

Universidad de Tartu
Facultad de Artes y Humanidades
Colegio de Lenguas y Culturas del Mundo
Formación de Profesorado de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**MATERIALES AUTÉNTICOS COMPLEMENTARIOS SOBRE ESTONIA
PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE**

Tesina de Máster

Autora: Anna-Maria Natus

Directora: Mari Kruse

Tartu 2018

Índice

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. AUTENTICIDAD DE LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA	6
1.2. AUTENTICIDAD DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y DEL APRENDIENTE	7
1.3. AUTENTICIDAD DE LA TAREA	8
1.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS MATERIALES AUTÉNTICOS	9
2. ¿EN QUÉ NIVELES SE PUEDEN USAR LOS MATERIALES AUTÉNTICOS?	12
2.1. ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES AUTÉNTICOS PARA EL NIVEL INICIAL	12
3. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)	15
3.1. DOMESTICACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	17
4. DISEÑO DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS AUTÉNTICOS	20
4.1. ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN Y TEORÍA DEL ESQUEMA (SCHEMA THEORY)	20
4.2. ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE	21
4.3. ENFOQUE LÉXICO	23
4.4. TEXTOS LITERARIOS Y AUDIOVISUALES SOBRE ESTONIA	24
4.5. UNIDAD 1. LOS LUGARES ABANDONADOS MÁS FASCINANTES DEL MUNDO	26
4.6. UNIDAD 2. ESTONIA A TRAVÉS DE LOS OJOS DE LOS ESPAÑOLES	28
5. PILOTAJE DEL MATERIAL DIDÁCTICO PROPUESTO	31
5.1. MUESTREO Y CLASES IMPARTIDAS	31
5.2. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN	32
5.3. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS Y DE LAS CLASES EN GENERAL	32
5.4. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO Y DE SU RENDIMIENTO	33
5.5. EVALUACIÓN DE OTROS COMENTARIOS SOBRE EL MATERIAL PROPUESTO	36
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	38

AGRADECIMIENTOS	39
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	40
RESÜMEE	48
ANEXO I. GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD 1	50
ANEXO II. UNIDAD 1. LOS LUGARES ABANDONADOS MÁS FASCINANTES DEL MUNDO	52
ANEXO III. GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD 2	56
ANEXO IV. UNIDAD 2. ESTONIA A TRAVÉS DE LOS OJOS DE LOS ESPAÑOLES	58
ANEXO V. CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS	60
ANEXO VI. MUESTRAS DE LOS CUESTIONARIOS RELLENADOS POR LOS ESTUDIANTES	61
ANEXO VII. MUESTRAS DE LOS COMENTARIOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES	63

Introducción

En las últimas décadas, la importancia de la autenticidad de los materiales y actividades en la enseñanza de las lenguas ha sido ampliamente reconocida por muchos investigadores. La mayor parte de los estudios más recientes han confirmado que dichos materiales desempeñan una función vital para el aprendizaje de la L2, además incrementan la motivación y el deleite del alumnado. En años recientes, un gran número de estudios acerca del tema de la autenticidad en la enseñanza de las lenguas han sido realizados también en Estonia. Una de las recientes investigaciones es la de Peter, Skopinskaja y Liiv publicada en el 2016 sobre el uso de los materiales culturales auténticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria, que reveló que este tipo de materiales sí influyen en la motivación de los alumnos. Uno de los objetivos básicos del programa de estudios de lenguas extranjeras en el nivel de la enseñanza secundaria es que los estudiantes estén mejor preparados para abordar la lengua auténtica en la vida diaria que se alcanza con el uso de recursos auténticos: los textos literarios, los medios audiovisuales, los artículos de la prensa etc. (Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 2 2011). Aunque la presente investigación se llevó a cabo con los estudiantes de filología románica que habían completado el curso de ELE de nivel A1, hay motivos para creer que este material propuesto podría ser adecuado también para los alumnos de enseñanza secundaria y de escuela de idiomas. También han sido realizados algunos trabajos de fin de Grado y Máster en la Universidad de Tartu sobre el uso de material auténtico y análisis de las actividades auténticas en los libros de texto ingleses (Arge 2014; Kreitsmann 2014; Sinijärv 2016; Kõre 2016).

La elección del tema vino motivada por las prácticas del estonio como lengua extranjera realizadas en Tartu Hansa Kool, donde la labor de la autora era enseñar el estonio a un grupo de españoles. A lo largo de las clases, ella fue explicando a los estudiantes españoles aspectos sobre la cultura y la geografía de España. Esto la llevó a considerar que los alumnos deberían, también, desarrollar en las clases de lengua extranjera, las aptitudes para hablar sobre la cultura de partida. En consecuencia, este trabajo fin de Máster, en primer lugar, plantea algunas ideas fundamentales sobre la autenticidad de los materiales en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en segundo lugar,

averigua en qué niveles son adecuados y examinar la importancia de la competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Más concretamente, las cuestiones de investigación son:

- ¿Se puede utilizar textos auténticos en los niveles iniciales a pesar de su complejidad léxica y gramatical?
- ¿La familiaridad cultural del temario facilita el aprendizaje del léxico a través de textos auténticos?
- ¿Cuál es la manera más eficaz posible para desarrollar la competencia pluricultural en las clases de ELE?

El estudio de la presente tesina de Máster, se ha preparado a partir de unos materiales didácticos sobre Estonia y se administró un cuestionario a alumnos de filología de lenguas románicas para analizar su cualidad, su adecuación para la enseñanza de ELE, averiguar si a los alumnos estonios les resulta atrayente leer sobre su propia cultura en el aula de lengua extranjera y determinar si la familiaridad cultural del contenido del texto reduce la necesidad de consultar el diccionario comparado con la lectura de los textos habituales (no sobre Estonia). En el apartado 4, se comenta el material didáctico propuesto y en el capítulo 5, los resultados de la investigación. En una última etapa, en los Anexos se ofrecen las muestras de las unidades, de los planes de la clase y de algunas muestras de las encuestas rellenas.

1. Marco teórico

El interés por el uso de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas se desarrolló en los años sesenta con el avance del método comunicativo, que daba primacía a la comunicación sobre la forma e implicaba la utilización de textos auténticos que habían sido creados con “un auténtico propósito comunicativo” (Mishan 2005: 1). Según Gilmore (2007: 97-98) “el debate sobre la definición de autenticidad y de su papel en la enseñanza de idiomas se ha vuelto complejo y sofisticado”, y por lo tanto, es prácticamente imposible encontrar una definición común. Teniendo en cuenta diferentes significados interrelacionados del concepto de autenticidad, Gilmore concluye que existen por lo menos cinco tipos de este criterio: autenticidad del texto, del alumnado, del medioambiente, de la tarea o de una combinación entre ellos.

1.1. Autenticidad de los materiales de enseñanza

Para Peacock (1997: 146), los materiales auténticos son materiales que han sido elaborados para “cumplir los fines sociales dentro de la comunidad lingüística” y para Swaffar (1985: 17) son materiales “cuya intención pertinente es comunicar el significado”. Kramsch (1993: 177) constata que “auténtico se refiere a como se usa la lengua en una comunicación natural, no pedagógica”. Mochón (2005: 2) los define como “materiales que no se pueden transformar”, porque “si efectuamos este paso, la identidad cambia”. Una definición más precisa sería la de Nunan (1989: 54), para quien “un material auténtico es cualquier material que no haya sido específicamente elaborado con el propósito de enseñanza de idiomas”.

Si nos basamos en la definición propuesta por Nunan, los siguientes materiales se pueden clasificar como materiales auténticos:

- Programas televisivos;
- Artículos periodísticos;
- Entradas de blogs;
- Viñetas;
- Comics;
- Canciones;
- Correos electrónicos,
- Folletos publicitarios;
- Vídeos musicales;
- Programas de radio;

- Textos literarios;
- Recetas de cocina;
- Wikis;
- Horarios de transporte público;
- Mensajes de WhatsApp;
- Tuits;
- Carteles;
- Páginas web;
- El etiquetado y el envasado de los productos;
- Previsión meteorológica etc.

1.2. Autenticidad del ambiente de aprendizaje y del aprendiente

Ahmed (2017: 186) aduce que la autenticidad del aula no es la adecuación de las actividades a las necesidades reales, sino “convertir el aula en una comunidad de estudiantes” donde los aprendientes pueden interactuar con textos y con otros estudiantes sobre temas que realmente les atraen. Por otro lado, Carter (1998: 50) observa que también la clase tiene su propia autenticidad:

„On the one hand, we have real English which, as far as classroom treatment is concerned, can be unrealistic; and on the other hand, we have unreal textbook English which, as far as classroom treatment is concerned, is frequently handled in pedagogically viable and realistic ways”.

Entonces, pues, la autenticidad no es solo utilizar materiales auténticos y realizar actividades “reales” en la clase, sino, también, como afirman Mishan (2005: 18) y García (2003: 894) que hay que tener en cuenta la respuesta de los estudiantes. Según ellos la autenticidad del uso de la lengua en la clase está relacionada con la percepción del aprendiente de lo que es auténtico y son los alumnos quienes valorarán en último término la autenticidad del texto y la tarea que emprenden, es decir, la autenticidad del aprendiente la que Breen (1985 *apud* Al Azri y Al-Rashdi 2014: 250) define como “habilidad de interpretar el significado del texto de la misma manera que lo hacen los hablantes nativos de la lengua”. No obstante, a este respecto, también se debería tener en cuenta que lo que es auténtico para un nativo no tiene que serlo para un estudiante de la lengua extranjera (Widdowson 1996: 67-68).

En cuanto a la autenticidad del ambiente y de las necesidades reales de los estudiantes, desde luego, no se puede dejar de mencionar las herramientas TIC (Tecnología de Información y Comunicación), las que están indisolublemente unidas a nuestra vida diaria. Por este motivo, para

que los estudiantes estén motivados para aprender, los profesores tienen que entender que la nueva generación de *nativos digitales*¹ habla “otro idioma” y que el uso de tabletas y otros dispositivos inteligentes ayuda a ahorrar tiempo, relacionar el aprendizaje con la vida cotidiana y diversificar así las clases. Los profesores también deberían ser más innovadores, creativos y encontrar o crear ellos mismos actividades y ejercicios relacionados con sus asignaturas utilizando las nuevas tecnologías en la clase, para que los nativos digitales puedan adquirir nuevos conocimientos más rápido. Gracias a las TICs se pueden imitar las actividades auténticas de vida cotidiana: intercambiar correos electrónicos, leer periódicos, realizar cuestionarios, exámenes, concursos (en las páginas web como Quizlet, Kahoot, LearningApps, Quizziz, aplicación de Adivina), escribir mensajes en Edmodo² etc. Es decir, como dice Mishan (2005: 19), es la oportunidad de “tocar ‘la vida real’ con un solo clic en el teclado”.

1.3 Autenticidad de la tarea

Nunan (1989: 10) define la tarea en el ámbito del aprendizaje de la lengua como “un elemento de trabajo de la clase que implica a los alumnos para comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje meta mientras su atención está enfocada principalmente en el significado más que en la forma”. Él propone una clasificación en dos tipos de tareas: las de vida real que simulan situaciones cotidianas (por ejemplo informarse sobre los congresos, conciertos o exposiciones en su zona) y las pedagógicas que no se realizan en la vida real (por ejemplo, leer el texto y contestar a las preguntas) y según El Marco Común Europeo de Referencia (2002: 155) “pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes, plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles y tienen resultados identificables”. Después de una larga discusión sobre la dificultad de establecer una distinción clara de las dos tareas, Nunan (1989: 41) concluye que “la oposición entre la tarea auténtica y la pedagógica no es rígida sino que se trata de un *continuum*”.

¹ El término “nativos digitales (*digital natives*) fue acuñado por Marc Prensky (2001 en su artículo *Nativos digitales: la generación actual de jóvenes que ha nacido y crecido con la tecnología*).

² Edmodo es una plataforma educativa que funciona igual que Facebook.

Inspirada en las ideas de Nunan, Mishan (2005: 81) presenta su propio contínuum señalando qué tipo de tareas son auténticas y dónde se encuentran en el espectro. En un extremo de esta escala estarían las actividades que replican las actividades cotidianas de un hablante nativo (contestar a un correo electrónico) y, en el extremo opuesto, están las actividades relacionadas con el ámbito profesional concreto (publicidad o periodismo), que incluyen análisis lingüístico, aspectos de audio o audiovisual del texto (generación de un diagrama basado en los datos recogidos de una fuente). En el medio del contínuum se encuentran las tareas que constan de un desglose detallado de lo que un hablante nativo hace de manera inconsciente al leer y escuchar un texto (por ejemplo, ver un programa de noticias y apuntar el tema, sus protagonistas, el lugar donde se produjo, etc.) Dicho de otra manera, según la autora, el objetivo de las tareas auténticas no es responder a las preguntas de comprensión sobre un texto, memorizar las reglas de gramática y aprender el vocabulario con listas de palabras, sino preparar a los estudiantes para comunicarse con los hablantes nativos en la vida real.

No obstante, se reconoce que ambos tipos de tareas (pedagógicas y auténticas) son necesarias en la enseñanza de las lenguas extranjeras, para que “se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua” (MCER 2002: 156).

1.4. Ventajas y desventajas de los materiales auténticos

It has been traditionally supposed that the language presented to learners should be simplified in some way for easy Access and acquisition. Nowadays there are recommendations that the language presented should be authentic (Widdowson 1990: 67).

¿Por qué molestarse y esforzarse diseñando actividades para la clase con materiales auténticos, si muchas series de libros de texto tienen guía pedagógica donde se explica detalladamente como preparar, planificar e impartir clases? Durante varias décadas diversos estudios han sido realizados sobre la utilidad de los materiales auténticos en la enseñanza de idiomas (Swaffar 1985; Peacock 1997; Varmış Kılıç y Genç İter 2015; Guariento y Morley 2001; Maxim 2002; Mishan 2005; Berardo 2006; Gilmore 2007; Álvarez 2007; Álvarez 2009; Andrijević 2010; Coscarelli 2014; Castillo et al. 2016; Ahmed 2017; Tomlinson y Masuhara 2017) que muestran que el uso de materiales auténticos es más beneficioso comparado con los libros de textos tradicionales, el

material contribuye a la motivación de los alumnos y ayuda a desarrollar su competencia comunicativa. De acuerdo con los autores, las principales ventajas del material auténtico son:

- Nos muestra la lengua de forma natural.
- Influye positivamente en la motivación de aprendientes.
- Desarrolla una mayor comprensión global y enriquece el léxico.
- Incrementa el interés del estudiante tanto por la lengua meta como por su cultura.
- Apoya un enfoque más comunicativo, creativo y lúdico de la enseñanza.
- Activa conocimientos previos de los aprendientes.
- Prepara a los alumnos para las impredecibles y variadas exigencias del lenguaje de la vida real y no sólo para aprobar los exámenes.
- Ayuda a los profesores a tratar cuestiones controversiales.
- Se puede utilizar para complementar el contenido de temas ya tratados en clase.

En cuanto a las desventajas:

- Con frecuencia contiene estructuras complejas y vocabulario más difícil de lo que los aprendientes puedan procesar;
- Requiere una preparación especial, lo que consume mucho tiempo;
- Es culturalmente sesgado, lo cual dificulta la comprensión fuera de la comunidad de hablantes nativos;
- Es a menudo muy extenso para tratarlo en una clase académica;
- Pueden surgir problemas con la cuestión de los derechos de autor;
- Puede quedar desactualizado rápidamente (especialmente las noticias);
- Es necesario que el contenido sea aceptable desde el punto de vista educativo y lingüístico.

Por lo tanto, en la selección o diseño de los materiales es preciso tener cuenta lo siguiente:

- La edad, conocimiento previo y las habilidades de los aprendientes;
- El material tiene que tratar un tema fascinante;
- El vocabulario nuevo tiene que ser relevante y necesario para el grupo meta;
- El material debe ser fácil de manejar y accesible en todo momento;

- Los ámbitos temáticos del MCER y de El Plan Curricular de Cervantes;
- Los objetivos que los materiales deben cumplir.

Como ya se ha señalado, trabajar con materiales auténticos requiere tiempo de preparación adicional. Entonces es lógico que los profesores prefieran usar libros de texto que vienen con guía didáctica donde las clases están planeadas y ofrecen ejercicios adicionales elaborados con todo detalle por los expertos para cada unidad del libro: ejercicios con vídeos y una colección de hojas de trabajo imprimibles. En adición, las editoriales ofrecen en su página web ejercicios y juegos interactivos para reafirmar lo aprendido de manera lúdica. La selección de diferentes libros de textos es formidable y por eso, es habitual que los profesores (especialmente los principiantes) elaboren sus planes de lecciones según los manuales y que no diseñen sus materiales propios para cada clase. Además de esto, “sin el manual a los aprendientes les puede parecer que su aprendizaje no se toma en serio” (Ahmed 2017: 184). Conviene, por tanto, utilizar materiales auténticos como materiales adicionales para complementar el contenido de temas y tratar temas controversiales, porque en la mayoría de los casos el lenguaje de los libros de texto representa “*‘can do’ society*” (Carter 1998: 47), donde todo está en perfectas condiciones, un mundo sin pobreza, enfermedades ni guerra y la gente es tan amable como en los anuncios televisivos de galletas o Nutella. Por lo tanto —tal y como considera Nunan (2012: 135)— “la combinación de materiales auténticos y no auténticos ofrece a los aprendientes óptimas oportunidades de aprendizaje”.

Sin embargo, hay que destacar también que hoy en día el significado del material auténtico ha cambiado un poco y como nos han explicado en las clases magistrales en la universidad, lo importante es que el material corresponda a la realidad de la lengua, y como eso es lo más importante, los libros de texto y otros materiales de enseñanza tienen cada vez más “una pinta mucho más auténtica”: los manuales imitan folletos turísticos, artículos de revistas y también las entradas de blogs para acercarnos más a la realidad (Ahmed 2017: 185).

2. ¿En qué niveles se pueden usar los materiales auténticos?

Teniendo en cuenta las investigaciones anteriores mencionadas, cabe preguntarse ¿en qué nivel sería oportuno utilizar los materiales auténticos en la enseñanza de idiomas? Existen diferencias de opinión con respecto a este asunto. Por ejemplo, Macaro (2005: 147) sugiere que el “uso de los textos auténticos debería ser mínimo con los principiantes”. Guariento y Morley (2001: 348) remarcan que “el uso de esos materiales en niveles inferiores puede conducir a los estudiantes a sentirse frustrados y desmotivados”. No obstante, también admiten que se pueden proponer actividades en las que la comprensión total de los textos (audiovisuales o escritos) no sea de gran importancia. Otros autores señalan que los alumnos de niveles iniciales ganan mucho si se exponen a un material auténtico apropiado a sus necesidades e intereses (Swaffar 1985: 18, 2002: 423; Andrijević 2009: 157-158).

Uno de los estudios más destacado sobre este asunto, sin duda, es el de Maxim (2002) cuya investigación se realizó en una universidad norteamericana con estudiantes principiantes de la facultad de filología, que leían una novela romántica de 142 páginas en el primer semestre de la asignatura de lengua alemana. Maxim llegó a la conclusión de que se puede trabajar con éxito con los textos extensos, en su caso, en nivel inicial. Cabe subrayar que era una novela de literatura norteamericana traducida al alemán y, por lo tanto, era la familiaridad del contexto cultural lo que facilitaba predecir el contenido de la obra. Sin embargo, Pachler et al. (2014: 359) cuestionan si estos hallazgos son transferibles también para los estudiantes de enseñanza secundaria. En el mismo año, Gascoigne (2002) realizó un estudio similar al de Maxim con los estudiantes de lengua francesa y al igual que el autor anterior, puso de manifiesto que los principiantes son capaces de leer textos auténticos, en su caso de 300 palabras, ya desde las primeras 12 horas de clase.

2.1 Adaptación de los materiales auténticos para el nivel inicial

Teniendo en cuenta que se pueden utilizar los materiales auténticos en todos los niveles, cabe preguntarse cómo pueden ser utilizados en los niveles iniciales a pesar de su complejidad léxica y gramatical. Álvarez (2009: 24) afirma que “lo más importante es determinar qué puede ser relevante para los principiantes en el uso de ese material y cómo lo pueden relacionar con su propia

experiencia”. Guariento y Morley (2001: 348) creen que para reducir el nivel de complejidad de los recursos no destinados a los aprendientes de lenguas extranjeras, una de las opciones es solamente simplificar el texto, pero otros (Swaffar 1985: 17; Shrum y Glisan 2015: 190) opinan que esto supondría que se produjera un resultado adverso, ya que la redundancia y la riqueza del contexto ayudan a comprender el texto mejor y que en vez de simplificar el texto sería mejor elegir bien los ejercicios que acompañan al texto. Berardo (2006: 65-66) propone tres tipos de actividades para bajar el nivel de dificultad de los textos auténticos:

1. Pre-lectura. En esta fase se revisa el vocabulario que incluye buscar información concreta (*scanning*), buscar la idea general (*skimming*) y activar el conocimiento previo (*schemata*). También, se puede dejar a los estudiantes leer el título del texto y pedir que adivinen sobre qué trata el texto. En cuanto a los textos hablados/audios, sería de utilidad proporcionar a los aprendientes una lista de palabras clave que salen en la grabación (Melvin y Stout 1987: 53). En el caso del vídeo, se puede reproducir sin sonido y dejar que los alumnos adivinen (escriben frases en la lengua meta) sobre qué trata el vídeo (Polio 2014: 4).
2. Lectura. Esta fase consiste en leer el texto con un propósito establecido para seguir las reglas de la lengua estudiada, como la corrección de la gramática, la pronunciación y el modo de leerlo y se lee en voz alta solamente en situaciones como lo hacen en la vida real los nativos de la lengua estudiada, es decir, como cuando realizamos una conferencia y leemos el texto prescrito, cuando una profesora lee un cuento a los alumnos, etc. En el caso de los textos audiovisuales, se reproduce la grabación con el sonido y se comprueban las frases de los alumnos con las que oyeron en el vídeo (Polio 2014: 4).
3. Poslectura. En la última fase se hacen preguntas para comprobar la comprensión del texto y a veces un buen conocimiento previo es suficiente para saber en qué consiste. Las actividades de comprensión deberían siempre ir seguidas de actividades de producción oral o escrita que a menudo no es el caso de los libros de texto tradicionales (Melvin y Stout 1987: 54). Para Swaffar (2002: 410) las preguntas de “¿Por qué?”, como, ¿Por qué crees que este detalle es relevante para el autor?, este tipo de preguntas son utilizadas para encontrar o analizar insinuaciones que nos da el autor.

Sin embargo, como profesores, sabemos que al elegir actividades, lo que puede parecer interesante para los profesores puede resultar un fracaso total en la clase, porque, tal como señala Nunan (2004: 15), con frecuencia los profesores tienden a suponer que su perspectiva sobre una actividad es la misma que la de los estudiantes, no obstante, existen indicios que sugieren que mientras los profesores se concentran en una cosa, los alumnos, se concentran en otra. Según Nunan, la mejor forma de afrontarlo (que también es un elemento muy importante en el método de enfoque por tareas, que analizamos en mayor profundidad en el apartado 4. Diseño de materiales complementarios auténticos) sería responsabilizar a los estudiantes de su proceso de aprendizaje, para que puedan tomar decisiones sobre qué hacer y cómo.

3. Competencia comunicativa intercultural (CCI)

Hoy en día es comprensible que la enseñanza de la cultura es parte integrante del aprendizaje de los idiomas. Cabe recordar que los objetivos no siempre han sido los mismos. Desde el siglo XVII hasta el final de los años 60 del siglo anterior, dominaban métodos como el método gramática-traducción, el método directo y el método audiolingual que se basaban en la gramática, donde la cultura resultaba ser algo ajeno sin ninguna conexión con el tema tratado en clase (García-Viño y Masso 2006: 3). El término competencia comunicativa fue introducido por primera vez por Dell Hymes. Según él, la competencia comunicativa consiste en el conocimiento lingüístico y la habilidad de usar ese conocimiento en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales (Hymes 1972: 282). Byram (1997: 9) critica a Hymes porque en vez de enfocarse en la comunicación intercultural se concentraba en el análisis de la interacción social y en la comunicación de los grupos sociales que utilizan una lengua. Byram perfeccionó la idea de Hymes y propuso el término “competencia comunicativa intercultural”, describiéndolo como algo más complicado que la competencia comunicativa, porque “no se centra solamente en la eficiencia de intercambio de información, sino también en el establecimiento y mantenimiento de relaciones entre culturas diferentes”.

A lo largo de los años, muchos autores alrededor del mundo han publicado artículos sobre los beneficios del desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos y algunos de ellos (Byram et al., 2002: 10; Tavares y Cavalcanti, 1996; Knutson, 2006: 292) creen que el objetivo central de la enseñanza de la cultura es aumentar la conciencia intercultural de los aprendientes y estimular un análisis comparativo con su propia cultura que lleva a una mejor comprensión de los valores. Actualmente en la enseñanza de los idiomas la competencia comunicativa va acompañada de la competencia comunicativa intercultural. Según el MCER (2002: 102) la competencia intercultural es el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” que incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Sin embargo, los libros de texto rara vez contienen información sobre valores, actitudes y creencias en la lengua meta (Dema y Moeller 2012: 79), que muestra que los materiales especialmente creados para la enseñanza de los idiomas exhiben solo “una visión parcial de la lengua” (Mishan 2005: 44-46). Según Dema y Moeller (2012: 77-79) la mejor manera de enseñar la cultura en la clase de idiomas es a través del modelo 3p (Productos, Prácticas y Perspectivas) de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Language):

- El nivel de productos (Products). Este nivel consiste en productos tangibles (libros, cuadros, herramientas, etc.) e intangibles (sistema político, música, danza, etc.) El profesor puede traer a clase, por ejemplo, polvorones o enseñarlos en una foto.
- El nivel de proceso (Practices) involucra las relaciones sociales y comportamientos en la vida cotidiana (Cutshall 2012: 33). Por ejemplo, es buena idea organizar un taller de preparación de polvorones o fiesta de Navidad o ver un vídeo y explicar que antes de comer los polvorones hay que aplastarlos para que no se deshagan al abrirlos.
- El nivel de perspectivas (Perspectives) incluye “creencias populares, actitudes y suposiciones de la cultura meta” (Dema y Moeller 2012: 78). Por ejemplo, la profesora puede hablar de polvorones (producto) diciendo que son dulces típicos de Navarra y en el resto de España forman parte de la cultura española durante la época navideña.

Relacionar los productos y prácticas con las perspectivas brinda a los alumnos una oportunidad de profundizar el conocimiento de la cultura, lo que lleva a los estudiantes a tener un mayor pensamiento crítico respecto al entendimiento político y social de la cultura en general (Dema y Moeller 2012: 79; Cutshall 2012: 33-35). De esta manera, teniendo en cuenta las opiniones de los expertos, el objetivo de los materiales de enseñanza elaborados durante esta investigación es que los estudiantes lean textos o vean vídeos sobre Estonia y, a continuación, busquen en internet información sobre el mismo tema en español en la cultura hispanohablante o en la cultura de otros países, para dar a los aprendiente la posibilidad de ser capaces de hablar de su propia cultura y

compararla con otras. De esta manera el estudiante enriquece su vocabulario, lo que favorece el entendimiento global (véase las tareas explicadas con más detalle en el tema 4. Diseño de materiales complementarios auténticos).

3.1. Domesticación de materiales didácticos

El movimiento expansivo de domesticación de los materiales de enseñanza empezó en los años sesenta y setenta (Cammish 2002: 145). Muchos libros de texto de este tipo tratan sobre la propia cultura de los estudiantes destinados. Según Cortazzi y Jin (1999: 205) los libros que tratan sobre la cultura de partida ayudan, en general, a los estudiantes a descubrir su propia cultura, que según Kramersch 1993: 205) es primordial, porque para entender la cultura meta los estudiantes tienen que tener conocimiento suficiente de la cultura partida. De los libros producidos en Estonia se puede destacar el libro *Hispaania keele õpik edasijõudnutele* de Aini Kuusik, que contiene textos sobre Estonia y ayuda a los aprendientes a adquirir vocabulario para hablar de su propio país. Este tipo de libros de textos es algo muy común en las culturas del oriente medio (Turquía y Arabia Saudí), porque en estas culturas hay una necesidad de dar a conocer su propia cultura a los huéspedes que visitan su país (Cortazzi y Jin 1999: 205). Además, este tipo de enfoque es, sobre todo, útil en los niveles bajos (Gilmore 2007: 105). Pero el problema con los libros de primera categoría es que los estudiantes están solo aprendiendo sobre su propia cultura y disponen de pocas actividades para comparar su cultura con otras y por esa razón, no desarrollan la conciencia cultural (Gilmore 2007: 105; Cortazzi y Jin 1999: 207).

Los libros de segunda categoría son libros de texto producidos por editoriales locales que se enfocan en las culturas meta, por ejemplo, *American English Files* de Oxford University Press, o *Aula Latina* de Difusión que se orienta en el variante mexicano de español e intenta dar una imagen general de la cultura hispanoamericana.

Los manuales del último grupo son libros de texto que no tratan ni sobre la cultura meta ni la cultura partida, sino hablan de la cultura en general, libros de texto de esta categorías son por ejemplo, manuales de inglés para negocios cuyo objetivo es enseñar inglés internacional o como *The New Interchange: English for International Communication* escrito por Jack C. Richards. Uno de los

mejores ejemplos de esta categoría es la serie de *Keynote* del *National Geographic*, que usa vídeos auténticos de *Ted Talks* que permiten a los estudiantes llegar a una comprensión más cabal del mundo. En el ámbito hispánico, merece ser mencionada el manual *Vitamina C1* de Difusión, que usa textos, grabaciones y vídeos auténticos sobre temas universales variados acompañados de una combinación de ejercicios pedagógicos y auténticos. En los próximos años saldrán también manuales de niveles más bajos. Hay que tener en cuenta que la elaboración de este tipo de libros es muy costoso y consume mucho tiempo por cuestiones de la ley de derechos de autor y por eso muchas editoriales prefieren producir textos propios para los libros de texto. Como hay tantos países de habla española, también se pueden considerar los manuales *Aula Internacional* y *Diverso* como libros de texto de la lengua internacional, donde el último bloque de cada unidad incluye materiales con contenido cultural sobre España e Hispanoamérica.

Por lo tanto, Alptekin y Alptekin (1984: 18) opinan que los aprendientes deberían tener la oportunidad de utilizar la lengua meta para hablar sobre los temas locales de su país y sobre las circunstancias internacionales que les interesan. Por consiguiente, es importante que el objetivo de la enseñanza de los idiomas no sea solamente usar el idioma que es auténtico para los nativos, sino también para los hablantes no nativos (Alptekin 2002: 61). Asimismo, existen diferentes estudios (Markam y Lathan 1987; Maxim 2002; Davoudi y Ramezani, 2014; Liu 2015) que demuestran claramente que una base de conocimientos adecuada facilitará significativamente la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Conforme a Wesche y Paribakht (2010: 115) los aprendientes deben entender alrededor 98% de los elementos léxicos para ser capaces de suponer el significado de las palabras desconocidas. Ahmed (2017: 192) va más allá y apunta las ventajas de introducir los materiales (auténticos) convenientes desde el punto de vista cultural en la clase de lengua extranjera:

- Los alumnos pueden expresarse fácilmente.
- Los aprendientes pueden desarrollar una nueva terminología a través de explicaciones o descripciones.
- Se sienten alentados al relacionar su experiencia personal con los materiales.
- Los estudiantes también pueden mejorar su nivel de idioma mediante el proceso de sensibilización.

De ahí, la solución es que la profesora busque materiales adicionales a los libros de texto que sean culturalmente apropiados, interesantes para el grupo destinatario y que, al mismo tiempo, ayuden a generar interés y curiosidad para apreciar su propia cultura y mediante diferentes actividades comparar la cultura partida con otras.

4. Diseño de materiales complementarios auténticos

El objetivo de este trabajo fin de Máster es diseñar materiales adicionales aparte de los libros de texto que traten sobre la propia cultura de los estudiantes y que dispongan también de posibilidades para comparar su cultura con la cultura de la lengua meta (u otras) y, de esta manera, desarrollar la conciencia (inter)cultural de los alumnos para que sean capaces de hablar en castellano no solamente sobre España y Hispanoamérica (temas que tratan casi todos los manuales de lengua española), sino comparar unas culturas con otras y de esta manera desarrollar su visión del mundo en general.

Los cuatro elementos definitorios del diseño de materiales complementarios auténticos son:

- la teoría del esquema;
- el enfoque por tareas;
- el enfoque léxico;
- los textos literarios y audiovisuales auténticos sobre Estonia.

Antes de pasar a comentar la elaboración de la muestra de las unidades, creemos conveniente explicitar aquí el marco teórico desde las que han sido concebidas.

4.1. Estrategias de procesamiento de información y Teoría del Esquema (Schema Theory)

“/.../the process of learning a second language should be presented not as the acquisition of new knowledge and experience, but as an extension or alternative realization of what the learners already know” (Widdowson 1979: 108).

Muchos autores (Nunan, 1989, 2004; Richards 1990; Gascoigne 2002; Gilmore 2004; Mishan 2005; Berardo 2006) sostienen que existen dos tipos de procesos en el aprendizaje de las lenguas: de abajo arriba (*bottom-up*) y de arriba abajo (*top-down*).

En el proceso de abajo arriba, los aprendientes adquieren otros conocimientos a través de la lectura examinando de manera diligente el vocabulario y la sintaxis. Actividades de este modelo son, por ejemplo, detectar relaciones entre los constituyentes, el reconocimiento de palabras y

características sintácticas. Este tipo de proceso incluye también la lectura y la traducción palabra por palabra que suelen hacer los principiantes, que impide a los estudiantes disfrutar de la lectura y desarrollar la autosuficiencia, sin embargo, desde el punto de vista pedagógico en los niveles inferiores este método es siempre el más seguro para el profesor (Swaffar et al. 1991: 26 - 28).

El proceso contrario, de arriba abajo, constituye en la utilización de esquemas (*schemata*) para interpretar el significado del texto. En su página web³ Jack C. Richards afirma que los esquemas son modelos mentales que organizan información en la mente y son los conocimientos previos que tenemos sobre todo lo que nos rodea (sentimientos, eventos, situaciones de comunicación, etc.). El esquema puede ser muy distinto en diferentes culturas y por eso hay que revisarlo a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Entonces, los ejercicios de prelectura y pre-escucha (por ejemplo *lluvia de ideas*) son vitales para activar los conocimientos previos de los aprendientes. Las estrategias de este proceso son: buscar información concreta (*scanning*), buscar la idea general (*skimming*) y procesar la información en trozos (*chunking*). Mishan (2005: 40-41) alega que los aprendientes (adultos) de nivel inicial son más dependientes del procedimiento de arriba abajo, por la falta de conocimiento de la lengua meta y, por consiguiente, enfatiza que los materiales auténticos son ideales para este tipo de procesamiento.

4.2. Enfoque por tareas en la enseñanza de ELE

El objetivo de este método no es solamente desarrollar la competencia comunicativa, sino también la competencia pluricultural y por eso, este enfoque siempre incluye cuestiones culturales y el componente cultural se entrega en todos los procesos comunicativos. La gramática está al servicio de la comunicación, es decir, está subordinada a los intereses comunicativos. El enfoque por tareas consiste primordialmente en hacer que el alumno haga en el aula uso de la lengua lo más real posible y como ya indica su nombre, básicamente, eso se hace a través de una serie de tareas. Como todo lo que hacemos en la vida son tareas, por consiguiente, eso también lo vamos a llevar al aula (Curran et al. 2000). Una idea primordial en relación con este enfoque es que la tarea se entiende como un proceso. En otras palabras, lo más importante no es tanto que el alumno consiga hacer la

³ <https://www.professorjackrichards.com/role-of-schema/> (última consulta 31 de mayo 2018).

tarea, sino que lo fundamental es lo que el estudiante tiene que hacer para conseguir llegar a poder realizar la tarea. Otra idea fundamental de este método es que para comunicarnos adecuadamente tenemos que crear esa comunicación a través del uso de la lengua (Nunan 2004; Curran et al. 2000; Ellis 2007, 2009). Como el proceso es importante, se van a distinguir diferentes tipos de tareas (Villalba et al. 1999: 157-162):

1. Las áreas posibilitadoras que son los pasos previamente necesarios para que el alumno llegue a la tarea final. Por ejemplo, si la tarea final es servir de guía en Tartu, aparte de contenidos gramaticales y lexicales que son necesarios para conseguir esto, a lo mejor lo que tiene que hacer el aprendiente es leer una serie de folletos sobre la ciudad o informarse sobre la historia de la ciudad en la lengua de llegada.
2. Las tareas finales que son las actividades que se pretenden realizar con este enfoque. Es decir, después de haber leído folletos y sobre la historia de la ciudad, los alumnos tienen que ser capaces de comunicar toda esa información a otras personas (por ejemplo, realizar una excursión en la ciudad).
3. Los proyectos son tareas más complejas que las anteriores e incluyen distintas tareas. Por ejemplo, organizar un viaje a otro país, que consiste en buscar vuelos, alojamiento, crear un presupuesto, buscar información sobre los lugares que puede descubrir, los monumentos para visitar, las exposiciones actuales, etc.

Sin embargo, el éxito del enfoque por tareas no ha estado exento de críticas. Según Richards (2006: 35) existe poca evidencia de que este método sea más efectivo que el modelo 3P (Pronóstico, Proceso y Producto, Biggs 2006) de enseñanza y aprendizaje que se pretende sustituir y que puede resultar demasiado impreciso para algunos cursos de idiomas específicos (como, por ejemplo, preparación para el examen DELE). No obstante, es una de las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas y, por este motivo, todavía se necesitan muchas más investigaciones para poder juzgar la eficacia de este enfoque.

4.3. Enfoque léxico

El enfoque léxico parte de la idea de que una de las cosas con las que viajamos no es la gramática, sino con el diccionario. Es decir, la gramática está subordinada al léxico y se prioriza la enseñanza de bloques prefabricados de palabras (*chunks*)⁴, entre los que se encuentran las colocaciones (por ejemplo, *dar un paseo, vino tinto*) y frases hechas (*meter la pata*). Especialmente las colocaciones son muy importantes en la enseñanza de lenguas, porque son intralingüísticas y no basta con hacer una traducción directa (Pérez 2005; Lewis 1993). Paz (2007: 429) afirma que los profesores no deberían “centrarse únicamente en la exposición, memorización, ejercitación y producción de contenidos puramente gramatical” y deberíamos concentrarnos más en la enseñanza de trozos de lengua prefabricados. Acuñador del concepto de enfoque léxico, Michael Lewis (2005: 10), estima que desmontando los bloques prefabricados se crean más problemas que aprendiéndolos, si aprendemos dos palabras separados y tenemos que formar una frase con ellas nos resulta mucho más difícil que aprender una frase y después desmontarla en piezas más pequeñas. Para abordar la dicotomía entre gramática y léxico en la clase de ELE, Paz muestra el siguiente cuadro:

Conocimiento gramatical	Conocimiento léxico
<ul style="list-style-type: none"> — Listas de vocabulario. — Análisis (p. e. «tener+que+infinitivo»). — Contenido gramatical. — Oración (corrección sintáctica). — Gramática de la palabra: morfología, sintaxis, derivación. — Segmentación (p. e. «treinta y tres años»). — Corrección. — Palabras con contenido semántico son la base de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> — Morfología básica y formación de palabras. — Visión holística (p. e. «dar consejos»). — Función comunicativa. — Texto (cohesión y coherencia). — Gramática de la palabra: usos, colocaciones, derivados y sus colocaciones, elementos que la rodean (artículos, preposiciones...), frases hechas, orden de palabras. — No segmentación (p. e. *trentitres años). — Fluidez. — Cualquier palabra con o sin contenido semántico es la base de la lengua.

Fig. 1 La dicotomía gramática vs. léxico en la enseñanza de ELE (Paz 2007: 429).

Algunas actividades adecuadas para revisar y reactivar el léxico adquirido según Lewis (1993), Paz (2007), Pérez (2015) son:

⁴ La idea de *chunking* originalmente pertenece a George Miller: Miller, George A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. The Psychological Review, 63: 81-97. Disponible en <http://www.musanim.com/miller1956/> última consulta en el 20 de junio de 2018).

- Ejercicios de comprensión auditiva con ejercicios de rellenar huecos;
- Dramatización de diálogos en situaciones reales;
- Ejercicios rellena-huecos en un texto;
- Actividades con formato subrayar palabras;
- La construcción de colocaciones conectando una parte de la colocación con otra;
- Unir las colocaciones con sus significativos;
- Traducción de colocaciones de la L2 a la L1;
- Clasificación de colocaciones de acuerdo con diferentes criterios;
- Ejercicios con opción múltiple;
- Sopa de letras;
- Crucigramas.

Sin embargo, debemos ser absolutamente realistas y tener en cuenta que existen diferentes enfoques teóricos, y, no obstante, cada profesor tiene que hallar la combinación de estos métodos que satisfacen las necesidades de sus estudiantes. No se puede descartar totalmente los métodos tradicionales porque los estudiantes están acostumbrados a trabajar con un libro de texto, aprender reglas de gramática, apuntar las nuevas palabras en la lista del vocabulario y todo cambio exige tiempo, además, como ha sido mencionado antes, si deshacemos de las medidas tradicionales, a los aprendientes les puede parecer que su aprendizaje no se toma en serio. Por esa razón, hemos intentado combinar en las unidades elaboradas el enfoque por tareas, el enfoque léxico junto con las tareas pedagógicas y auténticas.

4.4. Textos literarios y audiovisuales sobre Estonia

El origen de la idea de crear materiales didácticos sobre Estonia era *Let me tell you about Estonia*, material complementario para las clases de inglés y para los estudiantes que cursan la asignatura llamada Estudios estonios (*Eesti maalugu*), la asignatura para que la autora Tiiu-Mai Loko diseñó este material. Asimismo, puede servir como guía para los turistas que visitan Estonia. El libro incluye 25 unidades más el suplemento, que tratan temas como historia, naturaleza, fiestas,

atracciones turísticas importantes, etc., junto con actividades complementarias para perfilar una imagen completa sobre la sociedad y la cultura general de Estonia en lengua inglesa.

La segunda fuente de inspiración de estos materiales era *Kaksteist küsimust Eesti kohta (Doce preguntas sobre Estonia)*⁵, un proyecto común del Instituto Estonio (Eesti Instituut) y la Escuela Báltica de Cine y Media (Balti Filmi- ja Meediakool). La página web contiene textos que han sido publicados anteriormente como folletos en más de diez lenguas. También, hay cortometrajes, que tratan los mismos temas y hojas de trabajo para los aprendientes de la lengua estonia, que han sido diseñadas sobre la base de las películas cortas. En algunos aspectos, hubiera sido razonable crear actividades basadas en el impreso *Doce preguntas sobre Estonia* ya publicado en español, pero dado que el texto original ha sido escrito por estonios y luego traducido al español por un hablante nativo, entonces estos materiales no hubieran representado con exactitud la opinión de los hispanohablantes sobre Estonia y su cultura.

Uno de los textos elegidos para estos materiales elaborados es una entrada de blog de Alan Estrada, cuyo seudónimo es Alan por el Mundo⁶, un videobloguero hispanoamericano, quien hoy cuenta también con cuatro colaboradores que escriben sus entradas con el mismo apodo. Las entradas del blog son fácilmente accesibles y fáciles de entender, y los autores utilizan un lenguaje sencillo y claro, lo que las convierte en materiales ideales para la enseñanza del español. La entrada seleccionada trata sobre las ruinas de una prisión de máxima seguridad que está situada en la cantera sumergida de Rummu, es una playa muy popular y querida por los estonios. Al leer los blogs escritos por hablantes nativos de la L2, los alumnos adquieren la comprensión cultural de los distintos puntos de vista (Lee 2009: 426) y, como ya se ha señalado en la unidad anterior, la familiaridad del tema facilita la comprensión del texto y garantiza que el aprendizaje sea eficaz. No obstante, conviene mencionar el artículo de Melvin y Stout (1987: 50) donde los autores opinan que “el éxito o fracaso del texto no depende de su dificultad aparente sino de los ejercicios relacionados con él y eso se puede arreglar con la selección y el orden adecuado de los ejercicios”. Pero concluyen que lo que no se puede superar es “el obstáculo de los temas y las actividades poco interesantes para el alumnado”. Por ese motivo, es esencial involucrar a los estudiantes a la hora

⁵ Véase la página web <http://www.12kusimust.ee/> (última consulta en el 20 de junio de 2018).

⁶ Véase la página web <https://www.alanxelmundo.com/> (última consulta en el 20 de junio de 2018).

de diseñar los currículos de estudios lo máximo posible, lo que permitiría lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

El texto audiovisual elegido para la segunda unidad es una secuencia de vídeo del programa *Espanoles en el mundo*, un programa divulgativo de La 1 de La Corporación de Radio y Televisión Española⁷. En esta parte del programa, una ama de casa y bloguera malagueña habla de su vida en Estonia, lo que da a los estudiantes la oportunidad de ver su país desde el punto de vista de una extranjera. Esta perspectiva contribuye al abordar la discusión de diferencias culturales y percepciones del mundo en general. Y, como el país en el que se realiza la acción es el país de origen de los alumnos, los aprendientes pueden adivinar fácilmente de qué trata el tema del vídeo, lo que a su vez hace posible una mejor comprensión del dialogo auténtico. La investigación previa realizada (Mishan 2005; Swaffar y Vlaten 1997; Bueno 2009) indica que los textos auténticos audiovisuales estimulan los procesos del cerebro completo que sirve para que el aprendizaje permanente se produzca de modo más duradero comparado con los métodos tradicionales del aprendizaje textual. Dado que los vídeos en general permiten diversificar las clases de lenguas, es razonable que un vídeo haya sido elegido como uno de los puntos de partida para una de estas unidades.

4.5. Unidad 1. Los lugares abandonados más fascinantes del mundo

Las metas de la primera unidad son:

- Proporcionar al alumnado frases útiles a través de lectura del texto auténtico para describir diferentes lugares.
- Desarrollar las aptitudes para buscar y seleccionar información adquirida en internet.
- Diseñar material para crear un folleto turístico y su presentación al resto de grupos.

Según puede observarse en el Anexo II (en la página 52), la unidad empieza con la antes mencionada entrada del blog sobre Rummu. Antes de leer y distribuir las hojas de trabajo, sería conveniente hacer una lluvia de ideas acerca de lo que los alumnos ya saben de este lugar y así

⁷ Véase en la página web <http://www.rtve.es/television/espanoles-en-el-mundo/> (última consulta en el 20 de junio de 2018).

procesarían la información para que lo comprendan mejor a la hora de leer el texto (Richards 1990: 112). También hay una nube de palabras⁸ acompañando el texto que ayuda a los alumnos a tener una idea general del contenido sobre el que van a leer. El vocabulario nuevo debe ser presentado y analizado en la fase de prelectura⁹, para crear el vínculo con el conocimiento previo del lector (Shrum y Glisan 2015: 193). El texto viene ejercido de preguntas de seguimiento¹⁰, que son importantes a la hora de comprobar la comprensión del texto. No obstante, conviene recordar aquí que las preguntas que se hacen sobre el texto deberían incluir también preguntas de “¿por qué?” (¿En tu opinión por qué crees que Rummu es tan popular entre los viajeros?), “ya que los estudiantes saben responder a las preguntas de ‘¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?’”, pero frecuentemente son incapaces de dar una respuesta adecuada a las preguntas que requieren analizar la información que no se haya especificado en el texto” (Swaffar 2002: 410). En la siguiente actividad¹¹, los alumnos tienen que buscar sinónimos de las palabras sueltas [admirar, espacio, mitad (de la cárcel)] que, junto con sus sinónimos, están presentes en el texto. También hay ejercicios donde hay que buscar en el texto la frase o colocación equivalente a su traducción en estonio. Teniendo en cuenta que el texto está lleno de estructuras complejas para un nivel inicial, la traducción de la L1 a la L2 rebajar relativamente la dificultad del texto.

Después de haber comprobado las respuestas y aclarado las dudas de los estudiantes, es hora de seguir con la tarea final. Para estimular la curiosidad de los estudiantes por otras culturas (especialmente por la cultura de la lengua meta), lo más eficaz según Tavares y Cavalcanti (1996) y Allen (2004: 232) es dejar a los alumnos sumergirse en la cultura y descubrirla por sí mismos a través de las actividades, donde los estudiantes tienen que leer y buscar la información en la red. Por esa razón, creemos oportuno dejar a los alumnos buscar en internet información sobre lugares abandonados (en el mundo hispanico o en el mundo entero) para crear un folleto turístico. La parte

⁸ Las nubes de palabras han sido creados con la herramienta WordArt (véase la página web <https://wordart.com/>, (última consulta en el 20 de junio de 2018).

⁹ Cabe mencionar que en esta investigación no hemos enseñado el vocabulario con antelación, porque el objetivo de esta investigación consistía en determinar si el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema facilita la comprensión, y, por lo tanto, hay una menor necesidad de usar el diccionario para entender sobre qué trata el texto. Véase el apartado de la evaluación 5.3. Evaluación de las actividades propuestas y de las clases en general.

¹⁰ Para formular preguntas de seguimiento han sido aplicados las propuestas de Bernardo 2006 (véase el capítulo 2. *¿En qué nivel usar los materiales auténticos?*).

¹¹ Una actividad alternativa a este ejercicio ha sido creada en el capítulo 5.5. *Evaluación de otros comentarios sobre el material propuesta*.

escrita de esta actividad permite que los alumnos utilicen satisfactoriamente los elementos del vocabulario adquirido en los ejercicios anteriores para llevar a cabo el ejercicio con éxito. Al proporcionar a los alumnos la posibilidad de elegir el lugar y aprovechar las TICs para cumplir la tarea, es una causa suficientemente motivadora para que los estudiantes no piensen que es otra tarea ingrata que hay que completar. Además, al realizar la tarea, los alumnos desarrollan y aplican estrategias de búsqueda de información relevante en la lengua extranjera.

4.6. Unidad 2. Estonia a través de los ojos de los españoles

Los objetivos de la unidad 2 (Véase la guía didáctica en el Anexo III) son:

- Comparar y contrastar la cultura de partida con la cultura meta utilizando la información adquirida en el texto audiovisual, para desarrollar la competencia intercultural del aprendiz.
- Enseñar el vocabulario para que los alumnos sean capaces de hablar de su propia cultura.
- Para consolidar el entendimiento del vídeo, repasar los pronombres y los adverbios interrogativos y realizar un concurso al final de la clase.

Antes de ver el vídeo, sería adecuado hacer una lluvia de ideas para repasar los diferentes tipos de programas (anuncios, programas de deporte, programas de viaje, informativos, telediarios, películas, concursos), elementos de vocabulario que corresponden al nivel A2 según El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Como en la unidad anterior, las palabras clave de esta unidad han sido incluidas en la nube de palabras, para que los alumnos tengan menos dificultades a la hora de identificar palabras individuales en la continuidad del habla del hablante nativo (Melvin y Stout 1987: 53). Nuevamente, es importante que nos acordemos de que la finalidad de este experimento no era que el profesor explique el significado de cada uno de los elementos de vocabulario como es lo habitual en las clases de lengua extranjera, sino investigar si el conocimiento previo del tema facilita el entendimiento de lo que trata el texto audiovisual y por lo tanto, el vocabulario presente en la nube de palabras no fue explicado antes de ver el vídeo.

Los primeros dos ejercicios están extraídas de las actividades propuestas por López y Urbán (2013) quienes, además del programa *Españoles en el mundo*, usaron también el programa *Destino España*

en el cual los protagonistas son extranjeros que residen en España. Los autores indican que ambos programas “transmiten una visión positiva del hecho de vivir en un país ajeno, por lo que suponen experiencias exitosas de vivencias interculturales” y “dependiendo del país o zona del mundo en donde el docente desarrolle su práctica, se podrían seleccionar unos u otros capítulos que se ajusten en mayor medida al alumnado meta”. Por eso, este texto audiovisual es ideal para desarrollar a la vez la competencia pluricultural y el léxico de los alumnos. La virtud de la página web de La 1 es que ofrece la opción de insertar los subtítulos en la lengua meta, algo que facilita el entendimiento del contenido del programa (Lin y Siyanova-Chanturia 2015: 155).

Después de haber hecho los ejercicios de introducción, el profesor reproduce la secuencia del vídeo. Swaffar y Vlatten (1997: 177) sugieren que el proceso de visualización debería comenzar con la visualización de una parte del vídeo sin sonido, para que los estudiantes puedan identificar los protagonistas, el género de programa, espacio y el tiempo de la acción. Las autoras subrayan (ibíd.: 176) que si las secuencias mostradas en la clase son fragmentos de emisión televisiva, la plena comprensión del videoclip es una meta irrazonable para los principiantes. Dado que cada capítulo del programa dura casi una hora y dedica unos 10 minutos a cada protagonista, resulta práctico, como indica Macaro (2005: 176-177), usar el botón de pausa “para dividir los textos largos en segmentos manejables, a fin de reducir la carga cognitiva”. También, este acto de usar el botón de pausa ayuda a su vez al profesor a confirmar si los estudiantes comprenden el texto.

En los siguientes ejercicios, los estudiantes tienen que ver una secuencia de vídeo sobre la casa de la protagonista y rellenar huecos. A la hora de ver el vídeo, los estudiantes deberían también identificar los números clave para completar el ejercicio 3, que ayuda a desarrollar las estrategias de arriba abajo. En el ejercicio de expresión oral, los estudiantes tienen que leer las opiniones acerca de la cultura estonia de todos los personajes que salen en este capítulo y comentar si están de acuerdo o no con los argumentos. La siguiente actividad ayuda a repasar las construcciones comparativas que forman parte de los contenidos adecuados para un nivel A2 como indica El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Y como tarea final de esta unidad ha sido elegido un concurso propuesto por Stempleski y Tomalin (1990: 111), donde los alumnos deben preparar seis preguntas para formular a sus compañeros sobre el vídeo que acaban de ver. Según los autores esta actividad es adecuada para principiantes y niveles altos. Nunan (1989: 45); Cullen y Sato (2000) apuntan

que muchas tareas del mundo real se convierten en juegos, para que sean más apropiados para el aula, pero también hay que admitir que los concursos, juegos de rol y juegos en general son divertidos para todos los grupos de edad y atractivos en todos los niveles y por eso, es natural que una actividad lúdica como esa ha sido elegida para terminar esta unidad.

5. Pilotaje del material didáctico propuesto

Como adelantábamos en la introducción, esta investigación pretende establecer si la idea propuesta por muchos científicos de que el conocimiento previo de los temas tratados en el texto ayuda a mejorar la comprensión del mismo. A su vez, este conocimiento previo puede contribuir al aprendizaje de los elementos del vocabulario. Más concretamente los objetivos de este trabajo son:

- Determinar si la familiaridad cultural del contenido del texto reduce la necesidad de consultar el diccionario comparado con la lectura de los textos habituales (no sobre Estonia).
- Confirmar si las actividades previas a la tarea final facilitan completar la tarea final.
- Averiguar si a los estudiantes de ELE les resulta atrayente leer sobre su propia cultura en el aula de lengua extranjera.

A continuación, se presenta un resumen del muestreo, de clases impartidas y la evaluación de los resultados.

5.1. Muestreo y clases impartidas

El muestreo seleccionado para la evaluación de las propuestas materiales didácticas contaba con 31 estudiantes de dos grupos de filología románica, que habían estudiado español al menos un semestre en la Universidad de Tartu. El método de muestreo de conveniencia ha sido utilizado para encargar este estudio. Los datos han sido recogidos durante cuatro clases universitarias (los dos grupos estudiaron exactamente el mismo temario) que se impartieron en la primavera de 2018 en la Universidad de Tartu por la autora del trabajo de fin de Máster. No obstante, la profesora de estos alumnos estaba presente en la clase ambos días. Para dar las clases, la autora utilizaba las hojas de trabajo en los Anexos (II y IV) y para completar la Unidad 2, mostraba la secuencia del programa *Españoles en el mundo* en la página web de La 1 de La Corporación de Radio y Televisión Española. Al final de la segunda clase se distribuyeron a los participantes los cuestionarios (véase una muestra en el Anexo V) y se consideraron apropiados para esta investigación las respuestas de los estudiantes que habían participado al menos en una de las clases.

5.2. Instrumento de medición

Se elaboró un cuestionario cerrado que consistía en ocho afirmaciones sobre la clase, de las cuales las cuatro primeras eran sobre la clase y los materiales, las tres siguientes sobre los conocimientos previos y el rendimiento de los estudiantes y la última sobre la lengua materna de los alumnos. Se pidió a los estudiantes que opinaran en función de si estaban de acuerdo o no en la escala de Likert, del 1 al 5 (1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo). Cinco de los 31 estudiantes marcaron menos de “5” como respuesta de la última afirmación (Mi lengua materna es el estonio). Por último, al final de la encuesta había un espacio reservado para que los alumnos presentasen sus observaciones, comentarios y recomendaciones para mejorar los materiales propuestos, lo que hicieron 23 estudiantes (véase el Anexo VII). Los datos obtenidos en las encuestas se procesaron y analizaron utilizando el programa IBM SPSS Statistics. Para examinar los resultados de las encuestas, se calculó el promedio (M) y la desviación estándar (S) para ordenar las afirmaciones según la prioridad para los alumnos y el coeficiente de correlación de Pearson para detectar la relación entre los resultados de algunas de las afirmaciones.

5.3. Evaluación de las actividades propuestas y de las clases en general

Afirmación	1	2	3	4	5	M	S
Las actividades realizadas en la clase estaban interconectadas y en el orden acertado.	0	0	0	3	28	4,90	0,30
Los materiales eran adecuados para aprender español.	0	0	0	4	27	4,87	0,34
Las actividades previas (leer el texto, responder a las preguntas, buscar los sinónimos en el texto, traducir a las frases, etc.) contribuyeron a la cumplimentación del trabajo en el grupo.	0	0	1	5	25	4,77	0,50
Las actividades eran adecuadas para el aprendizaje del vocabulario.	0	0	1	11	19	4,58	0,56

Figura 2. Evaluación de las actividades propuestas y de las clases en general.

El promedio de las respuestas en cada caso era muy alto, lo que proporciona una seguridad de que las actividades elegidas son adecuadas para una clase dinámica y diversa. En cuanto a los comentarios sobre los materiales, destacaron que en los materiales había muchos nuevos elementos

de vocabulario y los temas eran fascinantes. Una de las quejas más frecuentes de los aprendientes en las encuestas era que el vocabulario nuevo no fue enseñado con antelación antes de leer ni antes de ver el vídeo. La razón por la que no lo hemos hecho es que el objetivo de esta investigación era imitar las tareas de la gente nativa, es decir, cuando un nativo ve el programa televisivo no da marcha atrás, para ver de nuevo las partes que no le quedaron claras o cuando va a leer un artículo en internet no busca de antemano las palabras nuevas en el diccionario.

Otro comentario más que proporciona indicaciones de que no es razonable realizar solamente actividades auténticas que imitan las tareas de la vida real, es que a un estudiante le resultaba difícil concentrarse en diferentes actividades a la vez y prestar atención a todo, y por esa razón considera que resultaría útil mostrar el vídeo más veces. Sin embargo, los planes de clases en los Anexos (I y III) han sido diseñados para utilizar las hojas de trabajo como en una clase habitual, es decir, están siguiendo las etapas de prelectura, poslectura y el proceso para cumplir la tarea final. También los estudiantes indicaron que les hubiera gustado ver el vídeo una vez más para garantizar que el aprendizaje sea más duradero, lo que indica de nuevo que la autenticidad de la clase influye gravemente en la autenticidad de las tareas que realizamos con los textos. Un gran número de alumnos también mencionaron que las actividades ofrecieron muchas oportunidades para desarrollar la expresión oral en español. En general, podemos decir que los resultados de las encuestas y los comentarios coincidieron en este asunto. Asimismo, podemos concluir que leer y ver sobre su propio país resulta atrayente para los estudiantes estonios.

5.4. Evaluación del conocimiento previo y de su rendimiento

Afirmación	1	2	3	4	5	M	S
El conocimiento previo de los temas tratados en los materiales facilitó la realización de las tareas.	1	1	4	7	18	4,25	1,03
Los lugares y costumbres presentados en los materiales me resultaron familiares.	1	0	1	5	24	3,90	0,91
Gracias a la familiaridad de los textos (del texto literario y audiovisual) no se ha tenido que utilizar el diccionario tanto como en las clases habituales.	2	2	5	12	10	3,84	1,16

Fig. 3. Evaluación de los conocimientos previos y el rendimiento de los estudiantes.

En el cuadro se puede observar que los alumnos encuestados estaban más de acuerdo con la afirmación de que el conocimiento previo de los temas tratados en los materiales facilitó la realización de las tareas. La afirmación menos aceptada fue “Gracias a la familiaridad de los textos (del texto literario y audiovisual) no se ha tenido que utilizar el diccionario tanto como en las clases habituales”, aunque la diferencia entre los promedios de las tres afirmaciones no es muy drástica. Sin embargo, hay que destacar que los datos en la figura 3 son inferiores a los de la figura 2.

Correlaciones					
		5. Los lugares y costumbres presentados en los materiales me resultaron familiares.	6. El conocimiento previo de los temas tratados en los materiales facilitó la realización de las tareas.	7. Gracias a la familiaridad de los textos (del texto literario y audiovisual) no se ha tenido que utilizar el diccionario tanto como en las clases habituales.	8. Mi lengua materna es el estonio.
5. Los lugares y costumbres presentados en los materiales me resultaron familiares.	Pearson Correlation	1	,740**	,492**	,441*
	Sig. (2-tailed)		,000	,005	,013
	N	31	31	31	31
6. El conocimiento previo de los temas tratados en los materiales facilitó la realización de las tareas.	Pearson Correlation	,740**	1	,594**	,229
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,215
	N	31	31	31	31
7. Gracias a la familiaridad de los textos (del texto literario y audiovisual) no se ha tenido que utilizar el diccionario tanto como en las clases habituales.	Pearson Correlation	,492**	,594**	1	,166
	Sig. (2-tailed)	,005	,000		,372
	N	31	31	31	31
8. Mi lengua materna es el estonio.	Pearson Correlation	,441*	,229	,166	1
	Sig. (2-tailed)	,013	,215	,372	
	N	31	31	31	31
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Figura 4. Relaciones entre los resultados de las encuestas en los puntos 5 a 7.

El coeficiente de correlación de Pearson fue calculado para comprobar la relación entre el conocimiento previo y las otras dos afirmaciones (6 y 7). La correlación de la escala no fue muy alta ($r=0,74$ y $r=0,49$), sin embargo, los resultados fueron positivos, y por lo tanto, puede afirmarse que hay una correlación estadísticamente pertinente entre el conocimiento previo de los temas tratados y una facilidad en complementar los ejercicios¹². Es decir, los aumentos y disminuciones en una variable están relacionados significativamente con los de las otras dos, entonces lo que podemos concluir de estos resultados es que si el alumno tiene conocimientos previos sobre el tema del que trata el material didáctico, esto influye en la cumplimentación de la tarea y la necesidad de consultar el diccionario. Para la autora de esta tesina de Máster los resultados de las afirmaciones 6 y 7 eran fundamentales para cumplir con este trabajo y grosso modo confirmaban las hipótesis presentadas. A continuación, se analiza detenidamente los dos puntos.

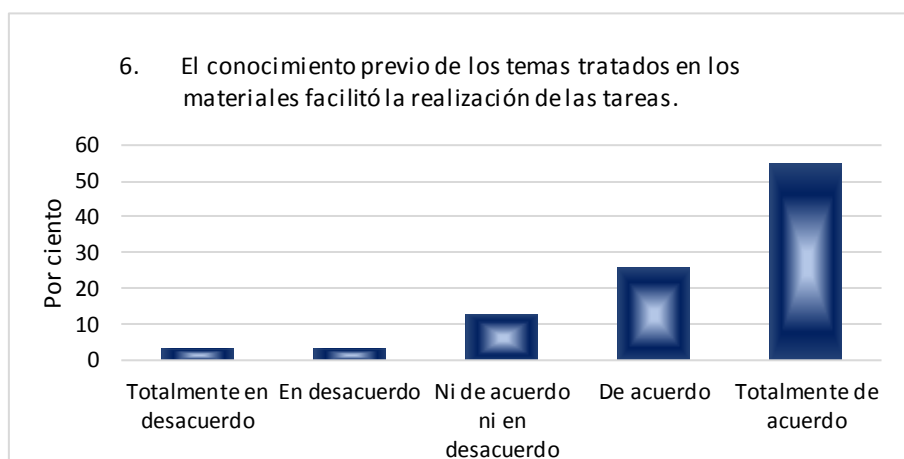


Figura 5. Los resultados de las encuestas sobre la afirmación nº 6.

En el cuadro se observa que el 54% de los encuestados estaban totalmente de acuerdo con que el conocimiento previo les facilitó la cumplimentación de los ejercicios. El 25,8% estaba de acuerdo con la afirmación, lo que significa que la mayoría (más del 80%) de los cuestionarios indicaban que la afirmación era cierta. En cuanto a los comentarios, había un estudiante que consideraba que el uso del vídeo era eficaz, porque aunque hubo momentos cuando no se sabía el significado de las palabras, el contexto y el aspecto visual ayudaron a comprender el significado. Hay que destacar

¹² Para interpretar los resultados se consultaron varios tutoriales en las siguientes páginas web:
http://statistics-help-for-students.com/How_do_I_interpret_data_in_SPSS_for_Pearsons_r_and_scatterplots.htm#.WxaESiVubIV
<http://www.statisticshowto.com/probability-and-statistics/correlation-coefficient-formula/>

que uno de los encuestados cuya lengua materna no era el estonio ni era de origen estonio marcó “1” como respuesta a todas las afirmaciones de este bloque (de 5 a 8).



Figura 6. Los resultados de las encuestas sobre la afirmación nº 7.

Como puede verse en el cuadro, las dos últimas columnas han intercambiado sus plazas respecto al anterior. El 32,3% de los encuestados admitieron que gracias a los conocimientos previos del tema no se ha utilizado el diccionario tanto como en las clases habituales. Cabe mencionar que normalmente, en esta clase no se utilizan diccionarios porque la profesora tiene un amplio conocimiento de los significados, y por lo tanto, los alumnos prefieren recurrir personalmente a ella para solucionar sus dudas, y por ese motivo, los resultados no son muy altos. El 38,7% estaba de acuerdo con la afirmación, lo que significa que en total (el 71%) más de la mitad de los participantes aceptaron este argumento. Una observación presentada de un alumno marca que los textos auténticos seleccionados eran fáciles y no era necesario consultar el diccionario para entenderlos, un buen augurio que demuestra la validez de la conclusión que se acabó por deducir.

5.5. Evaluación de otros comentarios sobre el material propuesto

Varias de las observaciones comunicadas por las personas que rellenaron las encuestas han sido recogidas en la versión final de la guía didáctica. Como había dos comentarios sobre el ejercicio de sinónimos, hemos añadido una opción alternativa para este ejercicio en la guía didáctica de esta unidad. Los estudiantes consideraban que los sinónimos tenían el significado muy diferente,

aunque admitieron que en este texto sí que son sinónimos y pueden ser reemplazados. Así pues, una de las alternativas de este ejercicio de vocabulario sería presentar las palabras que el aprendiz tiene que sustituir en el texto para que fuera más fácil deducir el significado de las palabras que hay que reemplazar. Para eso hemos elegido otro artículo escrito sobre el mismo lugar publicado en la página web de El Comercio¹³.

Sustitúyanse las palabras y las frases con las del texto.

Esta cárcel está cerca al pueblo de Rummu en Estonia. En la década del 30, cuando el país pertenecía a la Unión Soviética, se construyó la prisión justo al lado de una cantera para que los presos trabajaran en el lugar hasta 1991, cuando el país se independizó.

La prisión fue abandonada y la cantera dejó de ser trabajada y poco a poco el agua subterránea empezó a filtrarse hundiendo todo a su paso. Hoy aún se puede apreciar parte de la construcción en medio de una laguna y la cantera alberga a bañistas y amantes del deporte de aventura.

La prisión de Rummu, donde los presos trabajaban arduamente, se transformó en un destino turístico y una playa. No es raro ver a buzos sumergirse en la laguna para ver el resto de las ruinas que están bajo el agua o kayaks paseando alrededor de la construcción.

Figura 7. El ejercicio alternativo para el ejercicio de buscar sinónimos.

También sería conveniente mencionar la importancia de los comentarios sobre las TICs. Aunque, todo el mundo tiene un móvil inteligente, según algunas observaciones, los alumnos prefieren usar sus portátiles para realizar las tareas en el aula y para que los alumnos estén más contentos, resulta más adecuado informarles con antelación para que traigan sus tabletas y portátiles a clase, incluso si la actividad requiere solamente consultar Wikipedia o diferentes blogs en la red. No obstante, el comentario más satisfactorio era el que comunicó que el material didáctico propuesto era muy fascinante, atractivo y más atrayente que en los libros de texto.

¹³ <https://elcomercio.pe/vamos/mundo/prision-rummu-paraiso-amantes-buceo-397903> (última consulta en el 20 de junio de 2018).

6. Conclusiones y propuestas de futuro

De conformidad con las observaciones de los estudiantes y los resultados de las encuestas, se podría alegar que existe un vínculo entre los conocimientos previos del temario y el rendimiento de los aprendientes y que el buen conocimiento de la materia facilita el trabajo con materiales auténticos y entendimiento de las complejas estructuras sintácticas de los textos no escritos específicamente para la enseñanza de la L2. Las actividades y textos propuestos fueron acogidos muy favorablemente por los participantes, a pesar de que los materiales trataron la cultura y el país de los participantes. Los resultados también permiten concluir que se puede usar textos auténticos en los niveles inferiores si los elegimos cuidadosamente, pero hay que combinarlos con tareas pedagógicas para que sean coherentes con la autenticidad del aula.

El principal factor de limitación de este trabajo puede considerarse el muestreo. Por consiguiente, estas conclusiones se basan en un número limitado de estudiantes, por lo que no se las puede generalizar. En las investigaciones futuras sería conveniente incluir también a los estudiantes de filología de las lenguas románicas de otras universidades. Otra sugerencia sería elaborar más unidades y usarlas durante todo el año escolar para concluir si el entusiasmo inicial es igual después de nueve meses.

Como se descubrió en los comentarios de las encuestas, había opiniones en que las actividades eran fáciles, y en consecuencia, existen razones para creer que el nivel del material elaborado es asequible para los estudiantes de ELE de la enseñanza secundaria superior. Estimamos, no obstante, que la aportación de estas dos unidades extracurriculares sería un recurso potencial de apoyo para adquirir fácilmente los conocimientos interculturales y el léxico adecuado para expresar sus ideas claramente sobre su propia cultura.

Agradecimientos

La realización de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y la generosidad de muchas personas. En primer lugar, deseo expresar mi gratitud a mi directora Mari Kruse, que siempre ha tenido mucha paciencia conmigo y me ha apoyado en los momentos difíciles de este trabajo fin de Máster. Por otra parte, la realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los estudiantes de filología románica de la Universidad de Tartu, durante los dos días de abril. También quiero dar las gracias a Tiina Kikerpill del Departamento de Estonio como Lengua Extranjera de la Universidad de Tartu y Elvira Luengo Navarro de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza por su paciencia y el asesoramiento.

Mención aparte merece Margarita Porroche Ballesteros del Departamento de Lingüística General e Hispánica por sus ánimos y por sus valiosas sugerencias.

Bibliografía consultada

Ahmed, S. (2017). Authentic ELT Materials in the Language Classroom: An Overview. *Journal of Applied Linguistics and Language Research Volume 4*, Issue 2, 2017, pp. 181-202. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/315765820>.

Al Azri, R. H., y Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254.

Alptekin, C. y M. Alptekin (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, 38(1): 14–20.

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

Allen, L.Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37,2, pp. 232-39.

Álvarez Montalban, F. (2007). El uso de material auténtico en la clase de ELE. *II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada: Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7a083f02-e4b6-4ad3-8341-73c5b72ac393/2007-esp-12-13alvarez-pdf.pdf>.

Álvarez Mennuto, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes?. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 21-28. Manchester: Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de junio de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/05_alvarez.pdf.

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, 1, 157-163. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249354.pdf>.

Arge, Triin 2014. Autentsetel kuulamismaterjalidel põhinev töölehtede komplekt õpikute “I Love English 4” ja “Step by Step 4” lisamaterjaliks. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading Matrix*, 6, 2, pp. 60-69. Recuperado de <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. Gribkova, B. y Starkey, H. (2002) Developing the intercultural dimension in language teaching – a practical introduction for teachers. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalIDimensionByram.pdf>.

Bueno, K. (2009). “Got film? Is it readily accessible window for the target language and culture for your students?”, *Foreign Language Annals* 42, pp. 318-339.

Carter, R. (1998). Orders of reality: CANCODE, communication, and culture’. *ELT Journal* 52,1, pp. 43–56. Recuperado el 20 de junio de 2018, de http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/ZJU/xpapers/Carter_1998.pdf.

Cammish N, K. (2002). Through a glass darkly. Problems of studying at advanced level through the medium of English. *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*. D. McNamara y R. Harris, eds. Pp. 143–155. London: Routledge.

Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A. y Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students’ communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 19 (1), pp. 89-104 Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>.

Cortazzi, M. y Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning*, pp. 196-219. Cambridge: Cambridge University Press.

Coscarelli, A. (2004). Consideraciones en torno al uso de material auténtico e la clase de ELSE. V *Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad Nacional de La Plata.

Cullen, B. y Sato, K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 12. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>.

Curran, P., Deguent, S., Williams Lund, S., Miletto, H. y Van der Straeten, C. (2000). *T-kit 2: Methodology in Language Learning*. Council of Europe and the European Commission

Cutshall, S (2012). More Than a Decade of Standards: Integrating “Cultures” in Your Language Instruction. *The language Educator*. American Council on the Teaching of Foreign Languages, pp 32-37. Recuperado el 20 de junio de 2018, de https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Apr12_Article.pdf.

Ellis, R. (2007). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* Vol. 19 No. 3 Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>.

García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. Villarreal, H. y Álvarez Tejedor, A. (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado el 20 de junio de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf.

García-Viñó, M. y Massó Porcar A. (2006). Evolución del concepto de cultura en la enseñanza de idiomas. *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Pp. 33-40. Instituto Cervantes: Rabat. Recuperado el 20 de junio de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/06_mas-so-garcia_vino.pdf.

Gascoigne, C. (2002). Documenting the Initial Second Language Reading Experience: The Readers Speak. *Foreign Language Annals*, 35, 5, pp. 554-560.

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011). Vabariigi valitsuse määrus nr 2. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>.

Dema, O. y Moeller, A. K. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 181, pp. 75–91.

Davoudi, M. y Ramezani, H. (2014). The effects of cultural familiarity on reading comprehension of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2, 8, pp. 58-71. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://pdfs.semanticscholar.org/55a2/b08b532558d181a1229c96036b409c5f76db.pdf>.

Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELTJournal* 58, 4, pp. 363-374.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, pp. 97-118.

Guariento, W. y Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classrooms. *ELT Journal* 55, 4: 347-353. Real world language.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Knutson, E. (2006). Cross-cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 62, 4, pp. 591-610. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://rc.cornell.edu/rs/roms/507sp/AssignedReadings/Section1/Section1/uploads/File1421509000395/KnutsonXculturalAware2006.pdf>.

Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

Kreitsmann, T. (2014). Saarema õpilaste hinnangud autentsete materjalide kasutamisele põhikooli 7-9. Klasside inglise keele tundides. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool: Tartu.

Kõre, M. (2016). Autentsete materjalidega kaasnevad ülesanded kolmanda kooliastme inglise keele õpikutes ja töövihikutes. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American tele collaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22, 5, pp. 425-443.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. The State of ELT and a Way Forward, Hovel, LTP.

Lewis, M. (2005). Towards a Lexical View of Language – a Challenge for Teachers, *Babylonia*, 3, pp. 7–10. Recuperado el 20 de junio de 2018, de http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/lewis.pdf.

Lin, P. M. S., y Siyanova, A. (2015). Internet television for L2 vocabulary learning. En D. Nunan y J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom*, pp. 149-158. London: Routledge.

Liu, Y-C. (2015). The Perception of Cultural Familiarity and Background Knowledge on Reading Comprehension for Intermediate EFL Students *International Journal of Language and Literature*, 3(1), pp. 71-75. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://dx.doi.org/10.15640/ijll.v3n1a9>.

López López, S. y Urbán Parra, J. F. (2013). Españoles por el mundo y Destino España: una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. En Instituto Cervantes, *Actas del IV Taller de ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán*, 127-136. Instituto Cervantes: Orán. Recuperado el 20 de junio de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/19_lopez-urban.pdf.

Macaro, E. (2005). *Teaching and Learning a Second Language: A guide to current research and its applications*. London: Continuum.

Marco Común Europeo de Referencia (2002). Recuperado el 20 de junio de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Markam, P. y Latham, M. (1987). The influence of religion specific background knowledge on the listening comprehension of adult second-language students. *Language Learning*, 37, 157-70.

Maxim, H. H. (2002). A Study into the Feasibility and Effects of Reading Extended Authentic Discourse in the Beginning German Language Classroom. *Modern Language Journal*, 86, 1, pp 20-35.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.

Melvin, B. y Stout, D. (1987). Motivating Language Learners Through Authentic Materials. In W. Rivers, (Ed.) *Interactive Language Teaching* (pp. 44-56). New York: Cambridge University Press.

Mochón Ronda, A. (2005) “Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española”, FIAPE. *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2012). *Learner-centered English Language Education: The Selected Works of David Nunan*. Routledge.

Paz, G. M. (2007). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de Ele. Cervantes Virtual. Recuperado el 20 de junio de 2018, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic material on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51, 2, pp. 144-156. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>.

Pérez Serrano, M. (2015). Un enfoque léxico a prueba: efectos de la instrucción en el aprendizaje de las colocaciones léxicas. Tesis doctoral. Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca.

- Peter, V., Skopinskaja, L. y Liiv, S. (2016) Using Authentic Cultural Materials in Estonian Secondary EFL Instruction. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat* 12, pp. 187–200.
- Polio, C. (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. *Clear news*. Volume 18, 1, pp. 25-37. Michigan State University.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6, Recuperado el 20 de junio de 2018, de [https:// doi.org/10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816).
- Richards, J. C. (1990). *The language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>.
- Shrum, J. L. y Glisan, E. W. (2015). *Teacher's Handbook, Contextualized Language Instruction*. Cengage Learning.
- Sinijärv, H. H. (2016). Autentsete materjalide põhjal koostatud töölehe kasutamine III kooliastme inglise keele tunnis šoti kultuuri näitel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Stempleski, S. y Tomalin. B. (1990). *Video in Action: Recipes for using video in language learning*. Englishwood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Swaffar, J. K. (1985). Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model. *Modern Language Journal* 69 (1985): 16-34.
- Swaffar, J. K. (1991). Language Learning is More than Learning Language: Rethinking Reading and Writing Tasks in Textbooks for Beginning Language Study. *Foreign Language Acquisition Research*. Ed. Barbara F. Freed. Lexington, Mass: D. C. Heath pag. : 252-279.
- Swaffar, J. K., Arens, K. M., y Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs , NJ : Prentice-Hall.
- Swaffar, J. K., y A. Vlaten (1997). A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. *The Modern Language Journal*, 81(2), 175-185.

Swaffar, J.K. (2002). Reading in the Foreign Language Classroom: Focus on Process. *Teaching German in America: Past Progress and Future Promise*. George F. Peters, ed. American Association of Teachers of German: Cherry Hill, NJ, pp. 409-430. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/260714189>.

Tavares, R., y Cavalcanti, I. (1996). Developing cultural awareness. *English Teaching Forum*, 34(3-4), 19-23. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol34/no3/p18.htm>.

Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2017). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Wiley Backwell.

Varmış Kılıç, Z. y Genç İltar, B. (2015). The effect of authentic materials on 12th grade students' attitudes in EFL Classes. *ELT Research Journal*, 4, 1, pp. 2-15. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/view/5000141266>.

Villalba, F.; Hernández, M. T. y Aguirre, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC.

Wesche, M. y Paribakht, S. (2010). *Second Language Acquisition: Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Volume 2. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching Oxford*, Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1996). Comment: authenticity and autonomy in ELT. *ELT Journal*, Volume 50, 1, pp. 67-68. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.67>.

Resüme

Autentsete materjalide osatähtsus keeleõppes on viimastel kümnenditel märgatavalt kasvanud. Suur osa hiljutistest uuringutest kinnitavad, et nende kasutamine võõrkeeletunnus tõstab õpilaste motivatsiooni, annab aimu võõrkeelt emakeelena kõnelejate autentsest keelekasutusest igapäevaelus ja arendab lisaks sõnavarale ka kultuuridevahelist pädevust.

Käesoleva magistritöö esimeses peatükis antakse ülevaade autentse uurimisest keeleõppes, teises peatükis uuritakse, millistele tasemetele on need materjalid sobivad ja kolmandas analüüsitakse kultuuridevahelise pädevuse arendamise olulisust võõrkeeletunnis. Loetud kirjanduse põhjal koostas autor hispaania keele lisaõppematerjalid eesti emakeelega õpilastele, millest saab põhjalikuma ülevaate neljandas peatükis.

Õppematerjalide kvaliteedi hindamiseks andis töö koostaja kaks hispaania keele tundi Tartu Ülikooli romaani filoloogia tudengitele, kes olid õppinud hispaania keelt ühe semestri. Teise tunni lõpus jagati õpilastele küsimustikud, et saada tagasisidet tunni ülesehituse, töölehtede kui ka nende endi soorituse kohta. Tulemuste analüüsimiseks kasutati programmi IBM SPSS Statistics, mille abil arvutati Pearsoni korrelatsioonikordaja, et saada ülevaade tunnuste vahelistest seostest ning leiti aritmeetiline keskmine ning standardhälve väidete järjestamiseks. Tagasiside tulemuste põhjalikuma eriteluga saab tutvuda viiendas peatükis, õpilaste kommentaaridega Lisas VII (Anexo VII) ning tundides kasutatud töölehtedega Lisades II (Anexo II) ja IV (Anexo IV).

Õpilaste tagasiside tulemuste põhjal võib väita, et taustateadmiste ja õpilaste soorituse vahel on seos ja et eelteadmised teema kohta muudavad ülesannete sooritamise autentsete materjalidega ning keerukate konstruktsiooniga lausete mõistmise lihtsamaks. Küsitletud leidsid, et ülesanded ning valitud teemad olid nende jaoks huvitavad, vaatamata sellele, et tekstid käsitlesid õpilaste enda maad ja kultuuri. Mõnede osalejate kommentaaride - mis annavad aimu sellest, et mõned ülesanded olid filoloogia tudengitele liigagi lihtsad - alusel võib järeldada, et neid materjale on võimalik kasutada ka näiteks teist aastat hispaania keelt õppivate gümnaasiumiõpilaste õpetamisel.

Üheks uurimuse piiravaks teguriks võib pidada valimi väiksust, mida tulevikus saaks muuta, kui kaasata uurimusse ka Tallinna Ülikooli romaani filoloogia tudengid ning näiteks

gümnaasiumiõpilasi. Samuti annavad need küsitlustulemused põhjust arvata, et mitte keeleõppe otstarbeks loodud materjale on võimalik kasutada ka algajate õpetamisel, kui valida tekste ning nendega kaasnevaid autentseid kui ka pedagoogilisi ülesandeid hoolikalt, pidades alati silmas õpilaste vajadusi ja huve. Hoolimata töö kitsaskohtadest võib väita, et koostatud lisamaterjalid aitavad kaasa kultuuridevahelise pädevuse arendamisele ning abistavad õpilasi sõnavara omandamisel, et nad oleksid võimelised võrdlema oma kultuuri teiste maade kultuuridega hispaania keeles.

Anexo I. Guía didáctica de la Unidad 1

Unidad 1. Los lugares abandonados más fascinantes del mundo

Nivel. A2	
Destinatarios: Adultos y adolescentes	
Objetivos de la unidad: <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar al alumnado frases útiles a través de lectura del texto auténtico para describir lugares. • Desarrollar las aptitudes para buscar y seleccionar información adquirida en el internet. • Diseñar material de un folleto turístico y su presentación al resto de grupos. 	
Material necesario: Hoja de trabajo Unidad 1. Los lugares abandonados más bellos del mundo.	
Duración: 90 minutos	
Estructura	Descripción de la actividad
Inicio	Antes de leer y distribuir las hojas de trabajo, escriba en la pizarra el nombre <i>Rummu</i> y pregunte a los alumnos que es lo primero que se les viene a la mente asociado con este lugar . Si lo considera necesario, anótelas en la pizarra.
Desarrollo	<p>A continuación, pida que los alumnos lean el texto y después consulten la nube de palabras para garantizar que todos sepan el significado de todas las palabras. No es necesario traducir todo el texto, porque esto no es el objetivo de este material. Luego, hágalas las preguntas relacionadas con el texto (<i>¿Qué hace la gente en verano en la cantera de Rummu? ¿Y en invierno? ...</i>). Pida que más alumnos digan por qué creen que Rummu es tan popular entre los estonios. Espere a que contesten utilizando las colocaciones (por <i>sus aguas cristalinas, las vistas únicas, los restos submarinos</i>, etc.) del texto que acabaron de leer.</p> <p>Después, pida que los alumnos busquen sinónimos de las tres palabras. Mencione que estas palabras y los sinónimos ambos están presentes en el texto.</p> <p>Admirar – Disfrutar de; espacio – lugar, sitio; la mitad – parte (de la cárcel).</p> <p>Véase el ejercicio alternativo en el apartado 6.5. Evaluación de otros comentarios sobre el material propuesto.</p>

	<p>El ejercicio siguiente consiste en traducir las frases escritas en estonio con la ayuda del texto para garantizar el aprendizaje duradero del léxico.</p>
<p><i>Cierre</i></p>	<p>Cuando todas las respuestas han sido revisadas y dudas de los alumnos aclaradas, dígalos que la tarea consiste en diseñar un folleto turístico sobre un lugar abandonado en el mundo. Primero asegúrense que todos sepan el significado de la palabra <i>folleto</i>. Los estudiantes realizan la tarea final en grupos de cuatro. Dígalos que saquen sus móviles o tabletas para buscar la información. Aconseja también a los alumnos utilizar en la búsqueda en google el título de la unidad “Los lugares abandonados más fascinantes del mundo” o más interesantes”. Si hay poco tiempo, proponga los lugares abandonados (ej. Hotel del salto en Colombia). Para completar la parte escrita de la tarea, animeles usar las frases de la entrada del blog a la hora de elaborar el folleto. Al final, los grupos representan el destino que hayan elegido y explican por qué la gente debe visitar este sitio.</p>

Anexo II. Unidad 1. Los lugares abandonados más fascinantes del mundo



Aventúrense en una prisión abandonada, en Estonia

enero 27, 2017

Visitar lugares abandonados o alguna antigua prisión es algo que para muchos viajeros puede resultar una aventura única, ahora ¿se imaginan visitar una prisión abandonada y que esté bajo el agua? ¡En Estonia se puede hacer!

A casi una hora en coche desde Tallin, la capital de Estonia, se encuentra un pequeño pueblo que se ha vuelto famoso por su antigua prisión, se trata de Rummu, un lugar que los viajeros visitan porque la mitad de su vieja cárcel se encuentra bajo el agua.

En la década de los años 30, del siglo XX, fue construida la prisión de máxima seguridad de Rummu, época en la que Estonia estaba bajo el régimen de la Unión Soviética y albergaba alrededor de 7 mil presos, quienes eran obligados a trabajar en la cantera que se encuentra en este lugar.

Con la disolución de la Unión Soviética, en 1991, Estonia pasó a ser un país independiente, por lo que esta prisión cerró y quedó completamente abandonada; con el paso del tiempo la naturaleza aprovechó este espacio e inundó parte de la cárcel, haciendo de este sitio un lugar de interés para los viajeros amantes de explorar lo desconocido y un lugar al que los locales van a divertirse y le llaman “La Laguna Azul”.

Durante el verano, las personas van a nadar, refrescarse, disfrutar de vistas únicas y de sus aguas cristalinas, y los amantes de la exploración practican buceo para conocer los rincones hundidos de la prisión y darse una idea de cómo pudo haber sido durante la época de la Unión Soviética.

También, algunos viajeros suelen escalar la cantera para llegar a la cima de ésta y admirar este sitio desde las alturas; esta actividad podría parecer sencilla, pero hay que tener cuidado porque es un poco peligroso.

Además, en el invierno, “La Laguna Azul” se congela, por lo que muchos aprovechan el hielo para patinar, gracias a las aguas cristalinas de esta laguna, el hielo es transparente y se puede ver perfectamente el fondo y los restos submarinos de la prisión. Esto podría generar una sensación de vacío, pero ¡ha de ser una experiencia increíble!

“La Laguna Azul” de Rummu tal vez no sea uno de los lugares más populares de Estonia, sin embargo, si les gusta visitar y explorar lugares abandonados, esto podría ser una buena opción, además ¡la entrada a este lugar es gratuita!

℞ ¿Qué hace la gente en verano en la cantera de Rummu?

℞ ¿Y en invierno?

℞ ¿Cómo llaman los locales al lago y por qué?

℞ ¿Cuál era la causa del cierre de la prisión de Rummu?

℞ En tu opinión ¿por qué crees que Rummu es tan popular entre los viajeros?

I. Busca en el texto y escribe los sinónimos de estas palabras.

⌘ Admirar –

⌘ Espacio –

⌘ Mitad (de la cárcel) –

II. Traduce las siguientes frases y oraciones al español.

1. *tegemist on (millega)/ jutt käib (millest) ...* –

2. *Rummu on koht, mida turistid külastavad, sest...*

3. *Rummu asub pealinnast pea tunnise autosõidu kaugusel.* –

4. *See on koht, kus kohalikud käivad enda meelt lahutamas.* –

5. *Talvel järv jäätub ja (järve)põhi on täielikult nähtav.* –

6. *See rangete turvameetmetega vangla ehitati 20.sajandi kolmekümnendatel aastatel.* –

7. *aja möödudes* –

8. *veealused vangla varemed* –

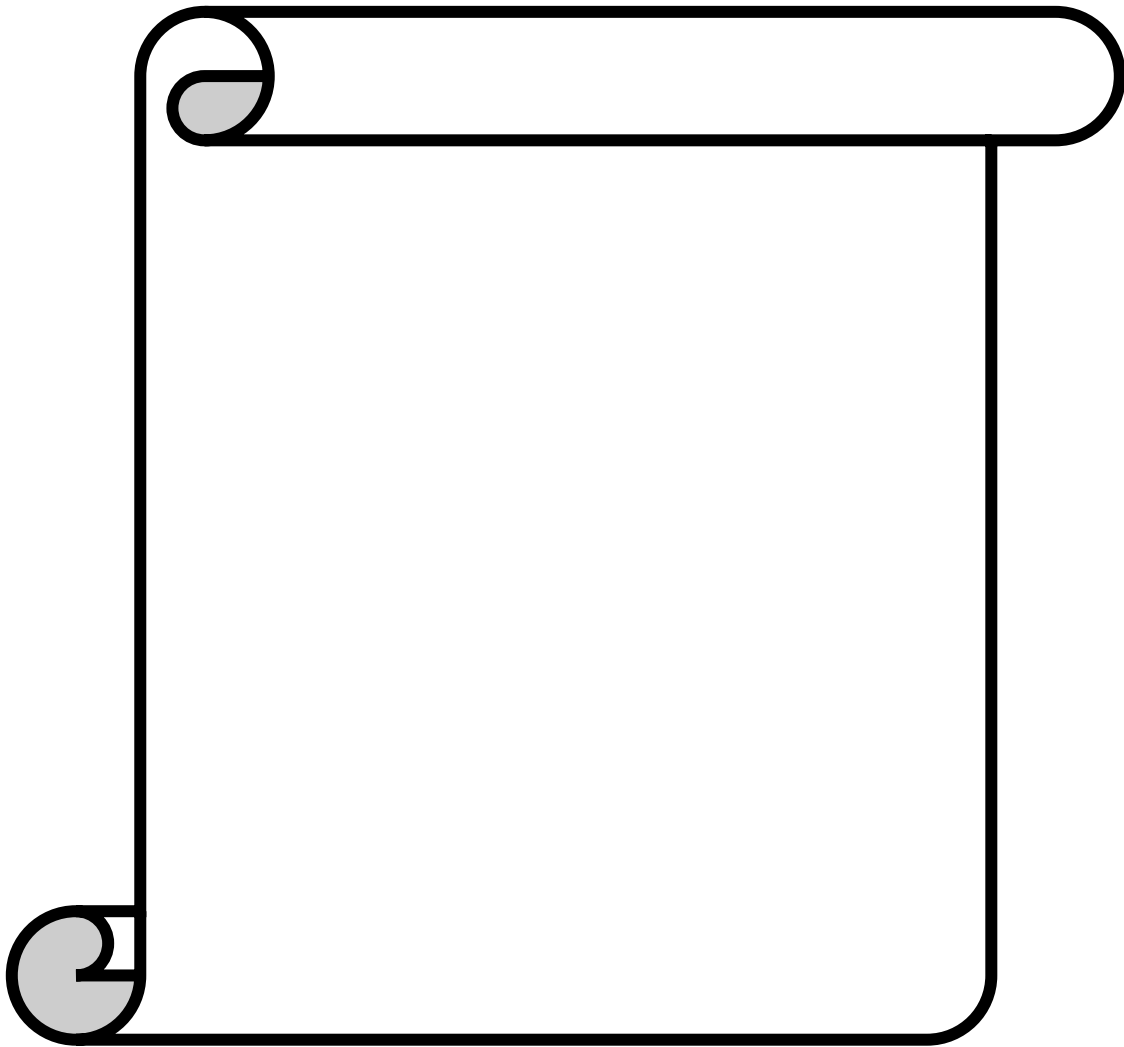
9. *ainulaadne kogemus* –

10. *Peab olema ettevaatlik, sest see on natuke ohtlik.* –

III. Busca en internet información sobre lugares abandonados para crear un folleto turístico de unas 100 palabras.

El folleto debe incluir información sobre

- *dónde está situado (ubicación);*
- *por qué fue abandonado;*
- *qué se puede hacer allí;*
- *por qué la gente debe visitar este sitio.*



Anexo III. Guía didáctica de la Unidad 2

Unidad 2. Estonia a través de los ojos de los españoles.

Nivel: A2	
Destinatarios: Destinatarios: Adultos y adolescentes	
Objetivos de la unidad: <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar al alumnado frases útiles a través del texto auténtico para ser capaces de hablar y discutir sobre elementos relacionados con su propia cultura y compararla con la de la lengua meta. • Enseñar el vocabulario para que los alumnos estén capaces de hablar de su propia cultura. • Para consolidar el entendimiento del video se repasan los pronombres interrogativos y los adverbios interrogativos para formar preguntas para un concurso de clase. 	
Material necesario: Hoja de trabajo Unidad 2. Estonia a través de los ojos de los españoles y el capítulo de Españoles en el mundo: Estonia.	
Duración: 90 minutos	
Estructura	Descripción de la actividad
Inicio	Antes de ver el video, sería adecuado hacer una tormenta de ideas para repasar los diferentes tipos de programas (anuncios, programas de deporte, programas de viaje, informativos, telediarios, películas, concursos). Después de haber hecho el ejercicio de introducción, la profesora reproduce la secuencia del video para que los estudiantes puedan identificar los protagonistas, el género de programa, espacio y el tiempo de la acción.
Desarrollo	Antes de comenzar la audición conviene leer las preguntas en el ejercicio I, para aclarar su significado. Aclare también el vocabulario nuevo en la nube de palabras para que sean capaces de realizar el ejercicio individualmente o en parejas. También se puede hacerlo después de haber las escuchado en la grabación (como ha sido hecho en el experimento) si el objetivo del profesor es comprobar si los alumnos entienden las palabras con la ayuda del contexto. Cuando Leticia empieza a hablar de su casa, avíseles que tienen que fijar en el ejercicio II. Después de haber visto todo el video vuelve a poner la misma secuencia, para rellenar los huecos.

	<p><i>Vámonos a mi casa a conocerla. Vámonos a mi casa a conocerla. Es una casa que fue construida por el padre de Lembit. Esta casa tiene cien años. Las casas en Estonia están hechas de troncos y son de madera muy fuerte. Aguantan muchísimo tiempo. Vamos a sacar los zapatos. En estonia es muy tradicional que en los hospitales, los colegios, todo el mundo se saca los zapatos para entrar. Tiene mi suegra aquí cartel que dice: "Los zapatos, por favor". Esto es una casa muy rustica, muy normal. Aquí tenemos para calentar la casa. Aquí lo abres. Y ahí metes la leña. Pones la leña y se calienta toda la casa. Esta es la casa típica estonia.</i></p> <p>A la hora de ver el vídeo, los estudiantes deberían también identificar los números claves para completar el ejercicio III.</p> <p><i>74 – la edad de Lembit, 11 – la edad de Guillermo, 100 – la edad de la casa, 50% es bosque, 5000 – el número de habitantes, 5 – la edad de Marco, Guillermo aprendió estonio en 3 meses, Leticia gana unos 20 o 30 euros con YouTube, el salario es 700, 800 o 1000 euros</i></p> <p>En el ejercicio de expresión oral, los estudiantes tienen que leer las opiniones acerca de la cultura estonia de todos los personajes que salen en este capítulo y comentar si están de acuerdo o no con los argumentos.</p> <p>La siguiente actividad ayuda a repasar las construcciones comparativas. Si es necesario repase como expresar comparación (más + adjetivo + que, menos + adjetivo + que, tan + adjetivo+ como) en el español.</p>
<p>Cierre</p>	<p>En grupos de cuatro. En la tarea final, los alumnos deben prepara seis preguntas sobre el vídeo que acabaron de ver (ej. Cuando Leticia empezó con Youtube?, ¿Cuánto ronda el sueldo medio en Estonia según ella?, etc.)</p>

III. ¿Qué indican estos números en el vídeo?

74

11

100

50

5000

5

3

20 o 30

700, 800 o 1000

IV. Aquí tienes una lista de frases acerca de la cultura estonia. ¿Cuáles son falsas o verdaderas en tu opinión?

Los estonios son poco religiosos, entonces son muy del bosque y de la naturaleza.

Tienes que venir aquí (a Estonia) con mucha paciencia y ser muy tranquilo.

Los estonios son un poco tristes y serios.

Los estonios no van a la casa del otro.

El contacto con la Madre Tierra es su día a día.

Cuando viajan, les gusta hablar el idioma del lugar donde van.

Los estonios viajan más que los españoles.

En Estonia es de mala educación estar con zapatillas de fuera dentro de un edificio.

V. Escribe frases comparando a los estonios con los españoles.

En España la gente es muy abierta y muy ruidosa, pero en Estonia...

Concurso

Prepara *seis* preguntas para formular a tus compañeros sobre el vídeo que acabamos de ver. Utiliza los pronombres interrogativos (*qué, quién*) y los adverbios interrogativos (*cómo, cuándo, cuánto, dónde*).

Anexo V. Cuestionario para los alumnos

Küsimustik õppematerjalide kvaliteedi hindamise kohta

Palun täitke küsimustik ja lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele. Palun vastake skaalal 1 kuni 5, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5- nõustun täielikul.

	1	2	3	4	5
1. Õppematerjalid oli sobivad hispaania keele õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tunnitegevused olid omavahel seostatud ja põhjendatud järjestuses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kavandatud tunnitegevused olid sobivad sõnavara õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kavandatud tunnitegevused (teksti lugemine ja küsimustele vastamine, sünonüümide otsimine, fraaside tõlkimine, jne) aitasid kaasa grupitöö sooritamisele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Õppematerjalides tutvustatud kohad ja kombed olid mulle tuttavad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Taustateadmiste olemasolu käsitletud teema kohta muutis ülesannete sooritamise lihtsamaks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tänu (nii audiovisuaalse kui ka kirjaliku) teksti tutvavlikkusele oli mul võrreldes tavatundidega teksti mõistmiseks vaja kasutada sõnaraamatut vähem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Minu emakeel on eesti keel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele.

Anexo VI. Muestras de los cuestionarios rellenos por los estudiantes

Küsimustik õppematerjalide kvaliteedi hindamise kohta

Palun täitke küsimustik ja lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele. Palun vastake skaalal 1 kuni 5, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5- nõustun täielikult.

	1	2	3	4	5
1. Õppematerjalid oli sobivad hispaania keele õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Tunnitegevused olid omavahel seostatud ja põhjendatud järjestuses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Kavandatud tunnitegevused olid sobivad sõnavara õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Kavandatud tunnitegevused (teksti lugemine ja küsimustele vastamine, sünonüümide otsimine, fraaside tõlkimine, jne) aitasid kaasa grupitöö sooritamisele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Õppematerjalides tutvustatud kohad ja kombed olid mulle tuttavad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Tausteadmiste olemasolu käsitletud teema kohta muutis ülesannete sooritamise lihtsamaks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tänu (nii audiovisuaalse kui ka kirjaliku) teksti tuttavlikkusele oli mul võrreldes tavatundidega teksti mõistmiseks vaja kasutada sõnaraamatut vähem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Minu emakeel on eesti keel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele.

Küsimustik õppematerjalide kvaliteedi hindamise kohta

Palun täitke küsimustik ja lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele. Palun vastake skaalal 1 kuni 5, kus 1 - ei nõustu üldse ja 5- nõustun täielikult.

	1	2	3	4	5
1. Õppematerjalid oli sobivad hispaania keele õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Tunnitegevused olid omavahel seostatud ja põhjendatud järjestuses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Kavandatud tunnitegevused olid sobivad sõnavara õppimiseks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Kavandatud tunnitegevused (teksti lugemine ja küsimustele vastamine, sünonüümide otsimine, fraaside tõlkimine, jne) aitasid kaasa grupitöö sooritamisele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5. Õppematerjalides tutvustatud kohad ja kombid olid mulle tuttavad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Taustateadmiste olemasolu käsitletud teema kohta muutis ülesannete sooritamise lihtsamaks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Tänu (nii audiovisuaalse kui ka kirjaliku) teksti tuttavlikkusele oli mul võrreldes tavatundidega teksti mõistmiseks vaja kasutada sõnaraamatut vähem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Minu emakeel on eesti keel.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele.

õppematerjalid olid väga kasulikud ja head.

Anexo VII. Muestras de los comentarios escritos por los estudiantes

Lisage oma tähelepanekud, kommentaarid ja soovitused, mis võiksid kaasa aidata tunnis kasutatud õppematerjalide efektiivsemaks muutmisele.

Materjalid olid väga huvitavad ja kaasahaaravad, veidi raske oli ehk teatavast sõnastikust sõnastikust sõnastikust, sest teatav oli kohati, keerukus (polju unsi rum ja väljendid)

Kõik oli väga hästi.

Jätkake samas vaimus.

(Alasti aitaksid vahel eesti keelset kommentaari ja hispaania keeles jutu üle tõlkimise?)

Võibolla ~~see~~ peale teatav lugemist või video vaatamist ikka ühingi sõnavara üle käia, sest natuke oli ka sellised sõnad mida ei teadnud ja parem on tunnis need avutada kui telefonist google

ilude oli väga huvitav ja see vaheldus ~~see~~ õpitu ülesannetele. ^{translati} tunni ajal hark

Üldiselt olid väga head õppematerjalid, arusa mida väga oluline on see et sõnastikute olemise harjutus tundusid need sõnad natuke ~~et~~ liiga suure täheks erinevusega, aga ~~kont~~ ühigi on tõsi et antud kontekstis oleks neid asendada saanud.

Video kasutamine hispaania keele õppimiseks oli väga hea, sest isegi kui oli kohti, kus mõni sõna ja arusaamatuks, siis kontekst ja olukorra visuaalne nägemine tegid olukorra arusaadavaks.

Mu meelest olid need väga hästi valitud materjalid ja palju huvitavamad kui õpikud. Ei soovi soovitada midagi lisaks, sest mu meelest olid need väga head ja kaasahaaravad materjalid.

Tunnid olid hästi mitmekesised, lugemine, vaatamine videot ja arutlusine gruppis, see oli väga hea ja teigi tunni huvitavamaks. Võibolla kui oleks kasutanud hindmatuid kodulehti (mitte n. Rummu), siis oleks see olnud huvitavam, kuid sellel peal on hispaaniakeelsest materjalist oli huvitat. "peidetud pärlid"

- Kui me tegime gruppideid, siis me ei rääkinud hispaania keeles, ilmselt põhjusel, et seda ei õeldud enne gruppide alustamist välja. Hispaania keeles rääkimise rundi nagu ei olnud, aga see oleks rahkeid arendanud, ma arvan.
 - Video üheleandri vaatamisega (täpplikkuses) oli raske natuke 4 ül ära täita.
- + video oli väga lühike ja lühike oli lõbus ☺

Tekstid olid lihtsad ja sõnaraamatut poleud olnud saamisest juurde vaja, videod oleks võinud veel teist korda vaadata, et paanini olnud saada.

Natuke raske oli korraga mitmele ülesandele keskenduda ja korraga kõike tähele panna, mistõttu oleks võinud videod 2x näidata (aga ma tean aru, kui video on pikk ja lihtsalt ei jõua). Aga mulle meeldis see video ja kui interaktiivne meie tund oli.

- Video oleks olnud veel 1 kord kogu vaadatud, kui et pool tunde kestaks oli teatud

Ülesanded ise olid kohati (lühike) lihtsad, aga uusi sõnu liiga palju. Mulle meeldiks enne kogu teksti üle vaadata ja uued sõnad ära tõlkida.

- Kõigil ei pruugi olla Interneti minemise võimalust, sellega tuleks arvestada.
- Tund sujub pingetamatult, kui audio- ja videofailid on tunnis ette valmistatud (vajavad vaid nupute vajutust jms).

Tunnid iseenesest olid väga huvitavad aga mõned sõnad jäid süski arusaamatuks peale teksti lugemist / video vaatamist.

1 fraasid.

Tekstid olid lühid ja sõnaseisutud põhud oli saamisega juurde vaja, videot oleks võinud veel teist korda vaadata, et paremini olla saada.

Lisada rohkem küsimusi, et rohkem rääkida, arvamust avaldada, praktiseerida.

Ei oska midagi täpsemalt lisada, mulle tundus kõik väga hea ja õppematerjalid olid küllaltki efektiivsed.

Tunnid olid väga põnevad. Meeldis see, et sai väga palju rühelda ja rääkida. Olen ausamisel, et need õppematerjalid, mida kasutati, aitas õpilastel rohkem harjutada umbes poolt.

Kõik oli väga hästi korraldatud ja õppematerjalid olid efektiivsed.

Materjalid olid väga kasulikud ja head.

Enne ülesande tegemist ~~see~~ uurida läbi sõnavara kas õpilased teavad tähendust. Vahepeal läis tähelepanu eemale kui nägin mõnda tähendust otsima. Teemad olid väga huvitavad ja harjutavad mitmekiliselt.

Võib-olla tuleks teha natuke vähem grupitööd ja rohkem individuaalset.

Oli palju uut sõnavara ja ülesanded olid üldiselt põnevad.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____Anna-Maria Natus_____,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

MATERIALES AUTÉNTICOS COMPLEMENTARIOS SOBRE ESTONIA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ELE

mille juhendaja on Mari Kruse,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 25.06.2018