



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.

EL DESARROLLO DE LA *COMPETENCIA
COMUNICATIVA* EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
EN ITALIA A TRAVÉS DE *REALIA*

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN
THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN
PRIMARY EDUCATION IN ITALY THROUGH *REALIA*

Autora: Nuria Gilabert García

Directora: Marta Gancedo Ruiz

4 de julio de 2022

RESUMEN

La importancia del español como lengua extranjera está viviendo un considerable aumento siendo la cuarta lengua más aprendida a nivel mundial y aumentando por 10 en el caso de Italia. De esta forma, en el trabajo realizado haremos un análisis de las distintas metodologías impartidas durante el siglo pasado. De tal forma, conoceremos nuestro *background* en la enseñanza de idiomas para después analizar aquellas competencias buscadas en el siglo XXI para todo alumnado de lenguas extranjeras.

La propuesta didáctica en sí, se enfoca en el método comunicativo utilizando como recurso didáctico *realia* aplicado a la didáctica de Español como Lengua Extranjera en Educación Primaria.

Esta propuesta se dividirá en siete actividades pensadas para un alumnado con un nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* en un centro educativo italiano.

ABSTRACT

The importance of Spanish as a foreign language is experiencing a considerable increase, being the fourth most learned language worldwide and increasing by 10 in the case of Italy. In this way, in the work carried out we will make an analysis of the different methodologies taught during the last century. In this way, we will know our background in language teaching and then analyze those skills sought in the 21st century for all foreign language students.

The didactic proposal itself focuses on the communicative method using *realia* as a didactic resource applied to the didactics of Spanish as a Foreign Language in Primary Education.

This same proposal will be divided into seven activities designed for students with a B1 level of the *Common European Framework of Reference for Languages* in an Italian educational center.

Palabras clave: *realia*, *competencia comunicativa*, español como lengua extranjera, Italia, conjunto de competencias.

Key words: *realia*, *communicative competence*, Spanish as a foreign language, Italy, set of competences.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 ÉXITO DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO MUNDIAL, EUROPEO E ITALIANO	5
1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	7
1.3 ESTRUCTURA	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 CONSIDERACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	8
2.2 DIFICULTADES PARA LA IMPARTICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	9
2.3 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	10
2.3.1 DESARROLLO DE DIFERENTES METODOLOGÍAS EN EL SIGLO XX	10
2.3.2 COMPETENCIAS GENERALES EN EL SIGLO XXI	12
2.4 COMPETENCIA COMUNICATIVA	13
2.4.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO CONJUNTO DE COMPETENCIAS	14
2.4.2 INTRODUCCIÓN DEL MÉTODO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	16
3. METODOLOGÍA	18
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	19
4.1.OBJETIVOS	20
4.2.TEMPORALIZACIÓN	20
4.3. CONTENIDOS	20
4.4. ACTIVIDADES	21
4.4.1.“Primeras presentaciones”	21
4.4.2. “Interpretamos”	22
4.4.3. “Nos vamos de vacaciones”	24
4.4.4. “Periodistas por un día”	25
4.4.5. “Tabú invertido”	26
4.4.6. “Nos ponemos de acuerdo”	28
4.4.7. “Tándem”	28
4.5. EVALUACIÓN	29
5. CONCLUSIONES	32
6. BIBLIOGRAFÍA	34

1. INTRODUCCIÓN

1.1 ÉXITO DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO MUNDIAL, EUROPEO E ITALIANO

Probablemente el éxito de la lengua española se deba a una cuestión demográfica, es decir, su importancia puede recaer en los 22 países del mundo que tienen como idioma oficial el español. Como revela el Instituto Cervantes (2021) en su anuario del año pasado *El español: una lengua viva*, los hablantes nativos de dicha lengua superan los 492 millones, mientras que, si incorporamos a las personas que lo hablan habiéndolo adquirido como una lengua extranjera, estaríamos hablando de casi el 8% de la población mundial, más de 591 millones de personas alrededor del globo terráqueo. Este último grupo ha vivido un creciente aumento en los últimos 11 años debido a varias motivaciones, siendo las principales los intercambios comerciales y la influencia por cercanía demográfica. Podemos afirmar, continuando con los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes (2021), que el español es el cuarto idioma extranjero más estudiado del mundo y el tercero en disputa a nivel europeo.

Por otro parte, otro dato interesante lo revela una encuesta realizada a la población europea juvenil sobre las preferencias y deseos del estudio de una segunda lengua. Las respuestas fueron favorables hacia el español, consiguiendo un porcentaje del 70% como idioma preferido para estudiar. (Instituto Cervantes, 2021)

Analizando la influencia del español en la Unión Europea nos centraremos en el caso de Italia, situándose en el podio de población que más estudia el español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2021). Y es que, en este país, la lengua española ha experimentado una evaluación al alza muy importante alrededor de todo su territorio. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2020) en su publicación *Il mondo studia lo spagnolo* ("El mundo estudia español") y, observando la Figura 1, hoy en día los estudiantes de español italianos pasan de ser 80.000 a ser más de 800.000. Así mismo, preguntando a ciudadanos italianos el motivo de este creciente éxito algunos expresan que se

debe a “parecidos lingüísticos, ya que las dos lenguas provienen del latín” (Massimo Di Martino, 2021), u otra de las opiniones desvela que “la actual educación italiana prioriza el aprendizaje de otro idioma aparte del inglés” (Valeria Zandomenichi, 2021).

Por todo ello, parece interesante y pertinente realizar un trabajo más profundo y práctico para dar respuestas y propuestas a esta situación.

Figura 1

Evoluzione dello studio dello spagnolo in Italia (Evolución del estudio del español en Italia) (traducción propia)



Fonte: MIUR 2019-20. Elaborazione autonoma

Nota. El gráfico representa el número de estudiantes de español en Italia a lo largo de los años, viendo su evolución desde el año 2001 hasta el 2019. Tomado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020). *Il mondo studia lo spagnolo: Italia 2020*. Educaciónyfp.gob.es.

1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El principal objetivo del trabajo será el desarrollo de una propuesta didáctica que tendrá lugar en la Educación Primaria en Italia para formar en los discentes una buena *competencia comunicativa* en la lengua española desde edades muy tempranas.

Para ello, en nuestros objetivos más específicos se encuentran:

- Conocer la importancia de la *competencia comunicativa* en enseñanzas de lenguas extranjeras.
- Analizar y valorar los objetos y la cultura de España en relación con la lengua.
- Establecer con *realia* una metodología eficiente para facilitar y fomentar el aprendizaje de español como lengua extranjera.

1.3 ESTRUCTURA

En el presente trabajo encontraremos una estructura bien definida que comenzará por un marco teórico, del que nos apoyaremos para llevar a cabo la segunda gran parte del trabajo. Dicho lo cual, en este primer fragmento consideraremos como un punto clave la *competencia comunicativa* en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como un análisis de las distintas metodologías que se han llevado a cabo remontándonos a un siglo de diferencia hasta las actuales competencias buscadas en los estudiantes de lenguas extranjeras. Como último apartado de la primera parte analizaremos la metodología utilizada en nuestra propuesta didáctica, la cual se basará en un enfoque comunicativo a través de *realia* como recurso didáctico. Nuestra segunda gran parte del trabajo comenzará con una contextualización de la propuesta donde reflejaremos el tipo de alumnado al que va dirigida, la temporalización, los objetivos y los contenidos. Seguidamente, pasaremos a las actividades propuestas. A modo de final, encontraremos la evaluación de la misma propuesta didáctica, contando con tres rúbricas. Una primera como autoevaluación por parte del alumnado, otra como evaluación de este mismo por

parte del profesorado y la última como *feedback* de las actividades. Con todo ello, reflejaremos nuestras conclusiones finales.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado indicaremos algunas dificultades encontradas en la investigación teórica para la impartición del español como lengua extranjera en Educación Primaria.

Así mismo, haremos notar la importancia y el porqué del uso de la *competencia comunicativa* en la enseñanza de segundas lenguas. Además, veremos qué significa esta competencia y qué otras competencias se insertan dentro de la misma. Para ello, analizaremos las distintas metodologías que se han ido utilizando a lo largo de un siglo de diferencia y cuáles son, en cambio, las competencias generales buscadas en nuestra actualidad, en el siglo XXI.

2.1 CONSIDERACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En este caso, dentro de la enseñanza del español, parece importante subrayar una de las competencias más útiles en el aprendizaje de un nuevo idioma, la *competencia comunicativa*. El concepto que el etnógrafo de la comunicación Hymes (1996) nos aporta sobre la *competencia comunicativa* puede ser aplicado y valorado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Y es que, este autor defiende la idea de que nuestras comunidades de habla se identifican como heterogéneas, dinámicas y variables en consonancia con las distintas culturas. Así mismo, no solo es importante ser correctamente gramatical sino, y mucho más importante, ser adecuado, producir oraciones apropiadas según el contexto. Es decir, no sólo saber elaborar oraciones correctas, sino saber usarlas.

A su misma vez, en su obra *Fundamentos en sociolingüística: un enfoque etnográfico* (Hymes, 1971) expresa que la *competencia comunicativa* tiene que ver con un conjunto de habilidades y conocimientos que entran en juego y que nos ayudan a relacionarnos y a participar en eventos comunicativos con los

demás hablantes. Dicha competencia también fue definida por el mismo antropólogo y sociolingüista como el hecho de ser apropiado en la comunicación, saber cuándo hablar, con quién, dónde y en qué forma.

Sin embargo, no fue el estadounidense Hymes quien introdujo estas nociones a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que lo hicieron Canale y Swain en el año 1980 en su obra *Fundamentos de los enfoques comunicativos: enseñanza y la evaluación de una segunda lengua*. En ella adoptaron un enfoque comunicativo que cambiaba por completo los programas en la enseñanza de idiomas, ya que esta comprendía como mínimo dos competencias más: la gramatical y la sociolingüística (Canale y Swain, 1980).

Por otro lado, otros autores también componen su propia definición de competencia comunicativa. Por su parte, Bachman (1995) expone que esta competencia requiere de un conocimiento amplio del uso de la lengua, siendo este un proceso dinámico y basado en los distintos contextos. A su misma vez, el autor divide esta competencia en tres componentes: lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión...), estratégico (conocimientos socioculturales y del mundo) y psicológico (procesos en la ejecución del lenguaje).

2.2 DIFICULTADES PARA LA IMPARTICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En primer lugar, es importante hacer notar que, en la investigación teórica para realizar este trabajo, se han encontrado diversas dificultades para hallar objetivos legítimos para impartir español como lengua extranjera en Educación Primaria en el sistema educativo italiano. El éxito del español que se reflejaba al inicio del trabajo no se extiende equitativamente en esta fase educativa, habiendo solamente 15.000 estudiantes. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.2020). Esto se debe a que la ley italiana prevé durante esta fase el aprendizaje de tan solo una lengua extranjera perteneciente a la Unión Europea ^{1«f)} (...) la scuola primaria promuove (...) l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana (...)» (Ley 53/2003 donde se definen

las normas generales sobre la educación y sus niveles esenciales. art.2). Y, en este caso, el idioma preferido de los europeos para impartir a sus futuros ciudadanos, incluido Italia, es el inglés en un porcentaje del 97,3%.

(Baggiani, 19 de mayo de 2017).

Sin embargo, con todo ello, desde Europa tienen bastantes expectativas de que esta situación cambie en un futuro más bien próximo. Y, es que, según Baggiani (2017) Italia ya lleva promoviendo desde 2014 cambios en las políticas educativas hacia el aprendizaje de más idiomas en la Etapa Primaria e incluso países como Dinamarca, Islandia o Grecia ya tienen instaurada esta ley.

¹ (La escuela primaria promueve la alfabetización en al menos una lengua de la Unión Europea más allá de la lengua italiana (...)) (traducción propia)

2.3 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Es relevante entender tanto los actuales enfoques y metodologías que hoy en día se utilizan para la enseñanza de segundas lenguas como el término de *competencia comunicativa* actual. Por ello, antes debemos abordar el contexto precedente, la forma y el motivo del aprendizaje de segundas lenguas, entre las cuales se encuentra el español. De esta forma, este apartado estará subdesarrollado en dos puntos donde veremos los cambios producidos a lo largo de un siglo de diferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, qué es lo que se priorizaba antes y lo que se prioriza ahora.

2.3.1 DESARROLLO DE DIFERENTES METODOLOGÍAS EN EL SIGLO XX

En pequeña síntesis, a finales del siglo XIX e inicios del XX las metodologías más extendidas en la didáctica de lenguas extranjeras eran el *método directo* (Agudelo, 2011) y el *estructuralismo* del suizo Ferdinand de Saussure (1987). El primero de ellos se basaba en la enseñanza de la lengua extranjera mediante la asociación de la palabra, expresión y frases hechas entre otras, con la realidad a la que pertenecía. A su misma vez, este método no contemplaba la utilización de la lengua materna ni la traducción, y la oralidad era la principal habilidad buscada.

Mientras que, la segunda metodología más relevante contemplaba la enseñanza de la lengua extranjera partiendo del hecho de que el lenguaje es un sistema estructural, en donde la base de todo es la unión efectiva y correcta de los signos existentes en el mismo. Es decir, la unión entre el signo con la idea o significado que este representa.

Sin embargo, tanto Europa como Estados Unidos, con deseos de innovación, propusieron otras metodologías.

Analizamos brevemente, según expone Agudelo (2011), dichas innovaciones y su evolución:

- *Método audiolingüístico.* Este método nace de la necesidad producida por la Segunda Guerra Mundial para trabajos de traductores e intérpretes. Por tanto, las personas pertenecientes (en los inicios) al personal militar, debían de ser capaces de mantener conversaciones en otras lenguas. Este método toma especial atención a la fonología, fonética, sintaxis y morfología, que nos servía para lograr el objetivo principal, dominar la lengua extranjera.

- *Enfoque oral y enseñanza situacional de la lengua.* Desarrollado entre los años 30 y 40 y que priorizaba la estructura de la lengua extranjera para alcanzar no ya solo el habla de la misma sino también la lectura y escritura. Encontramos procedimientos basados en la oralidad y en los contextos a través de situaciones determinadas.

- *Enfoque natural.* Este método apareció en los años 70 y consideraba necesario la no utilización de la lengua materna, al igual que era imprescindible practicar la lengua oralmente. Por lo tanto, la lengua extranjera era vista como medio para la transmisión de mensajes, es decir, para comunicarnos. La gramática se desplaza a un segundo plano, ya que lo más importante eran las habilidades comunicativas.

- *La sugestopedia.* Esta forma de enseñanza se centra en la manipulación de la atención del alumnado para obtener mejores resultados, mayor concentración y mayor conciencia. Algunas formas para lograrlo son a través de la música, decoración o mobiliario del aula.

- *La respuesta física total.* Una de las últimas innovaciones que se produjeron. Se basa en la actividad motora y en la representación del vocabulario a través de acciones y movimientos físicos. La finalidad es tratar este método como un sistema mnemotécnico para lograr el éxito en la comprensión de la lengua extranjera.

Sin embargo, todas ellas resultaban insuficientes y olvidaban aspectos clave en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. De tal forma, se requirió el método comunicativo orientado al desarrollo de la *competencia comunicativa*, que, como analizaremos a lo largo del marco teórico, combina muchas otras competencias esenciales.

2.3.2 COMPETENCIAS GENERALES EN EL SIGLO XXI

Como decíamos al principio de este punto, veremos cuáles son las competencias generales que todo individuo y/o alumno de lenguas debe adquirir en el contexto actual a diferencia de los objetivos buscados en el siglo pasado. De tal forma, en su proyecto de política lingüística del Consejo Europeo denominado *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) encontramos 4 competencias generales: conocimientos empíricos y académicos, destrezas y habilidades (saber hacer), competencias existenciales (saber ser) y capacidad de aprender. En su análisis más profundo, descubrimos que los conocimientos tratan toda la información del individuo, sea experiencial (valores, creencias, percepciones del mundo real) como académica, del estilo técnica o científica, como medio para la formación del sujeto, para su capacidad de entender la vida y el entorno.

Las destrezas y habilidades, es decir, saber hacer, ponen en evidencia todos los procedimientos, organización, herramientas y planificación para, de esta forma, hacer que resulte más fácil determinados aspectos del aprendizaje de las lenguas, al igual que hace que aumente la confianza en el/la estudiante. Un ejemplo de ello puede ser el uso de un diccionario o de consultas en Internet.

La competencia existencial, saber ser, comprende todas las características personales, rasgos, actitudes, así como la personalidad del individuo. Lo cual deriva en el comportamiento con el resto de personas, es decir, en las habilidades sociales. Un ejemplo de ello sería la manera en que una persona tiene de expresar su amistad en una determinada cultura. Esta es una de las capacidades generales que todo individuo debe poseer en el aprendizaje de lenguas.

Por último, la capacidad de aprender, entendida como la predisposición hacia lo nuevo, lo diferente. Esta capacidad parece ser una de las más generales, pero una de las más eficientes en el campo de aprendizaje de idiomas. Incluso, podemos determinar que se trata de la capacidad que combina todas las demás.

2.4.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO CONJUNTO DE COMPETENCIAS

De acuerdo con el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) vemos cómo la *competencia comunicativa* comprende un completo de competencias. Entre las cuales, encontramos la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*.

La primera de ellas contiene una serie de subcompetencias que explican en qué consiste esta de una forma más completa. De esta manera, encontramos una *competencia léxica, fonológica, gramatical, semántica, ortográfica y ortoépica*. Sería adecuado entender cada subcompetencia para no solo comprender la lingüística sino también para reafirmar la completitud de la *competencia comunicativa*. De tal forma, encontramos las siguientes subcompetencias:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- *Competencia léxica*. Comprende las frases hechas como modismos (es *pan comido*), regímenes semánticos (palabras que habitualmente se utilizan juntamente) y fórmulas y estructuras fijas (*buenos días, érase una vez*). También encontramos la polisemia, palabras que contienen más de un significado y sentido (*cura*, sacerdote, o tratamiento ante una enfermedad). Por último, dentro de ésta subcompetencia se localizan las clases cerradas de palabras, aquellas que cuentan con un número limitado y cerrado de elementos, que no se puede modificar ni ampliar. Algunos ejemplos serían los posesivos, determinantes, artículos o demostrativos, entre otros.

- *Competencia fonológica*. Se trata de la capacidad para producir, percibir y distinguir los distintos sonidos de una lengua. Ejemplos de ello sería una buena pronunciación, entonación o ritmo.
- *Competencia gramatical*. Capacidad y conocimiento de los recursos gramaticales para producir enunciados en una lengua de forma correcta, respetando las reglas y los principios de la gramática. Podemos dar algunos ejemplos de ello como la coherencia o concordancia o el uso correcto del tiempo verbal.
- *Competencia semántica*. Una de las competencias clave en relación con la competencia comunicativa. Se trata de reconocer y usar los significados de las palabras en el contexto comunicativo para, de esta forma, ser pertinente y adecuado en la producción.
- *Competencia ortográfica*. Pone atención en los sistemas de escritura, más detalladamente en la habilidad de percibir y producir signos de puntuación o de distintas formas de escritura (cursiva, mayúsculas, minúsculas...) entre otras características.
- *Competencia ortoépica*. Capacidad para la articulación de palabras escritas, es decir, habilidad para relacionar las letras con sus correspondientes sonidos. A su misma vez, también se tiene en cuenta la entonación correcta cuando encontramos signos de puntuación en su forma escrita.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia sociolingüística comprende la dimensión social en el aprendizaje de una lengua. Es decir, todo lo que tenga que ver con los saludos, las despedidas, los turnos de palabra, las normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular como refranes, las diferencias de registro y los dialectos y acentos. Naturalmente esta competencia será distinta en cada lengua por la homogeneidad de la misma y estará influenciada por la cultura del lugar. En tal caso, podemos afirmar que se trata de una competencia muy relacionada los aspectos nativos del lenguaje en consonancia con sus hablantes autóctonos.

COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Al igual que la competencia lingüística, en la pragmática encontramos una serie de subcompetencias incluidas en ella. De tal forma, encontramos:

- *Competencia discursiva*. Capacidad para producir enunciados de forma coherente y cohesionada, respetando el orden, la temática, las circunstancias...
- *Competencia funcional*. Trataría de producir enunciados con una finalidad concreta. Dentro de esta misma entrarían todos los deseos, sugerencias, peticiones, actitudes, emociones, y un largo etcétera.

Con todo ello, podemos afirmar, de la mano de Agudelo (2011), que la *competencia comunicativa* es un conjunto de competencias. Por tanto, tiene sentido que el camino a seguir para la enseñanza del español como lengua extranjera sea el que marca esta misma.

2.4.2 INTRODUCCIÓN DEL MÉTODO COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En relación a lo escrito anteriormente, vemos como Canale y Swain (1980) introdujeron el método y/o enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Y, es que este nace en los años 80 debido a que hasta el momento el *background* en los programas y estudios de segundas lenguas extranjeras no contemplaban determinados aspectos de la lengua, sobre todo lo referido al uso contextualizado de la misma, pasando, de esta forma, de un estudio formal a un estudio más social de la lengua extranjera. De tal modo, parte de este *background* lo forma Chomsky, quien con su teoría influyó los modos de adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras convirtiéndose a la misma vez en un punto de partida.

Esta misma teoría exponía la gran diferencia entre competencia y actuación. La primera referida al conocimiento que el hablante y el oyente tenían de una lengua mientras que la actuación sería el uso de la misma. (Chomsky, 1971). Tanto

Canale como Swain tenían como objetivo respecto a los enfoques comunicativos lograr en el alumnado una *competencia comunicativa*. Así mismo, definen por competencia aquella que hace competente a una persona en una lengua, aquella que conoce e interioriza las reglas gramaticales y otros usos de su lengua.

De tal modo, en este nuevo aspecto residen cuatro competencias más: la gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva. (Canale y Swain, 1980). Como vemos, la primera de ellas viene definida como el conocimiento de todas aquellas reglas gramaticales de una lengua de forma tanto explícita como implícita. La segunda se refiere a la adecuación contextual y situacional del enunciado que se está produciendo por parte del hablante. Nuestra tercera competencia explica las estrategias utilizadas en un contexto comunicativo donde se produzcan inconvenientes por falta de competencia debido a distintos factores y variables del hablante oyente. Por último, nuestra cuarta competencia fue acuñada por Canale tres años después, tras la revisión del texto, y la cual trata de conseguir un texto correctamente cohesionado y con coherencia.

Por otro lado, las bases teórico-metodológicas de este enfoque las marca Canale (1983) en su obra *De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje comunicativo* y se basan en 5 aspectos.

El primero de ellos trata sobre la extensión de la competencia comunicativa a otras competencias (gramática, lingüística, estratégica y discursiva) como veíamos en el apartado anterior. Por tanto, el objetivo de esto es facilitar la integración de todas las competencias que sirven en el aprendizaje de una nueva lengua. Ya que si las individualizáramos el aprendizaje quedaría incompleto.

La segunda directriz o base metodológica sería crear necesidades de comunicación teniendo en cuenta las distintas competencias (gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva) que se integran en la comunicativa. Es importante que estos momentos de comunicación sean reales, auténticos y que respondan a las necesidades del alumnado de la lengua extranjera. Así mismo, podemos hacer hincapié en la gramática cuando ésta es requerida con precisión en determinados momentos. A la lingüística con la utilización de distintos temas y funciones, sobre todo aquellos que constantemente deben utilizar. A la

estratégica con el parafraseo del vocabulario. Y, a la discursiva con los distintos tipos de texto posibles.

La tercera base metodológica es la interacción significativa y realista. Este punto resalta la idea de momentos comunicativos realistas y de peso. Y, está relacionado con la forma de evaluación. Se rechaza la idea de evaluar con exámenes escritos o aquellas actividades donde el alumnado de forma pasiva escucha una conversación en la lengua extranjera y este simplemente responde. Ya que, no se pueden analizar las distintas habilidades que el alumnado posee y pone en práctica en una interacción comunicativa. De tal forma, lo ideal sería crear interacciones con hablantes potenciales y competentes.

La cuarta base metodológica sería apreciar las habilidades que el alumnado de lengua extranjera posee en su lengua nativa. Es decir, ir al unísono con lo aprendido en su lengua materna para después aplicarlo en la lengua extranjera. La quinta y última base metodológica es el enfoque a través del currículo. Se trataría de hacer llegar al alumnado la lengua extranjera de una forma natural desarrollándola a través de las distintas materias que presenta el currículo, sobre todo a través del programa de la primera lengua.

3. METODOLOGÍA

El método que usaremos para la propuesta didáctica se basará en un enfoque comunicativo con la utilización de *realia* como recurso didáctico. Para este enfoque comunicativo nos basaremos en las aportaciones de Canale y Swain (1980) en cuanto a la manera de cómo trabajar en torno a un enfoque comunicativo. Y es que, esta metodología debe contar con contextos comunicativos reales, donde la participación del alumnado sea una participación activa. Por ello, parece idóneo utilizar *realia* como recurso didáctico para lograrlo. Ya que la idea general de este recurso es la introducción de objetos reales en el aula con el objetivo de usar y hablar en torno a ellos como manera de enseñanza de lenguas extranjeras (Seaton, 1982). Profundizando un poco más, encontramos otro aspecto esencial para M. Celce-Murcia y McIntoch (1979) sobre *realia* y es el hecho de que los objetos a utilizar son ilimitados. Podemos

partir de calendarios o revistas hasta incluso comida o ropa. Todo es útil si el profesorado lo considera como válido para la práctica educativa. A su misma vez, dentro de este recurso se describen según Cancelas Ouviaña (1998) algunas actividades que el uso de los objetos del *realia* permiten. Entre ellos podemos encontrar la presentación del vocabulario que los mismos objetos representan sin necesidad de acudir a la lengua materna, la descripción de los mismos, el desarrollo de juegos de rol, de los aspectos socioculturales de la lengua y, sobre todo, la realización de situaciones reales de comunicación.

El mismo autor resalta que el hecho de introducir objetos en el aula resulta un aspecto motivador para el alumnado ya que conseguimos introducirlo no solo en otro idioma, sino que le permitimos entrar en otra cultura. Un aspecto muy importante para conseguir una *competencia comunicativa* en el mismo.

A su vez, es importante resaltar otro aspecto para afinar la metodología que usaremos en nuestra propuesta didáctica, y este, será la forma de evaluación. Esta misma no debe darse a través de los exámenes convencionales donde el alumnado presenta una actitud pasiva ante la situación comunicativa que se le presenta. Por tanto, nuestra forma de evaluación será a través de la valoración y observación sistemática del día a día del alumnado. Un aspecto importante que nos marcaban Canale y Swain (1983) para llevar a cabo una pedagogía del enfoque comunicativo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica se propone en un centro educativo de Italia que tenga como opción el estudio del español como lengua extranjera. Además, se orienta hacia alumnado comprendido en los años escolares propios de la Educación Primaria en España (6-12 años como normal general), más concretamente se enfoca hacia aquel alumnado que se encuentra en el último curso de Educación Primaria, en sexto curso.

La propuesta se piensa como inserción en la asignatura, dentro del horario escolar, utilizando 3 horas semanales. Dichas sesiones estarán siempre

basadas en un enfoque comunicativo con la intención de conseguir una competencia comunicativa a través de la utilización de *realia* como recurso didáctico. Estas mismas se basarán en un aula de 24 miembros del alumnado. No cabe destacar que el alumnado al que va dirigida la propuesta será, principalmente, italohablante y de tal forma, el nivel de español según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) al cual orientamos la propuesta didáctica será de un nivel B1, el cual prevé la comprensión de textos y lengua hablada de contextos recurrentes. También se pretende la producción de diálogos con coherencia y con una finalidad clara. El alumnado con este nivel sería capaz de comunicarse en la lengua extranjera durante un viaje donde esta misma se utilice.

4.1. OBJETIVOS

Los objetivos que buscamos y se proponen con la propuesta didáctica son los siguientes:

- Llevar a cabo un acercamiento al idioma a través de la comunicación en español mediante conversaciones reales con hablantes nativos y a través de aspectos culturales de España.
- Ser contextuales en el discurso
- Desarrollar destrezas y habilidades para facilitar el aprendizaje.

4.2. TEMPORALIZACIÓN

Esta propuesta didáctica está pensada para ser desarrollada durante el periodo final del tercer trimestre. Cuando el alumnado ya haya conseguido los objetivos que marca el currículo y, por tanto, su nivel de español puede haber mejorado durante el año académico. De tal forma, se proponen 7 actividades con una duración de dos semanas y media, lo que se resume en 8 sesiones totales.

4.3. CONTENIDOS

- Descripciones de objetos, lugares y personas.
- Diferencia entre los verbos ser y estar.
- Situaciones comunicativas realistas: restaurante, aeropuerto y conversaciones con personas nativas.
- Objetos reales culturales: menú de un restaurante español, DNI español, periódicos de tirada nacional, comida tradicional (tortilla de patata, jamón, aceite, tapas y paella).
- Gran contenido de vocabulario, poniendo atención a aquel que es más habitual en el territorio español, así como adjetivos, sustantivos y verbos.
- Estructuras típicas para expresar opinión, argumentar y contraargumentar.

4.4. ACTIVIDADES

4.4.1. “Primeras presentaciones”

Esta actividad se dividirá en dos partes. En la primera se describirán una serie de objetos tangibles mediante la introducción de los mismos en el aula. Más concretamente utilizaremos un cubo (figura geométrica), una muñeca, un globo terráqueo, ropa (aquella que lleven puesta) y un estuche. El uso de los mismos se hará de forma individual. Cada miembro del alumnado tendrá que tener el objeto en sus manos. Aportará su descripción para, después, pasárselo a uno de sus compañeros o compañeras. Por tanto, los objetos se rotarán para, de tal modo, crear su descripción entre todo el alumnado.

Esta primera parte se hará con el gran grupo, de forma conjunta y anotando aquellas palabras que van surgiendo en la descripción. Primeramente, daremos una serie de indicaciones para guiar la descripción:

- Utilización de verbos donde entren en juego el ser/estar.
- Descripción de la forma, color y/u olor a través de adjetivos.
- Descripción de su utilidad.
- Descripción de su contenido.

La segunda parte de la sesión se desarrollará en pequeños grupos de 6 miembros del alumnado y se utilizará para describirse a sí mismo y para describir a un compañero o compañera de la clase. La estrategia que buscaremos será la utilización del vocabulario y de las estructuras utilizadas en la primera parte de la actividad, así como buscar un enfoque hacia la *competencia existencial* como forma de relación con el resto.

Duración: una sesión. Primera parte de la actividad (30 minutos), segunda parte de la actividad (30 minutos).

Materiales: Cubo, muñeca, globo terráqueo, ropa y estuche que irán rotando para pasar por las manos de todo el alumnado.

4.4.2. “Interpretamos”

La segunda actividad se contempla como una pequeña representación teatral. Esta misma tendrá una duración de dos sesiones. Los objetos a utilizar irán en consonancia con los contextos que queremos representar. En este caso, un restaurante y un aeropuerto. Por tanto, meteremos en juego un menú real, un DNI español (Documento Nacional de Identidad) y un billete de avión.

El aula se dividirá en dos grupos para contemporáneamente llevar a cabo las dos situaciones comunicativas. Primero de todo, crearemos los diálogos a utilizar. Para ello, dejaremos volar la imaginación de nuestro alumnado con la ayuda de unos ítems marcados en la siguiente tabla. Aquí podemos acentuar la competencia discursiva del enfoque comunicativo con la creación de un diálogo/discurso con coherencia y con cohesión.

¿Quién? (PROTAGONISTA/S, PERSONAJES SECUNDARIOS)	
¿Dónde? (LUGAR)	
¿Cuándo? (TIEMPO)	
¿Qué? (ACCIÓN)	
¿Cómo? (MODO)	
¿Por qué? (MOTIVO)	

<i>Mariscos y Pescados</i>		<i>TAPAS</i>		<i>Carne</i>		<i>Vegetarianas</i>	
TAPAS		○ CECINA DE LEÓN Carpaccio di manzo affumicato servito con formaggio	€ 5,00			TAPAS	
○ ANCHOAS DEL CANTABRICO Acciuga del Mar Cantabrico	€ 5,00	● ALBÓNDIGAS Polpettine speziate al sugo di pomodoro	€ 3,00			○ GUACAMOLE Salsa all'avocado servita con nachos	€ 5,00
● ANCHOAS FRITAS Alus fritte servite con cipolla caramellata	€ 3,00	● SALCHICHETAS Salisicette al vino bianco	€ 3,00			○ TOSTES DE QUESO Salicette di formaggio servite con cipolla caramellata	€ 5,00
● BACALAO Y CONNETT Baccalà fritto servito con patate e cavolf	€ 3,00	● CROQUETAS DE JAMÓN Crocchette di prosciutto e formaggio	€ 3,00			● ACEITUNAS Y QUESO Olive verdi e cubetti di formaggio duri con sott'olio	€ 3,00
● CROQUETAS DE BACALAO Crocchette di baccalà	€ 3,00	● CROQUETAS DE POLLO Crocchette di pollo	€ 3,00			● BERENJENAS FRITAS Melanzane fritte servite con maiale	€ 3,00
● CALAMARES A LA PLANCHA Calamari arrostiti su strano di patate	€ 3,00	● CECI Y CHORIZO Zappette di ceci, chorizo e peperoni	€ 3,00			● CROQUETAS DE QUESO Crocchette di formaggio	€ 3,00
● CALAMARES RELLENO Calamari ripieni	€ 3,00	● FABADA ASTURIANA Zappette di fagioli, chorizo, jamon e soffritto	€ 3,00			● TORTILLA ESPAÑOLA Frittata di patate e cipolle	€ 3,00
● ENSALADA DE MARISCOS Insalata di mare	€ 5,00	● TAJUQUITOS DE JAMÓN Tascilette di prosciutto sott'olio	€ 3,00			● EL PISTO Dolciata di verdure	€ 3,00
● PINCHOS DE CAMARONES Spiedini di gamberi e maiale con salsa	€ 3,00	PAELLA € 10,00				● ESCALIVADA Verdure grigliate	€ 3,00
● PULPITOS EN SALSA DE TOMATE Mazzette di sugo di pomodoro e olive nere	€ 3,00	● DE CARNE con jamon serrano, chorizo, triade, pollo, tacchino, verdure, spezie e zafferano di Napoli				● GAZPACHO Zuppa fredda di verdure servita con crostini	€ 3,00
● PULPO A LA GALLEGA Polpo servito con patate e paprika	€ 3,00	PLATOS Y TABLAS				● PAPAS ARRUKADAS Y MOJOS Patate cotte nel sale grasso servite con salsa tipiche	€ 3,00
PAELLA € 14,00		○ TABLAS DE JAMÓN SERRANO Tagliere di serrano 500 gr	€ 9,00			● PAPAS BRavas Y AIOLI Patate fritte leggermente piccanti servite con aoli	€ 3,00
● DE PISCES FRESCO con crostacei, scampi, gamberi, totino, vongole, cozze, scampi, verdure, spezie e zafferano di Napoli		○ TABLAS DE JAMÓN IBERICO DE BELLOTA-PATANEGRA Tagliere 50gr € 8,00-100 gr € 18,00				PAELLA € 10,00	
PLATOS		○ TABLAS MIXTA Tagliere misto con serrano, chorizo, salchichon, lomo, formaggio stagionato e mortadella di pecora formaggio stagionato di capra	€ 14,00			● DE VERDURE con verdure miste, spezie, zafferano di Napoli	
○ SCAMPI A LA CATALANA Scampi con patate e cipolle	€ 5,00/cad	○ PULMA IBERICA Taglio pregiato di pancetta di cinghiale con confetto	€ 6,00/1kg			PLATOS	
● FRITO MIXTO DE MARISCOS Frittura mista di gamberi, calamari, croci, mazzette	€ 14,00	○ COSTILLAS Costatine di suino duri con confetto	€ 18,00			● PAPAS A LOS POBRES Uovo in padella su letto di patate e peperoni verdi	€ 6,00
○ PESCADOS A LA PLANCHA Arrostiti di pesce con pomodoro, cipolla, olive di rospo, spezie di calamari e mazzette	€ 18,00	○ HAMBURGUESA IBERICA Hamburger di suino duri con pane di carciofi, insalata, pomodoro, patate, bruciati, aoli	€ 10,00			● HUEVO A LAS FLAMENCA Uovo di tegamino con sugo di pomodoro, patate, piselli	€ 6,00
● PULPO FRITO / A LA PLANCHA Polpo intero fritto o alla piastra servito con patate, aragoste e mazzette	€ 14,00	● PINCHOS DE POLLO Spiedini di pollo con confetto	€ 9,00			● ENSALADA MIXTA Insalata con lattuga, pomodori, peperoni, olive nere, formaggio e cubetti	€ 6,00
○ HAMBURGUESA DE PULPO Pancetta con polpo fritto, lattuga, patate aoli e salsa verde	€ 12,00	● POLLO FRITO Cubetti di pollo con confetto	€ 9,00				
○ EXQUISITA DE BACALAO Insalata di baccalà, cipolla, peperoni, olive nere e peperoni verdi	€ 9,00	● POLLO A LA CATALANA Pollo con sugo di pomodoro, patate e prosciutto	€ 9,00				

Andalucía-restaurant Español [Imagen].

EMBARQUE GRUPO 1

NOMBRE

FERNANDO GILBERT GARCIA

TARIFA	ORIGEN	DESTINO	BN
☐ BASIC	BIO	ACE	0016
FECHA	HORA	ASENTO	Nº VUELO
11/07/2022	07:10 H	15D	VY3280

ES ID-632Z

PRIORITY + CABIN BAG

PRBZ

TU PLAN DE VUELO

Lunes 11 05:10 h

Apertura mostradores de facturación

Lunes 11 06:30 h

Cierre mostradores de facturación

Paso por los controles de seguridad

Embarque

Debes estar 40MIN antes del vuelo

Cierre 20 minutos antes de la salida.

Lunes 11 07:10 h

Salida del vuelo

¡DÓBLAME!

BILBAO

BIO

LANZAROTE

ACE

SAIDA

11/07/2022

07:10 H

LLEGADA

11/07/2022

09:05 H

TERMINAL

CÓD. RESERVA

ASENTO

RDZYUC

15D Pasillo

Tu vuelo tiene una duración de 2h 55m.

Equipaje de mano

Si tu tarjeta de embarque lleva la etiqueta PRIORITY + CABIN BAG o CABIN BAG + UNDERSEAT, podrás subir contigo 2 piezas de equipaje de mano (maleta de mano + bolso bajo el asiento).

Si llevas la etiqueta 1 UNDERSEAT BAG, solo podrás subir a bordo un bolso (que deberá caber debajo del asiento).

RENT A CAR

RESERVA TU COCHE EN LOS AEROPUERTOS DE CANARIAS

Les daremos tiempo para crear el diálogo teniendo en cuenta la tabla para, después, pasar a la práctica del mismo. La primera fase será interpretar lo creado en forma de lectura. La segunda fase será la interpretación sin ayuda de un soporte físico. Aquí entra en juego la *competencia estratégica*, útil para ser capaces de resolver inconveniencias durante el discurso, en este caso, valoraremos la capacidad de improvisación.

En nuestra última fase uniremos a los dos grupos para que cada uno represente al otro su obra de teatro. En este caso, ambos tendrán un rol activo y participativo en la obra de sus compañeros y compañeros. Ya que, el grupo que no esté representando deberá entrar en la escena de forma individual y dar un giro en lo representado.

Aquí seguimos reforzando la *competencia estratégica* y añadimos la *competencia sociolingüística*. Es decir, deben ser conscientes de la funcionalidad que quieren representar cuando entran en escena.

Duración: dos sesiones: 1ª sesión creación del diálogo y primera fase (60 minutos); 2ª sesión segunda y tercera fase (60 minutos)

Materiales: tabla-guía, billete de avión, DNI español y un menú de restaurante.

4.4.3. “Nos vamos de vacaciones”

La siguiente actividad tratará de imaginarnos que preparamos las maletas para irnos de vacaciones. Los posibles destinos serán la montaña, la playa y el campo. Se colocarán en clase 3 cajas o cualquier tipo de artilugio que simule las maletas mientras que el alumnado tendrá que colocar en ellas los distintos objetos que se llevaría a los mismos explicando sus motivos. Para esta actividad necesitaremos utilizar todos los objetos posibles que encontremos en el aula y aquellos que el profesorado traerá para poner en juego la actividad y hacerla más dinámica. A su misma vez la actividad se compone de 3 fases:

- 1ª fase será crear la definición de los objetos para después ponerlos en contexto. Ejemplo: *un abanico es un objeto útil para dar aire formado con varillas cubiertas por una tela con forma, generalmente, semicircular*. Para esta primera fase podemos ayudarnos de diccionarios o de búsquedas en Internet, reforzando de tal forma, la *competencia estratégica*.
- 2ª fase será dar explicaciones de por qué te llevarías ese objeto al destino elegido. Ejemplo: *yo me llevaría el abanico a la playa para no tener calor*. Es importante dar una funcionalidad válida y pertinente al objeto.
- 3ª fase, repetimos el ejercicio dando explicaciones erróneas y con un tono de humor. Ejemplo: *yo me llevaría el abanico a la montaña como utensilio para matar a los mosquitos*.

Con esta actividad estamos reforzando la *competencia sociolingüística* propia de la *competencia comunicativa*, al adecuarnos situacionalmente a lo que nos piden en cada fase. A su vez, reforzamos la *competencia semántica* y la *competencia semántica*, reconociendo y usando los significados de los objetos en el contexto comunicativo y, haciéndolo de una forma y función concreta.

Duración: una sesión (60 minutos)

Materiales: gafas de sol, cartera, abanico, gorra, botella de agua, pañuelos, reloj y todos aquellos objetos que encontremos en el aula.

4.4.4. “Periodistas por un día”

En la cuarta actividad leeremos periódicos reales españoles. Es importante que experimenten con estos objetos de forma libre y que tengan en cuenta el objetivo buscado. Esta actividad se compondrá de varias fases por donde todo el alumnado tendrá que pasar. Las tareas a realizar son las siguientes:

- Representar y/o parafrasear el titular de las noticias evitando decir las palabras clave.
- Hacer hipótesis del contenido de las noticias a través de su titular o de la imagen proyectada en la misma utilizando conectores del discurso: causales (*porque, a causa de...*), consecutivos (*por tanto, entonces...*), concesivos (*aunque, a pesar de que...*) y adversativos (*pero, no obstante...*).
- Hacer hipótesis sobre el final de la noticia utilizando formas para introducir una opinión personal: *para mí, en mi opinión, yo creo que, a mi juicio...* Y, por otro lado, se utilizarán conectores del discurso para indicar la hipótesis: *es posible, tal vez, probablemente...*
- Dar título a las noticias que no lo tengan.
- Convertir una noticia negativa en positiva.

Estas tareas se realizarán en parejas compartiendo un periódico o revista por cada una y se harán de forma comunicativa. Reforzando, de tal modo, la *competencia estrategia* y la *competencia discursiva*.

Duración: una sesión (60 minutos)

Materiales: periódicos y/o revistas españolas.

4.4.5. “Tabú invertido”

En esta actividad haremos una versión del clásico juego del tabú. Para ello, serán seleccionados una serie de términos que vendrán acompañados de unas palabras que describen esos términos. Estos mismos estarán en relación con objetos y términos culturales típicos de España. De este modo, acercamos al alumnado no solo a la lengua extranjera sino a la cultura del lugar. Idea que promueve la motivación del alumnado como nos decía Cancelas Ouviaña (1998). Así mismo, la actividad se compondrá de dos fases. En la primera de ellas el alumnado tendrá que describir el término u objeto sin utilizar las palabras que le acompañan. En cambio, en una segunda fase, el alumnado deberá utilizar esas palabras para describir dicho objeto o término. El alumnado que esté escuchando deberá adivinar de qué se trata. Para introducir el recurso de *realia* utilizaremos los términos que más fácil se puedan materializar que serán aquellos relacionados con la comida. Es decir, aportaremos a la clase una tortilla de patata, tapas, jamón, paella y aceite.

Para la primera fase los términos en cuestión serán los siguientes:

TORTILLA Comida Frita Patatas Huevos	SIESTA Dormir Descansar Tarde Reposo	MADRID Capital Fútbol Museo Ciudad	TAPAS Comida Bar Pequeña Aperitivo	BAR Lugar Cerveza Amigos Bebida	TOROS Plaza Sangre Animales Corrida
REYES Monarquía Poder Soberano Clase	JAMÓN Comida Cerdo Carne Ibérico	ABANICO Aire Calor Utensilio Tela	SEVILLA Baile Flamenco Abanico Ciudad	PICASSO Pintor Siglo XX Famoso Guernica	PAELLA Valencia Arroz Comida Amarillo
FÚTBOL Deporte Balón Portería Gol	ESPAÑA País Península Europa Español	HOLA Saludo Palabra Encuentro Expresión	GALICIA Región Norte Costa Santiago	ZARA Tienda Inditex Ropa Moderno	CALOR Sol Grados Verano Playa

Para una segunda fase:

ADIÓS Despedida Saludo Palabra Final	PARTIDO Deporte Afición Jugar Jugador	ESPAÑOL Persona Nación Gentilicio Idioma	MARÍA Nombre Chica Bebé Común	SOCIAL Gente Amistad Red Sociedad	FRANCO Dictador Política Historia Persona
DIOS Religión Poder Divino Cielo	EUROPA Continente Lugar Mundo Unión	DNI Identidad Personal Número Soporte	FIESTA Ibiza Música Gente Discoteca	NAVIDAD Campanas Uvas Doce Familia	ACEITE Líquido Grasa Oliva Girasol
VINO Tinto Bebida Alcohol Uva	GAUDÍ Antonio Cataluña Arquitecto Barcelona	AMÉRICA Colón Viaje 1492 Naves	SALUD Modo Brindar Expresión Bebida	JESÚS Expresión Estornudo Palabra Religión	APELLIDO Dos Nombre Herencia Familia

Ambas fases están pensadas para llevarlas a cabo con el grupo grande, con la participación activa de todo el miembro del alumnado.

Duración: una sesión (60 minutos)

Materiales: Tablas con los términos, comida (tortilla de patata, tapas, jamón, paella y aceite).

4.4.6. “Nos ponemos de acuerdo”

Nuestra sexta actividad tratará de llevar a cabo un debate en donde participe toda la clase. La forma en la que lo haremos será a través de la formación de dos grupos, es decir, 12 miembros del alumnado por cada uno donde tengan que defender una posición, a favor o en contra del argumento a debatir. Para ello, daremos indicaciones sobre construcciones y expresiones para argumentar, para contraargumentar y para dar opiniones.

Para argumentar:

- Utilizamos ejemplos (*por ejemplo, para ejemplificar...*)
- Generalizamos
- Hacemos evidencias (*de hecho, por esto, como resultado...*)

Para contraargumentar:

- Nos oponemos (*por mucho que, a pesar de eso, por el contrario, aunque, pese a que...*)

Para expresar tu opinión y posición:

- Expresiones (*a mi modo de ver, me parece que, considero que, estoy convencido/a de...*)

Cuando un grupo haya defendido la posición a favor deberá cambiar su rol y defender la temática en contra. Para ello, se darán 3 argumentos por cada temática y en el intercambio de roles no se pueden repetir. Los argumentos a tratar serán:

- Aprender español como lengua extranjera es útil.
- Debemos quitar 15 minutos del recreo.
- La cantidad de deberes es poca.
- La amistad es más importante que la familia.

Duración: una sesión (60 minutos)

Materiales: argumentos a debatir

4.4.7. “Tándem”

La última actividad será con la que culminaremos esta propuesta didáctica. Por tanto, es importante que la misma intente unir todas las competencias que posee la *competencia comunicativa*. Y, como bien dicen Canale y Swain (1980) debemos crear conversaciones reales para nuestro alumnado.

De tal forma, esta actividad tratará de conectarse vía Skype, Zoom o una aplicación propia para realizar videollamadas, con hablantes nativos españoles. El objetivo de dicha sesión será hablar de forma espontánea pero siempre respetando la estructura de la conversación. Esta misma contará con varios pasos y se realizará individualmente:

- Presentaciones (10 minutos). Donde cada pareja hablará sobre sí misma y preguntará a su interlocutor por cuestiones de su interés.
- Temática: “Hablar de tu ciudad” (10 minutos)
- Temática a elección: “Un viaje o familia/amigos” (10 minutos)
- Ronda de curiosidades y diferencias culturales (10 minutos). Batería de preguntas y respuestas aleatorias, en torno a los intereses de los hablantes.
- Despedida. (5 minutos)

Duración: una sesión (60 minutos)

Materiales: ordenadores con conexión a Internet y aplicación para realizar videollamadas.

4.5. EVALUACIÓN

Para la evaluación de dicha propuesta llevaremos a cabo tres rúbricas. Dos de ellas para evaluar al alumnado y otra que servirá al profesorado. De estas dos primeras, una tendrá forma de autoevaluación por parte del alumnado para que este sea consciente de su propio aprendizaje. Reforzando el saber hacer. La otra, será utilizada por el profesorado para evaluar, mediante la observación sistemática, el día a día de su alumnado. La última será una rúbrica a modo de *feedback* que servirá al profesorado para hacer notar los puntos fuertes y débiles de la propuesta didáctica llevada a cabo.

De tal forma:

Rúbrica de autoevaluación del alumnado

	Puedo mejorar...	Bien hecho	¡Excelente!
Sé describir objetos y decir para qué funcionan			
Conozco algunos objetos y tradiciones culturales de España			
Mi vocabulario ha mejorado y aumentado			
Mi capacidad para hablar en español			
He podido mantener conversaciones con mis compañeras y compañeros y con personas nativas de España.			

Rúbrica evaluación del alumnado

	1	2	3
<i>Competencia estratégica.</i> Usa materiales extra como diccionarios o búsquedas en Internet, además de parafrasear, resumir con otras palabras y explicarse de formas distintas.			
<i>Competencia sociolingüística.</i> Se adecua a los contextos previstos utilizando vocabulario específico de cada uno de ellos.			
<i>Competencia pragmática.</i> Reconoce y explica las funciones de los objetos y se adecua a la situación comunicativa según la finalidad marcada.			
<i>Competencia lingüística.</i> Crea textos escritos con corrección, utilizando estructuras típicas. Además, tiene una buena entonación y pronunciación			

Rúbrica evaluación de la propuesta didáctica

	A mejorar...	Bien	Excelente
Motivación. El alumnado se ha visto implicado en las actividades y esto ha aumentado su motivación.			
Eficacia. La propuesta se ha podido llevar a cabo sin incidencias y dentro de lo previsto en cuanto a tiempos, método y pautas.			
Contenidos. Los contenidos han sido apropiados según el nivel del alumnado y según los intereses del mismo.			
Metodología. La metodología ha sido apropiada para acercar y facilitar el aprendizaje al alumnado.			

5. CONCLUSIONES

Para crear nuestras propias conclusiones debemos conocer en qué medida y cómo se han ido completando los objetivos contemplados en la primera parte de este trabajo. En primer lugar, todo este trabajo tenía como fin la creación de una propuesta didáctica en la Educación Primaria en Italia que giraba en torno a la *competencia comunicativa* de la lengua española. Aspecto que ha resultado difícil de justificar normativamente al no contar con muchas guías acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles de Educación Primaria en países extranjeros, específicamente en Italia. Ya que, como

veníamos viendo, se prioriza el aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera en esta etapa. A su misma vez, he sido consciente de que esta cuestión está cambiando y se empieza a valorar cada vez más el aprendizaje de la lengua española desde edades muy tempranas.

Por otro lado, a la hora de proponer las actividades en sí he notado que el material con el que trabajar o que pueda ser útil como guía para estas mismas es escaso o incluso imposible de encontrar. Por ello mismo, la eficacia de las actividades propuestas solo podrá ser comprobada en su práctica y mediante el *feedback* de las distintas rúbricas, sobre todo aquella que evalúa la propuesta didáctica.

Un segundo objetivo que nos proponíamos era el hecho de contemplar y conocer mejor la *competencia comunicativa* como método o fórmula para la enseñanza del español como lengua extranjera. De tal forma, analizando nuestro marco teórico nos hemos encontrado con una cantidad considerable de material con el que trabajar y con varias razones que justifican el hecho de utilizar esta *competencia comunicativa*. En primer lugar, vemos que resulta ser una de las competencias más completas ya que dentro de la misma podemos trabajar con absolutamente todas las demás (competencia pragmática, competencia sociolingüística y competencia lingüística) donde dentro de las mismas encontramos muchas otras subcompetencias (léxica, fonológica, gramatical, semántica, funcional, discursiva, entre otras)

En segundo lugar, una de las razones por las que tratar la *competencia comunicativa* en el aula es por el hecho de considerarse una de competencias más reales, ya que como veíamos viendo, en las antiguas metodologías faltaba el componente social de la lengua, el uso contextualizado de la misma. Y, por último, como tercera razón observamos que con el hecho de estudiar una lengua extranjera a través de este enfoque comunicativo conseguimos la motivación del alumnado al hacer que forme parte no solo de otra lengua sino de otra cultura al interactuar con ambas.

El tercer objetivo que nos marcábamos era el análisis de los objetos y de la cultura de España en relación con la lengua. Como acabamos de ver, la

competencia comunicativa introducía este aspecto social de la lengua, por tanto, es importante conocer lo que rodea a este aspecto. Es decir, la cultura del lugar donde se habla dicho idioma. En nuestro caso, España. Por tanto, nuestra forma de hacerlo ha sido a través de las distintas actividades interactuando con términos, objetos reales y personas provenientes de la zona.

Por último, nos habíamos marcado como objetivo el uso de un recurso metodológico como *realia* para hacer que todo fuera posible. Así mismo, esta nos ha servido para facilitar y fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera. Así como para despertar en el alumnado su motivación y su compromiso con el idioma y con la cultura, ya que el hecho de interactuar con objetos convierte a las clases en una realidad, en algo perceptible.

Los resultados de este recurso los encontraremos en el éxito o no de las actividades.

Con todo ello y con la oportunidad que me ha dado el hecho de investigar tanto la *competencia comunicativa* como otras formas de enseñanza de lenguas extranjeras he podido sacar mis propias conclusiones.

Considero que la mejor manera de enseñanza es la mezcla de todas las competencias y de la adaptación de los contenidos y de las prácticas educativas a los intereses del alumnado. No hay una fórmula perfecta que encaje con todas las personas, por tanto, la enseñanza se trata de una cuestión de adaptación y resiliencia por parte del profesorado. A su misma vez, hay que tener en cuenta que cuando se trata de una lengua extranjera no solo se está enseñando y aprendiendo esta misma, sino que se enseña y aprende en torno a todo lo que le rodea, como es la cultura de un lugar. Algo que tiene un valor incalculable. Por tanto, es de admirar a todas aquellas personas que se esfuerzan en aprenderla, respetarla e incluso formar parte de ella.

Como última idea y fin de las conclusiones, debo decir que no existe una lengua sin su cultura. Por tanto, considero que las nuevas generaciones tienen que aprender en base a esta.

Para que el conocimiento sea fructífero deben valorarla, practicarla e incluso amarla.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, S. P. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Andalucía-restaurante Español [Imagen]. Recuperado de <https://andalucia.eatbu.com/>

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, 105-127. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1774465/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf

Baggiani, S. (19 de mayo de 2017). *L'insegnamento delle lingue straniere a scuola in Europa*. Recuperado de <https://eurydice.indire.it/insegnamento-delle-lingue-straniere-a-scuola-in-europa/>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1, pp. 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf

Canale, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.

Cancelas Ouviaña, L. P. (1998). Realia o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto?. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm

Celce-Murcia, M. y McIntoch. (Ed.)(1979): Teaching English as a Second or Foreign Language, Rowley, Newbury House Publishers.

Chomsky, N., (1965). Aspects of Theory of Syntax. Cambridge: I.I.T. Press.

Comisión de las comunidades europeas (2007): Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. 2007.

Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidaddeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1987). Curso de lingüística general. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum3/pdfs/peribiblion.pdf>

Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural Management.

Instituto Cervantes. (2021). El español: una lengua viva. *Informe 2021*. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

Legge 28 marzo 2003, n. 53. Art. 2. Sistema educativo di istruzione e di formazione (Italia). Recuperado de

https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020). *Il mondo studia lo spagnolo: Italia 2020*. Educaciónyfp.gob.es. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:51df908f-4adf-452d-84ca-de5718022e3d/emee-2020-19-italia-it.pdf>

Seaton, B. (1982): *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*, London, Macmillan.