 45 minutos para acordar el menú del día que le van a preparar a su protagonista. Cada menú tiene que tener desayuno, almuerzo, cena y merienda(s). Los alumnos tienen que respetar las particularidades de su protagonista y el presupuesto acordado.
4. Cuando el menú está listo, cada equipo tiene que presentar delante de la clase a su protagonista y su menú. Los demás alumnos hacen preguntas, piden aclaraciones, explican su acuerdo o desacuerdo, etc. El equipo tiene que defender su propuesta.

**VARIACIÓN:**

1. Podemos invitar a los alumnos a comparar la guía alimentaria de Argentina con la de Canadá (o del país en el que se encuentren) y hablar sobre las diferencias.
2. Si deseamos trabajar la comprensión escrita y la expresión escrita, se puede pedir a los alumnos que respondan por escrito a las preguntas de comprensión. El anexo 1 ofrece una gran cantidad de preguntas, se puede escoger entre ellas.

3. Se puede dar el perfil del mismo protagonista (las mismas restricciones) a dos equipos y luego comparar los menús y votar por el menú más adecuado, según las características mencionadas.

**COMENTARIOS:**

1. Presentar programas de televisión auténticos tiene muchas virtudes, entre otras:
  - a. Los alumnos reciben un *input* auténtico y variado, según la variedad de lengua presentada.
  - b. Estos programas contienen una gran cantidad de elementos culturales, difícil de presentar de otra manera.
  - c. Incitan a los alumnos a ver programas en español por su propia cuenta en casa. Nada mejor para acercarse a la lengua meta desde el confort de su casa.
2. Dado que todos comemos varias veces al día, los alumnos se involucran mucho en las actividades sobre la comida, lo que hace de ellas un verdadero éxito. Los hábitos alimenticios varían tanto de una persona a otra que los debates que se forman en esta actividad son ricos y abundantes.

**REFERENCIA:**

**Anexo 1. Algunas preguntas de comprensión oral**

1. ¿Cuál es el objetivo del documental?
2. ¿Qué inventaron los nutricionistas para asegurar una alimentación sana?
3. ¿Qué es el óvalo nutricional?
4. ¿Qué grupos hacen parte del óvalo nutricional?
5. Dé algunos ejemplos de alimentos que hacen parte de cada grupo.
6. Dé cinco (5) palabras del documental que no conoce.
7. ¿Qué quiere decir “refinar los cereales”?
8. ¿Cuáles son los dos elementos químicos que nos provee la carne?
9. ¿Se consume suficiente carne en Argentina?
10. ¿Cuál es la mejor fuente conocida de calcio?
11. ¿Cómo se debería dividir un plato de comida saludable?
12. ¿Según su opinión, qué es una alimentación saludable?
13. ¿Está en desacuerdo con algún comentario de los participantes del documental?
14. ¿Qué propone la nutricionista como dieta equilibrada?
15. ¿Cuáles eran las dos grandes regiones culinarias antes de la conquista de Argentina?
16. ¿Qué alimento atravesaba todos los estratos?
17. Dé algunos ejemplos de tradiciones culinarias que trajeron los inmigrantes europeos.
18. ¿Qué opina de los alimentos industrializados?
19. ¿Cuáles son las enfermedades crónicas causadas por la mala alimentación?
20. ¿Qué podemos hacer para evitarlas?
21. ¿Qué aportan los cereales y las legumbres?
22. ¿Cuál es la mejor energía para el cuerpo?
23. Dé algunos ejemplos de energía para el cuerpo.
24. Dé algunos beneficios de las frutas y de las verduras.
25. ¿Ustedes comen suficiente frutas y verduras?

26. ¿Por qué es bueno cocinar las verduras al vapor?
27. ¿Qué receta sugiere la nutricionista?
28. ¿Cuáles son las verduras más ricas y más económicas?
29. ¿Qué contiene el plato que nos presenta el docente de educación física?
30. ¿Qué excluye la nutricionista en el grupo de los lácteos? ¿Por qué?
31. ¿La carne de vaca y el pescado pertenecen al mismo grupo?
32. ¿Qué patología se encuentra mucho en Argentina en los niños y en las mujeres en edad fértil?
33. ¿Cuántas veces a la semana se recomienda consumir pescados y mariscos?
34. ¿Es saludable comer pescados enlatados?
35. ¿Existen grasas buenas? En caso que sí, ¿cuáles son?
36. ¿Qué son las frutas secas?
37. ¿Es recomendable comer muchas frutas secas?
38. ¿Qué consejo da la nutricionista en cuanto al consumo de los alimentos fuertes en grasas y azúcar?
39. ¿Con qué se recomienda cambiar la sal en la comida?
40. ¿Cuántos litros de agua se recomienda tomar por día?
41. ¿Cuál de las diez recomendaciones le gusta más y por qué?

## **Anexo 2. Folletos de supermercados argentinos**

1. Carrefour (imprimible):  
[http://cdn.carrefour.com.ar/media/folletos/os\\_mkt\\_bsas/Ofertas\\_Semana\\_Market\\_B\\_SAS\\_1606.pdf](http://cdn.carrefour.com.ar/media/folletos/os_mkt_bsas/Ofertas_Semana_Market_B_SAS_1606.pdf)
2. Coto (imprimible):  
<http://www.coto.com.ar/ofertas/ofe2/ie.html>
3. Jumbo (únicamente en línea):  
<http://www.jumbo.cl/FO/CategoryDisplay?cab=4016>

## **Anexo 3. Perfiles de los protagonistas**

1. Luis es un carpintero soltero, de cuarentainueve años de edad. Su vida es su taller, trabaja muchas horas a la semana y no le gusta para nada cocinar. Luis es amante del vino, se puede tomar hasta dos botellas por día. Sin embargo, tiene que cuidar su salud, porque el año pasado el médico le diagnosticó una diabetes de tipo 1.

2. Lola es una niña que adora ir a la escuela. El mes pasado cumplió seis añitos y ahora está terminando sus estudios preescolares. Lola es muy pequeña, demasiado para su edad, necesita alimentarse bien para crecer normalmente. En su familia está prohibido comer carne.

3. Francisco es un adolescente marroquí de religión musulmana. Hace solamente ocho meses que vive en Argentina. Le encanta su nuevo país, pero para él y su familia es muy

importante respetar las tradiciones de su país de origen. Ahora Francisco está haciendo el ramadán.

4. Martha es una anciana que ayer cumplió ochenta y siete años. A Martha le gusta mucho comer, a veces demasiado, le dicen la comilona. Martha tiene que bajar de peso si no quiere tener problemas de salud. Su pasión más grande es cocinar, se pasa horas en la cocina para preparar platos para sus hijos y nietos.

5. Ángel es un estudiante universitario. Este año es el primer año que vive solo. Tiene un presupuesto limitado, pero quiere alimentarse bien porque todos los días, después de las clases, va al gimnasio. Para él es muy importante estar en buena forma física. Ángel no sabe nada de cocina, ni siquiera sabe cómo pelar una cebolla.

#### Anexo 4. Billetes de Argentina

Serie 2002		
		<b>2 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Bartolomé Mitre Reverso: Museo Mitre Color: Azul y Rojo Vigencia: Actual
		<b>5 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Gral. José de San Martín Reverso: El Cerro de la Gloria Mendoza Color: Verde y Violeta Vigencia: Actual
		<b>10 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Gral. Manuel Belgrano Reverso: Monumento a la Bandera Color: Castaño y Verde Vigencia: Actual
		<b>20 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Juan Manuel de Rosas Reverso: Combate de la Vuelta de Obligado Color: Rojo y Borravino Vigencia: Actual
		<b>50 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Domingo Faustino Sarmiento Reverso: Casa de Gobierno Color: Negro y Azul Gris Vigencia: Actual
		<b>100 Pesos</b> Tamaño: 155 x 65 mm Anverso: Gral. Julio Argentino Roca Reverso: La Conquista del Desierto Color: Violeta Vigencia: Actual

## Actividad 8

<b>TITULARES DE PRENSA</b>	
<b>NIVEL:</b> B2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparar una noticia.</li> <li>✓ Preguntar sobre un evento ocurrido.</li> <li>✓ Narrar y describir un evento ocurrido.</li> <li>✓ Desarrollar fluidez en el discurso.</li> <li>✓ Responder con espontaneidad a enunciados no conocidos.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interacción oral.</li> <li>✓ Expresión escrita.</li> <li>✓ Comprensión escrita.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar y pedir información.</li> <li>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>4. Influir en el interlocutor.</li> <li>5. Relacionarse socialmente.</li> <li>6. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales y específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Según la historia, todas las nociones.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. El adjetivo (género, número, calificativo, posición, grado).</li> <li>✓ 7. El pronombre (personal, relativo, interrogativo, exclamativo).</li> <li>✓ 8. El adverbio (en <i>-mente</i>, circunstancial, conjuntivo, intensificador, relativos e interrogativos).</li> <li>✓ 9. El verbo (indicativo: copretérito, pretérito y futuro; subjuntivo; participio).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> Preparación: 20 minutos Actuación: 20 minutos por grupo Total: 40 minutos Fuera del aula: Visualización y corrección: 30 minutos	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Se divide la clase en dos grupos. Un grupo tiene el papel de las víctimas o de los testigos y el otro el de los periodistas.
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recortes de titulares de prensa o imágenes impactantes (drama, festival, acontecimientos, competencias, etc.).</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cámara de grabación.</li> <li>✓ Tener acceso a dos aulas para que el grupo se pueda dividir en dos.</li> <li>✓ Disfraces (opcional).</li> </ul>
<p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escoger y recortar titulares de prensa impactantes y de interés para los alumnos. Para que la actividad tenga éxito, es importante asegurarse de que los alumnos conozcan el vocabulario relacionado con cada titular (anexo 1).</li> <li>2. Preparar la cámara y asegurarse de que funcione bien.</li> <li>3. Antes de empezar la actividad, se recomienda presentar algunos minutos de un noticiero en el aula a modo de actividad de introducción.</li> </ol>
<p><b>DESARROLLO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los testigos se quedan en el aula y los periodistas salen de la clase.</li> <li>2. El profesor entrega varios recortes de titulares de prensa a los periodistas y los artículos (textos) correspondientes a los testigos. Por cada titular de prensa hay 2 periodistas y 3 víctimas/testigos.</li> <li>3. Los periodistas tienen que preparar las preguntas que van a hacer a las víctimas/testigos. Ellos tienen que tener la mayor cantidad de información posible sobre la noticia en cuestión.</li> <li>4. Por su lado, las víctimas/testigos, preparan sus guiones para poder contar lo que han vivido y así responder a los periodistas.</li> <li>5. Los grupos tienen 20 minutos para prepararse.</li> <li>6. Uno por uno los equipos presentan su noticia frente a la cámara.</li> <li>7. Luego, como tarea, los mismos alumnos tendrán que visionar las actuaciones de sus pares, destacar los errores y corregirlos (retroalimentación).</li> </ol>
<p><b>VARIACIÓN:</b></p>
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el anexo 1 se proponen algunos sitios de Internet de prensa en español en los cuales podrán encontrar titulares interesantes para la actividad. Suele ser más interesante hablar de una noticia de la actualidad que hablar de algo que ya ha pasado hace años.</li> <li>2. La visualización y corrección puede efectuarse tanto dentro como fuera del aula, (según el tiempo de que se dispone). De todos modos, es importante pedir a los alumnos que apunten los errores que destacan, independientemente de quien los haya cometido. La idea no es saber quién hizo el error, sino cuáles son los errores que se han cometido y, junto con el grupo, revisarlos (retroalimentación). La autocorrección mediante grabación permite a los alumnos notar aquellos errores que cometen y aquellos de los que no son conscientes.</li> </ol>
<p><b>REFERENCIA:</b>  Inspirado en Leontaridi, Ruiz Morales y Peramos Soler (2009).</p>

### Anexo 1. Titulares de prensa

El País: [http://elpais.com/elpais/portada\\_america.html](http://elpais.com/elpais/portada_america.html)

BBC Mundo: [http://www.bbc.com/mundo/america\\_latina](http://www.bbc.com/mundo/america_latina)



Univisión: <http://www.univision.com/noticias/america-latina>  
El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica>  
El Nuevo Herald: <http://www.elnuevoherald.com>

## Actividad 9

<b>REGATEAR</b>	
<b>NIVEL:</b> B2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describir un objeto.</li> <li>✓ Persuadir a los demás.</li> <li>✓ Vender un producto.</li> <li>✓ Regatear.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Expresión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>19. Dar y pedir información.</li> <li>20. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>21. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>22. Influir en el interlocutor.</li> <li>23. Relacionarse socialmente.</li> <li>24. Estructurar el discurso.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1. Nociones existenciales (cualidad general, realidad y ficción, generalidad y especificidad, etc.).</li> <li>✓ 3. Nociones espaciales (posición, movimiento, orientación, etc.).</li> <li>✓ 5. Nociones cualitativas (formas, materia, color, etc.).</li> </ul> <b>Nociones específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 12. Compras.</li> <li>✓ 15. Economía e industria (transacciones comerciales).</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. El adjetivo (calificativo, relacional, grado, metátesis).</li> <li>✓ 7. El pronombre (OD y OI).</li> <li>✓ 8. El adverbio.</li> <li>✓ 9. El verbo (indicativo: futuro y pospretérito).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> Preparación: 20 minutos Desarrollo: 1 hora Conclusión: 15 minutos Total: 1 hora 35 minutos	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Se divide la clase en grupos de cuatro (4) personas.
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computadora con acceso a Internet. Video disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=U1sASgNkz8Y">https://www.youtube.com/watch?v=U1sASgNkz8Y</a></li> <li>✓ Pantalla.</li> <li>✓ Bocinas.</li> <li>✓ Varias imágenes de objetos extraordinarios (anexo 1).</li> <li>✓ Billetes (falsos).</li> </ul>	
<b>PREPARACIÓN:</b>	

1. Antes de empezar la actividad, es interesante introducir a los alumnos en el mundo del regateo, muy común en varios países de Hispanoamérica. El profesor puede preguntar a sus alumnos si lo conocen, si alguna vez lo han hecho, etc.
2. Se presenta el video de la *Revista del consumidor* de México y luego comentamos el fenómeno de manera informal en grupo.

**DESARROLLO:**

1. Una vez terminada la preparación, se divide la clase en pequeños grupos y se le entrega a cada grupo una foto de un objeto extraordinario con 1000 \$ en billetes falsos. Cada equipo recibe una foto distinta.
2. Los alumnos tienen alrededor de 15 minutos para pensar en los distintos usos que puede tener su objeto, el precio y algunos trucos para venderlo. Si lo desean, los alumnos pueden preparar una pancarta, buscar una canción, etc., todo lo que quieran para vender su producto, pero todos los miembros del grupo tienen que estar de acuerdo con los detalles porque todos van a tener que vender su producto a los demás alumnos del aula.
3. Una vez listos, el grupo se divide en minigrupos de dos (2). Dos alumnos van a otra 'tienda' para actuar como compradores y los otros dos se quedan en su kiosco como vendedores.
4. Los compradores escogen un kiosco en el que van a regatear y cada equipo dispone de 10 minutos para vender y comprar.
5. Cuando se agotan los 10 minutos, los que vendían van de compra y los que compraban regresan a su kiosco para vender. Se repite hasta que los equipos hayan podido visitar todos los kioscos. Cada minigrupo tendrá la oportunidad de salir dos veces de compra y quedarse a vender otras dos. Todos los equipos están obligados a comprar como mínimo dos objetos.
6. Una vez que las compras y ventas se han terminado, cada equipo cuenta su dinero y sus ventas y el que más dinero tiene gana.
7. Al final de la actividad es interesante concluir con el grupo entero, preguntar a los alumnos qué fue lo que más les gustó, cuáles fueron las mejores técnicas de regateo, cómo se sintieron, etc.

**VARIACIÓN:**

Se puede dar más de una imagen/objeto a los estudiantes para que escojan ellos mismos.

**COMENTARIOS:**

1. El video presentado en esta actividad introduce los alumnos a una de las distintas variantes del español (la variante mexicana).
2. Si tienen un grupo muy competitivo, pueden eliminar el punto 6 (ganadores).
3. Escogí las imágenes de Katerina Kamprani (anexo 1) porque me gustan, pero la actividad se puede desarrollar con cualquier tipo de objeto.

**REFERENCIA:**

Las imágenes en anexo provienen de la serie *The uncomfortable* (Incómodo), de la diseñadora Katerina Kamprani.

**Anexo 1. Objetos extraordinarios**





## Actividad 10

<b>DEBATES EN LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INTEGRACIÓN (ALADI)</b>	
<b>NIVEL:</b> B1-B2	
<b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Defender una opinión.</li> <li>✓ Influir en el interlocutor.</li> <li>✓ Utilizar y mantener un registro formal.</li> <li>✓ Acercarse a temas culturales, sociales, económicos y políticos reales de Latinoamérica.</li> </ul>	
<b>DESTREZAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprensión escrita.</li> <li>✓ Comprensión oral.</li> <li>✓ Interacción oral.</li> </ul>	<b>FUNCIONES:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar y pedir información.</li> <li>2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.</li> <li>3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.</li> <li>4. Influir en el interlocutor.</li> <li>5. Relacionarse socialmente.</li> <li>6. Estructurar el discurso.</li> </ol>
<b>CONTENIDOS LÉXICOS:</b> <b>Nociones generales y específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Según la historia, todas las nociones.</li> </ul>	<b>CONTENIDOS GRAMATICALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2. El adjetivo (calificativo, relacional, grado, metátesis).</li> <li>✓ Los cuantificadores</li> <li>✓ 7. El pronombre (personal, relativo, interrogativo).</li> <li>✓ 8. El adverbio.</li> <li>✓ 9. El verbo (indicativo: presente y copretérito; subjuntivo: presente y pretérito imperfecto).</li> <li>✓ 10. El sintagma nominal.</li> <li>✓ 11. El sintagma adjetival.</li> <li>✓ 12. El sintagma verbal.</li> <li>✓ 13. La oración simple.</li> <li>✓ 14. Oraciones compuestas por coordinación.</li> <li>✓ 15. Oraciones compuestas por subordinación.</li> </ul>
<b>DURACIÓN:</b> Documental: 10 minutos Preparación: 6 horas Presentación: de 30 a 40 minutos por tema	<b>ORGANIZACIÓN DE LA CLASE:</b> Dividir la clase en grupos de tres (3) personas.
<b>MATERIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Computadoras con acceso a Internet (los alumnos pueden traer sus propias)</li> </ul>	

<p>computadoras).</p> <p>✓ Temas de debates (algunos ejemplos en anexo 1).</p>
<p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <p>Se les presenta brevemente a los alumnos la Asociación latinoamericana de integración (ALADI), véase <a href="http://www.aladi.org">http://www.aladi.org</a>.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b></p> <p>Nota: La presente actividad se desarrolla a lo largo de múltiples clases. Según la duración de cada clase, se recomienda dedicar al menos 12 horas de clase (seis horas de preparación y 6 horas de presentaciones). Se trata de un debate oficial presentado delante de público y filmado. Los alumnos tienen que vestir elegante.</p> <p><b>PREPARACIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De manera aleatoria, se le asigna un país miembro de la ALADI a cada equipo; un tema a debatir; y su posición frente a este debate (en pro o en contra). Un tema para dos equipos.</li> <li>2. Los equipos tienen que desarrollar tres argumentos para defender su posición. Para lograrlo, los alumnos tendrán que hacer una concienzuda investigación sobre el país que representan y sobre la problemática que se defiende.</li> <li>3. Mientras los alumnos preparan su debate, el profesor camina por la clase, ayuda, responde a las preguntas, guía, etc.</li> <li>4. Los alumnos pueden terminar su preparación fuera de las horas de clase.</li> <li>5. Los miembros del equipo deben ser coherentes y cada uno debe defender un argumento diferente.</li> </ol> <p><b>PRESENTACIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Uno por uno, los equipos que debaten el mismo tema toman asiento en las mesas frente a las cámaras.</li> <li>7. Un equipo empieza con su primer argumento, y el otro contrargumenta con su primer argumento. Así sigue el debate hasta que se acaben los tres argumentos de cada equipo. Cada alumno tiene que hablar como mínimo cinco minutos.</li> <li>8. Mientras los alumnos debaten, los que forman el público deben escuchar con atención porque serán los jueces del debate.</li> <li>9. Al final del debate, cada alumno que formaba parte del público tiene que votar por el equipo que mejor ha defendido su punto de vista.</li> <li>10. Cada alumno tiene como tarea, redactar un texto argumentativo en el cual dé su opinión sobre uno de los temas que ha sido debatido.</li> </ol>
<p><b>VARIACIÓN:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los debates se pueden hacer con cualquier tema controvertido.</li> <li>2. Si en el momento de presentar la actividad hay un tema en la actualidad de su país, lo puede presentar a modo de introducción.</li> </ol>
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar una tarea que corresponda a la actividad de presentación oral involucra al alumno que tiene un papel más pasivo y lo incita a prestar atención a sus colegas cuando exponen.</li> <li>2. Presentar distintos temas controvertidos de América Latina introduce al alumno tanto en las distintas variantes del español que en las diversas realidades vividas por los latinoamericanos. Adentrarse en los problemas sociales, culturales y políticos es una buena manera de aprender más sobre un país y su cultura.</li> </ol>

- |   |
|---|
| 3. El anexo 1 presenta algunos temas de actualidad controvertidos, para el debate. Sin embargo, es importante que los temas escogidos sean todavía de actualidad cuando lo presenten al aula. |
| <b>REFERENCIA:</b>  |

### **Anexo 1: Algunos temas para el debate**

1. El fin de la ley “pies secos, pies mojados” de Estados Unidos hacia los ciudadanos cubanos.
2. La construcción de un muro en la frontera de México con Estados Unidos.
3. ¿Debería Venezuela liberar a los presos políticos?
4. ¿Deberían los chilenos tener acceso gratuito a los estudios superiores?
5. El sistema de salud pública y el sistema de salud privado en Colombia.
6. La legalización de la marihuana en América Latina.



## Conclusiones

El objetivo general del presente trabajo de investigación ha sido el de elaborar un conjunto de actividades lúdicas, por niveles de enseñanza-aprendizaje, que puedan servir para potenciar el desarrollo de la interacción oral en los alumnos que estudian español en contexto no hispanohablante, como en la ciudad de Montreal, Quebec.

La revisión bibliográfica sobre este tema, así como el análisis del tratamiento de la interacción oral en los manuales de ELE y en los cursos universitarios ofrecidos en Montreal han permitido responder a las tres preguntas de investigación que formulamos en la Introducción (§ 6):

**1. ¿Cómo se concibe el desarrollo de la interacción oral en los manuales de ELE y en los programas de curso universitarios en Montreal, Quebec?**

En términos generales, el espacio dedicado en los libros de texto al desarrollo de la destreza interaccional es poco relevante, en comparación con el propiciado a las habilidades escritas. En cuanto a los programas de curso revisados, algunos de ellos evidencian la importancia de la interacción oral en sus objetivos, las evaluaciones y las actividades; sin embargo, nunca le atribuyen una relevancia especial (§ 2.4).

**2. ¿Qué características debe tener una actividad lúdica para desarrollar la interacción oral en los alumnos?**

Para que el alumno desarrolle una competencia comunicativa plena, se puede determinar como característica principal a toda actividad lúdica el desarrollo de la mayor cantidad posible de funciones de la lengua. Junto a ello, y para que una actividad tenga éxito y sea una herramienta productiva, es esencial determinar previamente los objetivos, las destrezas, las funciones y los contenidos (léxicos y gramaticales).

**3. ¿Qué actividades lúdicas pueden favorecer el desarrollo de la interacción oral en clase de ELE?**

Las actividades lúdicas tienen un sinnúmero de ventajas para la clase de ELE. No obstante, las que mejor desarrollan la destreza de la interacción oral caben dentro de las tres grandes categorías de actividades siguientes (§ 3.2):

- a) Los juegos dramáticos.
- b) La resolución de problemas.
- c) Las actividades de práctica libre.

La intención de este trabajo no es la de crear un enfoque lúdico en el que el juego prevalezca ante cualquier otro tipo de actividad. Más bien se defiende que la actividad lúdica es una herramienta eficaz con la cual se puede desarrollar la interacción oral cercana a la realidad y que ayudará a los alumnos a desenvolverse con confianza en las distintas culturas del mundo hispano, siempre que la actividad tenga bien definidos los objetivos en correspondencia con lo establecido en el currículo de cada curso y nivel.

El conjunto de actividades lúdicas diseñadas para potenciar el desarrollo de la interacción oral en las clases de ELE en el contexto quebequense han tenido en cuenta las concepciones teórico-metodológicas definidas previamente en la investigación y se clasifican entre las categorías de actividades referidas anteriormente. Su aplicación por parte de la investigadora en su quehacer como profesora de ELE en los *Cursos de corta duración* (CCD) de la Facultad de español para no hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, Cuba, y como auxiliar de francés lengua extranjera (FLE) en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLSH) de la Universidad de Sherbrooke, Quebec, confirman su eficacia.

Por último cabe indicar algunas de las limitaciones de nuestro trabajo y posibles vías de investigación y aplicación futuras. Entre las limitaciones, cabe recordar que nuestro trabajo se ha centrado exclusivamente en el análisis de los programas universitarios, por lo que el diagnóstico de los cursos de ELE en Montreal es evidentemente parcial. Por otro lado, nuestra propuesta didáctica de actividades lúdicas, si bien ha sido pilotada y experimentada en las clases formales que hemos impartido –tal y como se ha mencionado

previamente— no ha podido contar con un estudio de caso directo en el contexto universitario de Montreal para esta investigación.

Por lo que respecta a las vías de investigación y aplicación futuras, contamos con ampliar la muestra de programas de cursos de ELE en otros niveles educativos (niveles secundario y colegial) para poder completar el diagnóstico presentado en esta ocasión. Asimismo, tenemos pensado entrar en contacto con varios profesores y encargados de curso de ELE, a través de la APEQ (Asociación de profesores de español de Quebec) y de las diversas plataformas en línea, jornadas de formación y coloquios de ELE que se realizan cada año en Montreal y Quebec, para presentar los resultados de esta primera investigación y compartir la propuesta didáctica con todos ellos.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera Saborit, Georgina *et al.* 2010. “Tareas de aprendizaje para posibilitar la formación y el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la asignatura inglés I en la carrera de Ingeniería Geológica”. *Cuadernos de educación y desarrollo* 2(21). Documento en línea: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/schrc.htm>
- Agustín Llach, María Pilar. 2007. “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices”. Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja, 161-173.
- Alcalde Mato, Nuria. 2011. “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6: 9-23.
- Andreu Alcaraz, Cristina. 2007. “Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral”. Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja, 205-216.
- Andreu Andrés, Ángeles, García Casas, Miguel. 2000. “Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam/Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 121-125.
- Andreu Andrés, Ángeles, García Casas, Miguel. 2006/2015. *Jugar y aprender español para extranjeros (E/LE)*. Recurso en línea: <http://www.upv.es/jugaryaprender/espanol/>
- Arnal, Carmen, Ruiz de Garibay, Araceli. 2000. “Juegos para practicar la escritura”. *Revista Carabela* 41: 49-66.
- Arnold, Jane. 2006. “Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?”. *Ela. Études de linguistique appliquée* 144: 407-425.
- Baralo, Marta. 2000. “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* 47: 164-171.

- Baralo, Marta. 2004. "La interlengua del hablante no nativo". Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.
- Barroso García, Carlos Luis. 2001. "El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos)". M. Antonia Martín Zorraquino, Cristina Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 175-180.
- Bergmann, Jonathan, Sams, Aaron. 2012. *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, OR/Alexandria, VA: ISTE, ASCD.
- Blanco, José, Donley Redwin, Philip. 2012. *Vistas, 4ª edición*. Boston: Vista Higher Learning.
- Brime Bertrand, Eugenia. 2008. "El componente lúdico en la clase de E/LE". *Talleres de formación del Instituto Cervantes de Nápoles*. Documento en línea: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:54650bdf-610f-4590-bb00-cfc1d947aaf3/2008-esp-05-04-brime-pdf.pdf>
- Brown, Douglas. 1994. *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- Bygate, Martin. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabrera Mariscal, Marta. 2014. *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Jaén: Universidad de Jaén (Trabajo de fin de grado).
- Calvi, María Vittoria. 1999. "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano". *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* 1. Documento en línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf>
- Canale, Michel. 1995. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". Miquel Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-81.

- Canale, Michael, Swain, Merrill. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Castro Viúdez, Francisca *et al.* 2014a. *Nuevo Español en marcha 1. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.
- Castro Viúdez, Francisca *et al.* 2014b. *Nuevo Español en marcha 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Castro Viúdez, Francisca *et al.* 2014c. *Nuevo Español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Castro Viúdez, Francisca *et al.* 2014d. *Nuevo Español en marcha 4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Cenoz Iragui, Jasone. 2004. "El concepto de competencia comunicativa". Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449-465.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: GEDISA.
- Consejo De Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
- Corpas, Jaime *et al.* 2013a. *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime *et al.* 2013b. *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime *et al.* 2014a. *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime *et al.* 2014b. *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, Jaime *et al.* 2015. *Aula internacional 5*. Barcelona: Difusión.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2002. "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Una revisión teórica". *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 8: 1-14.
- Criado Sánchez, Raquel. 2008. *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental*. Murcia: Universidad de Murcia (Tesis de doctorado).

- Csikszentmihályi, Mihály. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cummins, Jim. 1981. "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment". *Applied Linguistics* 2: 132-149.
- Deci, Edward, Ryan, Richard. 2000. "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry* 11: 227-268.
- Delgado Cabrera, Arturo. 2003. "La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques". *Anales de Filología Francesa* 11: 79-96.
- De Prada Creo, Elena. 1991. "Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 7: 137-148.
- Diago Romero, Marta. 2010. "Actividades dramáticas como herramienta didáctica". *Revista Foro de Profesores E/LE* 6: 1-10.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dorrego Funes, Luis. 1997. "Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua". *Revista Carabela* 41: 91-110.
- Eguskiza, María José, Pisonero, Isidoro. 2000. "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: tipología de actividades dirigidas a niños y niñas". *Revista Carabela* 47: 87-110.
- Ellis, Rod. 2005. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Ervin Tripp, Susan. 1974. "Is second language learning like the first?". *TESOL Quarterly* 8: 111-127.
- Fernández Sánchez, Eulalio. 1999. "Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua". *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas* 11: 106-112.
- Fernández, Sonsoles. 1997. "Aprender como juego. Juegos para aprender español". *Revista Carabela* 41: 7-22.
- García, Marta. 2007. "La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas". Enrique Balmaseda Maestu

- (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja, 555-566.
- Gardner, Robert, MacIntyre, Peter. 1992. "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment". *Second Language Acquisition* 14: 197-214.
- Germain, Claude. 1993. *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, QC: Les éditions CEC.
- Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González Ruiz, Cristina. 2009. "El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendiente de ELE en un contexto asiático". *I Congreso de Español Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Singapur: Universidad Tecnológica Nanyang, 146-165.
- Guiora, Alexander, Brannon, Robert C.L., Dull, Cecilia Y. 1972. "Empathy and second language learning". *Language Learning* 22: 111-130.
- Harley, Birgit, Allen, Patrik, Swain, Merrill, Cummins, Jim. 1990. "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education". *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-81.
- Hernández Reinoso, Francisco Luis. 2000. "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11: 141-153.
- Herrera Jiménez, Francisco. 2015. "El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital". *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión, 137-145.
- Huizinga, John. 1963. *Homo Ludens*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, Dell. 1972. *On Communicative Competence. Sociolinguistics: Selected Readings*, John B. Pride, Janet Holmes (eds.), Harmondsworth: Penguin Books.
- Ibáñez Bosch, María del Pilar. 2013. *La mejora de la interacción oral en el aula de ELE y el fomento de la autonomía del estudiante a través de las estrategias de comunicación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (Memoria de Máster).



- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. 2017. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recurso en línea: <http://cvc.cervantes.es>
- Jakobson, Roman. 1963. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral.
- Jetté, Karine. 2016. *La evaluación interaccional en la clase de ELE*. Montreal: Universidad de Montreal (Tesis de doctorado).
- Jiménez Izquierdo, María Luisa. 2010. “Didáctica de las lenguas extranjeras”. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas* 27: 1-9.
- Krashen, Stephen D. 1983. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/Nueva York: Pergamon Press.
- Kremers, Nina M. F. 2001. “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. M. Antonia Martín Zorraquino, Cristina Díez Pelegrín (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 461-470.
- Kumaravivelu, B[.] 1994. “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”. *Tesol Quarterly* 28: 27-48.
- Labrador, M. José, Morote, Pascuala. 2008. “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas* 17: 71-84.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lenneberg, Eric Heinz. 1967. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Leontaridi, Eleni, Ruiz Morales, Marina, Peramos Soler, Natividad. 2009. “Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE”. José F. Barrio-Barrio (ed.), *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Madrid: Ministerio de Educación de España/Sofía: Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, 151-162.
- Liu, Yen Hui. 2003. *La entonación del español hablado por taiwaneses*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Tesis de doctorado).

- Llovet Barquero, Begoña. 1994. "La sugestopedia en las clases de español". *Monográficos marcoELE* 8: 63-73.
- López, Estrella. 1997. "Las estrategias como parte de un entrenamiento específico para aprender". *Frecuencia L: Revista de didáctica español como lengua extranjera* 6 (s/p).
- Lorente Fernández, Paula, Pizarro Carmona, Mercedes. 2012. "El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas prácticas". *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos* 23: 1-26.
- Lorenzo, Francisco. 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Lozanov, Georgi. 1979. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon Beach.
- McCroskey, James, Richmond, Virginia. 1990. "Willingness to communicate: A cognitive view". *Journal of Social Behavior and Personality* 5(2): 19-37.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (MELS). 2007. *Español lengua tercera*. Quebec: MELS.
- Miquel López, Lourdes, Ortega Olivares, Jenaro. 2014. "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE", Alejandro Castañeda (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL, 89-178.
- Moirand, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- Moreno García, Concha. 2004. "El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática". *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Documento en línea: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db)
- Pellettieri, Jill *et al.* 2006. *Rumbos*. Boston: Thomson Higher Education.
- Pereira, Isabel. 1996. "El uso del input estructurado en actividades de clase". Francisco J. Grande Alija *et al.* (coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, 297-304.

- Pérez Cabrera, Mafra, Barreto, Ana Beatriz. 2012. *Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Natal: IFRN Editora.
- Piedras Abal, Araceli. 2014. *Las competencias lingüísticas a través de juego de mesa en el aula de ELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo (Memoria de Máster).
- Pine, Gerald J., Boy, Angelo V. 1977. *Learned-Centred Teaching: A Humanistic View*. Denver, CO: Love Publishing.
- Pinilla Gómez, Raquel. 2004. “Las estrategias de comunicación”. Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 271-290.
- Pizarro Chacón, Ginneth, Josephy, Daniel. 2011. “El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua”. *Letras* 48: 209-225.
- Puig, Yareira. 2015. *El juego en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tendencias actuales*. La Habana: Universidad de La Habana (Tesis doctoral).
- Puscama, Claudia Silvina. 2015. “La investigación de la interacción oral en el aula de ELSE. Un camino hacia la profesionalización docente”. *Signos Universitarios* 51: 241-260.
- Ramajo Cuesta, Ana. 2008. *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Madrid: Universidad Nebrija (Memoria de Máster).
- Ravira, Vanessa. 2006. *La realidad comunicativa del aula de ELE*. León: Universidad de León (Memoria de Máster).
- Real Academia Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española. 2017. *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Madrid: RAE. Recurso en línea: <http://dle.rae.es>
- Rivers, Wilga. 1989. “Principles of interactive language teaching”. Documento en línea: [http://edevaluator.org/rivers/10principles\\_0.html](http://edevaluator.org/rivers/10principles_0.html)
- Rodríguez Beltrán, Rafael. 2001. *Cours de typologie comparée du français et de l'espagnol*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo. 2013. “Enfoque por competencias orientado a la acción: principios básicos para una enseñanza efectiva”. Madrid: Edelsa. Documento en línea: [http://www.edelsa.it/Area\\_profesor/Articulos/articulo6.pdf](http://www.edelsa.it/Area_profesor/Articulos/articulo6.pdf)

- Sánchez, Aquilino. 2000. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Benítez, Gema. 2010. *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (Memoria de Máster).
- Santiago, Raúl. 2015. "The Flipped Classroom". Recurso en línea: <http://www.theflippedclassroom.es>
- Schumann, John. 1994. "Where is cognition?". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 231-242.
- Schuster, Donald H., Gritton, Charles E. 1986. *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. Nueva York: Gordon & Breach.
- Selinker, Larry. 1969. "Language transfer". *General Linguistics* 9: 67-92.
- Šifrar, Marjana. 2007. "Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real". Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño: Universidad de la Rioja: 981-996.
- Silva, Haydée. 2006. "Peut-on faire du jeu un outil pédagogique efficace ?". *Animation et éducation* 191: 15-17.
- Silva, Haydée. 2012. "El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional", M. Carmen Contijoch Escontria, Karen Beth Lusnia (eds.), *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones*. Ciudad de México: CELE-UNAM, 19-38.
- Silva, Haydée. 2013. "Jouer... et apprendre le français langue étrangère grâce à TV5 Monde". *Dialogues et Cultures*. París: TV5 monde.
- Silveiro, Tania. 2014. *Estrategia linguodidáctica para perfeccionar el proceso de enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera en los Cursos de Corta Duración, nivel principiante*. La Habana: Universidad de La Habana (Tesis de doctorado).
- Skehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Solsona Martínez, Carmen. 2008. "El alumno como protagonista, conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2". *II Jornadas de*

*innovación docente. Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Documento en línea: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/144.pdf>

Stevick, Earl. 1999. “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”. Jane Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-57.

Swain, Merrill. 1995. “Three functions of output in second language learning”. Guy Cook, Barbara Seidhofer (eds.), *For H. G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

Tardo Fernández, Yaritza. 2005. “Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales”. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* 5. Documento en línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f60511c5-b1b5-4ad1-9ea6-883f5bfb84b1/2005-redele-5-10tardo-pdf.pdf>

Torres, Carmen Minerva. 2002. “El juego, una estrategia importante”. *EDUCERE* 19: 289-296.

Underhill, Adrian. 1999. “Facilitation in language teaching”. Jane Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 125-141.

VanPatten, Bill. 1992. “Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2”. *The Modern Language Journal* 23: 23-27.

Vargas Venegas, Genara. 2008. *Desarrollo de la fluidez oral en ELE*. León: Universidad de León (Memoria de Máster).

Widdowson, Henry. 1978. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. París: Crédif-Hatier.

### **Programas de los cursos de ELE**

Concordia University. 2017. “Introductory Spanish 200/2”. Classics, Modern Languages and Linguistics, Faculty of Arts and Sciences.

Concordia University. 2017. “Curso intensivo de nivel intermedio”. Classics, Modern Languages and Linguistics, Faculty of Arts and Sciences.

Université de Montréal. 2017. “ESP1901 – Espagnol 1”. Centre de langues. Documento en línea: <http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1901-espagnol-1/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1902 – Espagnol 2”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1902-espagnol-2/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1903 – Espagnol 3”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1903-espagnol-3/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1904 – Espagnol 4”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1904-espagnol-4/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1905 – Espagnol 5”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1905-espagnol-5/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1906 – Espagnol 6”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1906-espagnol-6/>

Université de Montréal. 2017. “ESP1907 – Espagnol 7”. Centre de langues. Documento en línea:  
<http://centre-de-langues.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/espagnol/esp1907-espagnol-7/>

Université du Québec à Montréal (UQÀM). 2017. “ESP1000 Espagnol 1”. École de langues,  
Faculté de Communication. Documento en línea:  
[https://langues.uqam.ca/fichier/document/plans de cours/espagnol/ESP1000.pdf](https://langues.uqam.ca/fichier/document/plans%20de%20cours/espagnol/ESP1000.pdf)