



FACULTADE DE FILOLOXÍA

Grao en Lingua e
Literatura galegas

**O ensino do galego
mediante tarefas:
deseño dunha unidade
didáctica**

Autora: Natalia Lodeiros Souto

Titora: María Álvarez de la Granja

Curso 2018/2019

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Lingua e Literatura galegas



FACULTADE DE FILOLOXÍA

Grao en Lingua e
Literatura galegas

**O ensino do galego
mediante tarefas:
deseño dunha unidade
didáctica**

Autora: Natalia Lodeiros Souto

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'N. Lodeiros'.

Titora: María Álvarez de la Granja

Curso 2018/2019

Índice

Índice de ilustracións.....	3
Índice de táboas	3
1 Introducción.....	5
2 O enfoque por tarefas no marco do ensino comunicativo.....	6
2.1 Métodos e enfoques no ensino e aprendizaxe de L2	6
2.1.1 Método Gramática-Tradución	7
2.1.2 Método Directo.....	8
2.1.3 Método Audiolingual e Audiovisual	10
2.2 O Ensino Comunicativo.....	12
2.3 O enfoque por tarefas	17
3 Como somos os galegos? – Unidade didáctica.....	28
3.1 Descrición xeral.....	28
3.1.1 Tarefa final	28
3.1.2 Destinatarios	28
3.1.3 Tempo estimado	29
3.2 Obxectivos.....	29
3.3 Contidos.....	30
3.4 Desenvolvemento	30
3.4.1 Tarefas posibilitadoras.....	30
3.4.2 Fases da Tarefa final.....	40
3.5 Avaliación.....	42
4 Xustificación da proposta.....	44
4.1 Por que este método?.....	44
4.2 Por que esta Tarefa final?	44
4.3 Que elementos destacan nesta unidade?	45
5 Conclusións.....	50
6 Referencias bibliográficas	51

Índice de ilustracións

Ilustración 1. Compoñente sociocultural. Fonte: Miquel López (2004: 523)	14
Ilustración 2. “La enseñanza del lenguaje mediante tareas como síntesis de áreas de conocimiento vinculadas a la didáctica de la lengua”. Fonte: Estaire e Zanón (1990) ..	18
Ilustración 3. Unidade didáctica A comer! Fonte: Manual Aula de Galego 1	19
Ilustración 4. Tarefa comunicativa. Fonte: Manual Aula de Galego 2.....	20
Ilustración 5. Tarefa de apoio lingüístico. Fonte: Manual Aula de Galego 2.....	20
Ilustración 6. Actividade controlada. Fonte: Manual Aula de Galego 3	22
Ilustración 7. Actividade semicontrolada. Fonte: Manual Aula de Galego 3.....	22
Ilustración 8. Actividade libre. Fonte: Manual Aula de Galego 3	23
Ilustración 9. Elementos que determinano o deseño da secuencia de tarefas previas. Fonte: Estaire (2009: 60)	26
Ilustración 10. Fases da elaboración dunha unidade didáctica do ECMT	27
Ilustración 11. Captura do Kahoot 1	38
Ilustración 12. Captura de Kahoot 2	39
Ilustración 13. Captura de Quizizz 1	39
Ilustración 14. Captura de Quizizz 2	39

Índice de táboas

Táboa 1. Os compoñentes dos métodos de ensino. Fonte: Richard e Rodgers (2014: 36)	6
Táboa 2. Cronograma da unidade.....	29
Táboa 3. Festas de Galicia	32
Táboa 4. Léxico do carácter	33
Táboa 5. Exemplos de estruturas comparativas.....	34
Táboa 6. Clasificación das estruturas comparativas	34
Táboa 7. Preguntas de comprensión lectora	36
Táboa 8. Presente de subxuntivo	37
Táboa 9. Estruturas de opinión	37
Táboa 10. Preguntas para o debate	41
Táboa 11. Porcentaxes de avaliación.....	43

Resumo



Formulario de delimitación de título e resumo
Traballo de Fin de Grao curso 2018/2019

APELIDOS E NOME:	LODEIROS SOUTO, NATALIA
GRAO EN:	LINGUA E LITERATURA GALEGAS
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	
TITOR/A:	MARÍA ÁLVAREZ DE LA GRANJA
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	ENSINO DO GALEGO COMO L2

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

Título: O ensino do galego mediante tarefas: deseño dunha unidade didáctica.
Resumo <p>O obxectivo principal deste traballo é elaborar unha unidade didáctica no marco do <i>ensino comunicativo da lingua mediante tarefas</i>. Este é un modelo didáctico que fomenta a competencia comunicativa dos aprendentes e utiliza as tarefas como elementos articuladores das unidades. A tarefa pode definirse, de modo xeral, como un exercicio de aula no que os aprendentes poñen en práctica a comunicación. Estas unidades didácticas están compostas por unha tarefa final e unha serie de tarefas posibilitadoras ou previas.</p> <p>Para a elaboración deste traballo, farase primeiro unha presentación da historia e metodoloxía do <i>ensino comunicativo da lingua mediante tarefas</i>. Logo, centrándonos xa no ensino do galego, pasarase ao deseño da unidade en cuestión, atendendo á estrutura habitual nesta metodoloxía (elección da tarefa final, obxectivos da aprendizaxe, especificación de contidos, selección das tarefas posibilitadoras, planificación e avaliación). A unidade didáctica situarase nun dos niveis establecidos no documento <i>Niveis de competencia en lingua galega</i> (Xunta de Galicia, 2006), unha adaptación ao galego do <i>Marco Común Europeo de Referencia para as linguas</i>. Por último, tentarase xustificar o material deseñado tendo en conta as características do ensino mediante tarefas expostas ao comezo.</p>

Santiago de Compostela, 31 de outubro de 2018

Sinatura do/a interesado/a 	Visto e prace (sinatura do/a titor/a) 	Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data 16 NOV. 2018 Selo da Facultade de Filoxía
--------------------------------	---	--

SRA. DECANA DA FACULTADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)

1 Introducción

O ensino e aprendizaxe de linguas é unha rama da Lingüística aplicada e, polo tanto, unha disciplina científica máis. Desde o século XIX véñense deseñando metodoloxías para mellorar o ensino de linguas estranxeiras. O enfoque mediante tarefas é unhas das metodoloxías máis actuais que se desenvolveu dentro do marco do Ensino Comunicativo. O punto clave desta metodoloxía son as tarefas.

Las tareas en este modelo pedagógico son: a) actividades comunicativas, en la medida que presentan procesos de comunicación; b) actividades de aprendizaje, en la medida que esos procesos van acompañados de otros procedimientos de tipo didáctico (la fijación de un objetivo, la estructuración en fases, el establecimiento de algún tipo de evaluación o control, etc.); y c) actividades significativas, en la medida que es un *aprendizaje* no memorístico o mecánico sino *efectivo*, dado que la tarea se inserta en unidades relevantes y ya establecidas (Pena Abal, 2004: 84).

O obxectivo deste traballo é ofrecer un exemplo práctico desta metodoloxía, deseñando unha unidade didáctica para o ensino do galego como lingua estranxeira. Como introdución (apartado 2), faremos un repaso das diferentes metodoloxías de ensino e aprendizaxe das linguas deténdonos máis no Ensino Comunicativo (apartado 2.2) e no Enfoque por tarefas (apartado 2.3). Logo, unha vez vistas as características principais do método, pasaremos a deseñar a unidade *Como somos os galegos?* (apartado 3). Nesta unidade deseñada para alumnos de B1 (CELGA 2), a tarefa final consistirá na realización dun vídeo en grupo por parte dos aprendentes sobre os galegos, o noso carácter e a nosa cultura. Finalmente, ofreceremos unha xustificación da proposta (apartado 4).

2 O enfoque por tarefas no marco do ensino comunicativo

2.1 Métodos e enfoques no ensino e aprendizaxe de L2

Método e enfoque non se deberían considerar sinónimos. O método é o sistema de ensino dunha lingua. Para Richards e Rodgers (2003: 27) o método está composto polo enfoque, que é a perspectiva teórica, é dicir, a teoría da aprendizaxe e a teoría lingüística en que se basea o sistema de ensino; polo deseño, que define os obxectivos, contidos, actividades, materiais, o papel do alumnado e do profesorado e o papel dos materiais didácticos e polo procedemento, que inclúe as técnicas, prácticas e comportamentos da clase.

Enfoque
<ul style="list-style-type: none"> - Teoría lingüística - Teoría da aprendizaxe
Deseño
<ul style="list-style-type: none"> - Obxectivos - Contidos - Tipos de actividades - Papel do alumnado - Papel do profesorado - Papel dos materiais didácticos
Procedemento
<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas - Prácticas - Comportamentos

Táboa 1. Os compoñentes dos métodos de ensino. Fonte: Richard e Rodgers (2014: 36)

Como indican Long e Lacorte (2007: 93), para comezarmos a falar do ensino de L2 e dos diferentes métodos e enfoques empregados, témonos que remontar á Europa do século XIX. A principios deste século, as principais potencias europeas como Francia, Alemaña e Inglaterra aplicaron unha serie de decretos que favoreceron a consolidación das L2 como materia académica obrigatoria. O sinal de saída deuno Francia co decreto de Carlos X en 1829 no que exixía ás universidades adoptar as medidas necesarias para

que o estudo das linguas modernas fose obrigatorio nos colexios reais. Logo a este decreto sumóuselle o de Alemaña en 1859 e o de Inglaterra en 1860.

O primeiro método que apareceu foi o de Gramática-Tradución ligado ao ensino das linguas clásicas, logo o Método Directo en oposición a este e derivado dun Movemento de Reforma. A medida que se avanzaba no estudo das diferentes teorías lingüísticas ían aparecendo novos métodos e enfoques.

Para facermos a listaxe correspondente aos diferentes métodos e enfoques do ensino de L2 botaremos man da clasificación e da caracterización de Melero Abadía (2000). Presentaremos só os máis importantes de maneira esquemática, caracterizando os tres elementos constitutivos dos métodos: enfoque, deseño e procedemento.

2.1.1 Método Gramática-Tradución

Este método nace pola influencia do estudo das linguas clásicas como o latín ou o grego. Considera a aprendizaxe de linguas como a memorización de regras gramaticais que serven para comprender a morfoloxía e a sintaxe da lingua. Foi dominante no ensino de linguas modernas a finais do século XIX e principios do XX e xerou unha serie de oposicións que levaron ao desenvolvemento de novos métodos.

Enfoque

Este método non se basea en ningunha teoría en concreto. Concibe a lingua como un conxunto de regras e excepcións gramaticais no que o importante é a corrección gramatical. Emprégase a lingua materna dos/as aprendentes como sistema de referencia para o ensino. En canto á teoría da aprendizaxe segue o proceso dedutivo, preséntase unha regra, estúdase e practícase con traducións.

Deseño

- Obxectivos: céntranse na tradución, considerando prioritario o traballo da expresión escrita e a comprensión lectora.
- Contidos: organízanse e selecciónanse seguindo criterios gramaticais.

- Tipos de actividades: a maioría son exercicios de tradución da L1 a L2, aínda que tamén da L2 á L1, xunto con exercicios de conxugación e lectura en voz alta.
- Papel do alumnado: o papel é pasivo. Os docentes expoñen os coñecementos gramaticais e os alumnos recíbenos e memorízanos. Ademais, é unha aprendizaxe individual.
- Papel do profesorado: é o elemento fundamental. Os docentes proporcionan os coñecementos lingüísticos.
- Papel dos materiais didácticos: ten moita importancia o libro de texto, é o único material que se emprega. Toda a comunicación xira arredor do manual.

Procedemento

O docente explica as regras gramaticais da L2 comparándoa coa L1 dos aprendentes, estes memorízanos e logo practícanos mediante exercicios de tradución. É unha aprendizaxe individual xa que non hai interacción comunicativa. Ponse o foco nos erros e na corrección no momento en que os aprendentes os cometen.

A crítica principal que fai Melero (2000: 40) sobre este método é que unha lingua non é un conxunto de regras gramaticais. Ademais é un método que exige pouco do profesorado e non ensina ao alumnado a se comunicar polo que é pouco motivador.

2.1.2 Método Directo

Este método xorde co Movemento de Reforma. A finais do XIX houbo unha concienciación do profesorado de linguas estranxeiras da necesidade de novos métodos. Este Movemento revitalizou a lingüística como disciplina científica, estableceu a fonética, que permitiu novas perspectivas no estudo das linguas e promoveu a fundación da Asociación Fonética Internacional que creou o AFI (Alfabeto Fonético Internacional). Un dos primeiros obxectivos desta Asociación foi mellorar o ensino das linguas estranxeiras. Os protagonistas desta reforma, baseándose nun pensamento científico, crían que a lingua falada era fundamental e que era necesaria unha metodoloxía máis centrada na parte oral.

O Método Directo asóciase ao seu representante máis importante, Maximilian Berlitz (1852-1921). O *Método Berlitz* segundo o propio Berlitz (1971), citado en Melero

(2000: 47), “es la prescripción del uso constante y exclusivo de la lengua extranjera y la asociación directa de la percepción y el pensamiento con los sonidos y el habla extranjeros”. Este ensino tiña que ser enteiramente na lingua meta. Tamén é característico deste método o uso de recursos visuais explicativos.

Enfoque

Este método tampouco se basea nunha teoría da lingua concreta, nin nunha teoría da aprendizaxe. Non ten unha base metodolóxica. Orienta o ensino cara á lingua oral coloquial cunha importancia clave da fonética. Xa non se ensinan regras gramaticais senón que se presenta a gramática a través de exemplos concretos.

A aprendizaxe da lingua enténdese coma un proceso comparable co da adquisición da L1. Aprender unha lingua estranxeira xa non é memorizar unha serie de regras gramaticais senón imitar un modelo lingüístico. É unha aprendizaxe imitativa, asociativa e indutiva.

Deseño

- Obxectivos: comprender e expresarse na lingua que se estuda ata chegar a pensar nesa lingua.
- Contidos: o criterio de selección do léxico e da gramática é a frecuencia nas conversas. Introdúcense de xeito gradual segundo as necesidades sen recorrer á tradución.
- Tipos de actividades: o elemento principal é a pregunta, os aprendentes deben elaborar respostas a preguntas. Non se emprega a tradución porque se considera a L1 dos falantes como unha interferencia na aprendizaxe. Tamén se introducen ilustracións que axudan a explicar o significado.
- Papel do alumnado: ten un papel activo e debe responder ás preguntas.
- Papel do profesorado: activo, serve de modelo lingüístico que os aprendentes deben imitar.
- Papel dos materiais: os manuais serven como puntos de partida. O docente debe buscar a interacción.

Procedemento

Desbótase a comparación coa lingua materna dos aprendentes e a tradución, características do Método Gramática-Tradución. O ensino realízase a través de demostracións visuais, asociacións de ideas, exemplos e analoxías seguindo un método indutivo. Ademais, a corrección de erros no momento segue a ter un papel importante.

Este método exixía que os docentes, que tiñan prohibido utilizar a L1 dos aprendentes, foran nativos. Melero (2000: 59) considera que este método pode ser de utilidade en clases particulares máis que en grupos grandes, onde é difícil que funcione xa que a tarefa da motivación do aprendente e de atopar docentes nativos é complicada. Hai que ter en conta que adquirir unha lingua materna supón un proceso diferente á aprendizaxe dunha L2. Ademais é un método moi repetitivo que non considera os condicionantes previos dos aprendentes.

2.1.3 Método Audiolingual e Audiovisual

Despois da 2ª Guerra Mundial apareceron dúas novas metodoloxías simultaneamente: o Método Audiolingual nos Estados Unidos e o Método Audiovisual en Francia. O exército norteamericano encargou unha serie de métodos e programas orientados cara á comprensión auditiva e a expresión oral para formar rapidamente os militares nas diferentes linguas. Deste modo, nos anos 50 xorde o Método Audiolingual nos EE.UU. Este método aplicou os principios teóricos da lingüística estrutural.

Enfoque

A teoría lingüística de base é o estruturalismo de Bloomfield. Este postula que a lingua é un conxunto de estruturas que se analizan mediante a fonoloxía, a morfoloxía e a sintaxe. O obxecto de análise é, sobre todo, a lingua oral.

Por outra banda, a teoría da aprendizaxe é a condutista. Esta teoría considera que aprender unha lingua é formar unha serie de hábitos lingüísticos mediante a repetición.

Deseño

- Obxectivos: comprender e expresarse na lingua oral. Considérase que hai habilidade cando existe unha pronuncia e gramática correcta e cando se é capaz de responder en situacións de comunicación oral.
- Contidos: a súa estrutura depende da fonoloxía, morfoloxía e sintaxe.
- Tipos de actividades: as máis habituais son os diálogos e as actividades de repetición mecánica como exercicios de substitución, transformación, compleción... en que se repite unha determinada estrutura varias veces.
- Papel do alumnado: responde a estímulos que provoca o profesor a través da repetición.
- Papel do profesorado: ten un papel central e activo xa que modela a lingua, corrixe e controla o proceso de aprendizaxe.
- Papel dos materiais: son moi importantes e están elaborados por lingüistas. O laboratorio de idiomas e o magnetófono son fundamentais.

Procedemento

Emprégase sempre a lingua meta. Os aprendentes memorizan diálogos mediante os que van aprendendo diferentes estruturas e non é habitual que haxa explicación da gramática. O léxico estúdase en contexto. A corrección de erros gramaticais ou de pronunciación realízase no momento.

Este método non permite que os aprendentes comprendan e se manexen satisfactoriamente en situacións reais e ademais resulta pouco motivador e monótono. Melero (2000: 73) resalta que este método se centra máis na forma que no propio uso e que a práctica se centra na repetición de estruturas como unha tarefa mecánica sen chegar á comprensión das propias estruturas.

Nos anos 50 xurdiu en Francia o Método Audiovisual, moi similar ao anterior pero no que o que se ensina está asociado a imaxes. Seguindo as teorías condutistas o aprendente asocia a imaxe (estímulo) cun enunciado (resposta). Neste método a lingua oral ten prioridade sobre a escrita e empréganse frases sinxelas para que os aprendentes poidan asimilar as estruturas básicas.

A crítica deste método (Melero 2000: 76) é que o proceso de aprendizaxe se reduce á construción de hábitos lingüísticos no que o docente realiza un papel de técnico.

2.2 O Ensino Comunicativo

Os métodos anteriores ao Ensino Comunicativo de Linguas (ECL) permitían unha construción correcta de frases soltas mais non mostraban que os aprendentes adquirisen capacidade para comunicarse en situacións reais. O ECL tentou solucionar esta eiva.

Enfoque

Segundo Richard e Rodgers (2003: 153), a finais dos 70 prodúcense, en Reino Unido, unha serie de cambios no paradigma lingüístico. Por outro lado, Chomsky no ano 1965, expoñente da gramática xenerativa, rebatíalle ao estruturalismo e ao condutismo que non puideran explicar a creatividade nin a singularidade das oracións que creaban os falantes, era preciso ter en conta a competencia lingüística e a gramática universal. Isto, ligado ás cambiantes realidades políticas e educativas en Europa, que provocaron unha maior necesidade de intercomprensión entre os países, fixo necesario centrarse na competencia comunicativa dos aprendentes.

Como indica Melero (2000: 81), o desenvolvemento do ECL prodúcese a raíz de tres factores clave: a crítica que Hymes fixo no ano 1972 ao concepto de competencia lingüística de Chomsky, na que sinala que a competencia comunicativa engade á competencia lingüística a adecuación á situación comunicativa; as achegas da filosofía da linguaxe, en concreto a teoría dos actos de fala de Austin e Searle, na que sinalaban que o significado implícito dun enunciado podía ser diferente do que se expresaba de maneira explícita e as achegas do estudo da semántica e da pragmática, como as teorías de Lakoff e Fillmore sobre a natureza da lingua, nas que o significado ten estreita relación coas situacións e o contexto social no que se producen os actos de fala. Todas estas teorías ven a lingua como un instrumento de comunicación.

Por outra banda, Richards e Rodgers (2003: 161) indican que o ECL non se baseou en ningunha teoría da aprendizaxe en concreto. Como di Melero (2000:103) “contamos con principios que proceden de la práctica”: as actividades comunicativas reais dan pulo á aprendizaxe, as actividades nas que se emprega a lingua para facer tarefas tamén

impulsan a aprendizaxe, e a lingua significativa, dito doutro xeito, a que ten sentido para o aprendente, favorece o proceso de aprendizaxe.

Retomando o concepto de competencia comunicativa de Hymes, Michael Canale e Merrill Swain fan unha reformulación (apud Estaire / Zanón, 1990). Eles establecen catro dimensións dentro da competencia comunicativa: competencia lingüística (coñecemento sintáctico, léxico e fonolóxico), competencia sociolingüística (comunicación en situación), competencia discursiva (regras do discurso) e competencia estratéxica (estratexias comunicativas para remediar carencias no resto de competencias). Moitos autores introducen no concepto de competencia comunicativa a dimensión da *competencia sociocultural* e outros trátana como sinónimo da competencia sociolingüística. Segundo a definición do *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008), a competencia sociocultural “hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla”.

Así mesmo, en relación co que acabamos de indicar, tamén é clave a importancia da aprendizaxe dos contidos socioculturais no ECL. Lourdes Miquel López no seu artigo “La subcompetencia sociocultural” fálanos de que o enfoque comunicativo trouxo consigo unha nova concepción do concepto de cultura. Esta xa non é só unha cultura lexitimada, senón que está tamén ligada ao cotián da vida dos falantes como parte da competencia comunicativa e vinculada á lingua (2004: 514). Neste sentido, fai unha distinción entre *cultura esencial*, *epidérmica* e *lexitimada*. Así, entende a cultura esencial como:

La parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo, y que debe ser objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera [...] todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas (Miquel López, 2004: 516).

Pola contra, di que a cultura lexitimada é aquela que sofre máis modificacións, aquela que a sociedade lexitima ao longo do tempo, por exemplo, coñecer a Xeración Nós.

Ademais esta cultura non é accesible para todos. Non se debe tratar igual na clase que a cultura esencial, dependerá dos intereses dos aprendentes e do seu nivel (Miquel López, 2004: 516). Por último, a cultura epidérmica serían os “usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura *esencial*, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos”, por exemplo, se os nosos aprendentes son adolescentes empregaremos elementos afíns á cultura adolescente (Miquel Lopez, 2004: 517).

Hai unha serie de elementos que nos permiten distinguir unha cultura esencial doutra, que forman parte do compoñente sociocultural. Estes elementos son os símbolos, as crenzas, os modos de clasificación, as presuposicións e as actuacións. Están interrelacionados e conforman un sistema (Miquel Lopez, 2004: 523), por exemplo:

	<i>Símbolos</i>	<i>Creencias y saberes</i>	<i>Modos de clasificación</i>	<i>Presuposiciones</i>	<i>Actuación</i>	<i>Interacción comunicativa</i>
alimentos	Uvas = abundancia, prosperidad, dinero...	Uva con campanadas en Año Nuevo = buena suerte.	Sólo en Nochevieja (a nadie se le ocurriría tomarlas así en otro momento del año).	Que los interlocutores conocen y comparten el ritual.	Tomarlas <i>en silencio</i> , pendientes de las campanadas.	Temas de conversación: <i>Habrás comprado las uvas, ¿no?</i> <i>¿Te comiste todas las uvas...?</i> <i>¡Qué rápidas las campanadas este año!</i> <i>No me las pude terminar todas.</i>
			Determinamos cuáles son los adecuados para el desayuno/comida/cena...; los que corresponden al primer plato, al segundo... A los diversos momentos del día.	En restaurantes se respeta el ritual. Si no se respeta, se dan explicaciones al camarero.	Lectura de cartas y menús.	Petición en restaurantes: <i>De primero...</i> <i>y de segundo...</i> <i>No voy a tomar primero...</i> <i>Voy a tomar dos primeros...</i>
		Aceptar un ofrecimiento a la primera es de mala educación.	Qué podemos ofrecer en los distintos momentos del día (comida y bebida).	Al entrar en el salón de una casa, se te ofrecerá algo. Habrá una negativa después del primer ofrecimiento. Habrá otro ofrecimiento tras la primera negativa.	A los amigos y conocidos se les hace entrar en casa, no se les deja en la puerta.	Ofrecimientos: <i>¿Quiere/s tomar algo?</i> <i>No, gracias.</i> <i>¿Seguro que no quieres tomar nada: un café, un zumo?</i> <i>¿Tú qué vas a tomar?</i>

Ilustración 1. Compoñente sociocultural. Fonte: Miquel López (2004: 523)

De igual modo, é tamén interesante o concepto de *interculturalidade*, relacionado obviamente co concepto de cultura e coa aprendizaxe de contidos socioculturais. A competencia comunicativa non é igual para todo o mundo, cada cultura ten o seu propio sistema de valores e comportamentos. Así:

El concepto intercultural de la didáctica de lenguas extranjeras parte, sobre todo, de reflexiones pedagógicas que resultan al analizar con mayor exactitud la perspectiva de la persona que aprende. Se analizan factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las vivencias (tanto propias de la cultura a la que pertenece la persona que aprende, como individuales), la relación entre ambas culturas (el contacto entre ellas), la motivación individual, el rendimiento en el aprendizaje, las condiciones en las que se aprende, el reconocimiento social (prestigio) de la lengua extranjera, los medios con que se cuenta o la formación del profesorado (Melero, 2000: 119).

Isto é, non se pode crear unha proposta didáctica para alumnos estranxeiros sen ter en conta a súa procedencia, as súas capacidades e os seus intereses xa que todo isto condiciona o proceso de aprendizaxe. O ensino intercultural debe apostar por:

Un concepto didáctico que evite confrontaciones abruptas [...] y anime a la comparación del propio mundo con el ajeno, a pensar en, y a hablar de, lo que se percibe como diferente, tanto aquello que la/el estudiante encuentre interesante, como también lo que para esta persona pueda ser incomprensible, o incluso con lo que se pueda sentir amenazada/o (Melero, 2000: 122).

Outro aspecto que ten que ver de forma directa coa competencia comunicativa é a integración de destrezas. O que se entende por isto é a “conexión entre las cuatro vías que exteriorizan la competencia de una lengua, las cuatro modalidades en que ésta se manifiesta: hablar, escuchar, leer y escribir” (Chamorro, 2009: 33). No uso diario da lingua, os falantes combinamos todas as destrezas para nos comunicar, polo que é lóxico que no ECL se aposte por unha integración destas.

Por outra banda dentro do ECL, en liñas xerais, podemos diferenciar dous enfoques: o nocio-funcional e o enfoque por tarefas, do que trataremos no apartado 2.3. O enfoque nocio-funcional xorde nos anos 70 baseado en estudos que encargara o Consello de Europa para desenvolver cursos de lingua cun sistema no que as actividades estiveran

organizadas por unidades en función das necesidades dos aprendentes. Wilkins propuxo dúas categorías para a organización dos programas: as nocionais, “conceptos expresados mediante la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia”, e as funcionais, “de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma” (Melero, 2000: 84). Segundo Slagter (1979: 18, 28) un exemplo de función sería *dar ou pedir información* e un exemplo de noción *o espazo* ou *o tempo*. Este modelo teórico foi levado á práctica por Van Ek (Melero, 2000: 84).

En resumo, podemos falar de dúas características principais do ECL: o ensino na aula está centrado no uso da lingua e non no coñecemento lingüístico (usar a lingua para poderse comunicar en situacións comúns) e a aprendizaxe é máis sinxela e eficaz se se emprega a lingua en situacións reais (Melero, 2000: 86). Así mesmo, o ECL pon de relevo a competencia comunicativa e a importancia da aprendizaxe de contidos socioculturais. Non se entende a lingua sen a cultura. Por todo isto, o ECL supuxo, a finais do século XX, un gran cambio no paradigma.

Deseño e procedemento

“Los materiales, las actividades de aprendizaje, las técnicas, etc. (en definitiva, la manera en que se lleva el enfoque a la práctica) podrán variar en las diferentes versiones” (Melero, 2000:102). É dicir, o ECL pode variar dependendo do enfoque pero aínda así hai unha serie de principios didácticos xerais que Melero resume en cinco:

1. Débese orientar o proceso da aprendizaxe cara a contidos motivadores e significativos para os aprendentes.
2. O papel do aprendente ten que ser activo, controlando o proceso da aprendizaxe e desenvolvendo estratexias e criterios para autoavaliarse.
3. As formas de traballo deben ser variadas.
4. Os docentes pasan a ter un papel secundario. Deben facilitar a aprendizaxe e estimular o proceso.
5. Os materiais son abertos e pódense modificar segundo as necesidades e obxectivos dos aprendentes.

Xa que a unidade didáctica que imos desenvolver neste traballo está situada dentro do enfoque por tarefas, ofreceremos a continuación unha serie de características específicas desta variante do ECL.

2.3 O enfoque por tarefas

Moitos partidarios do Ensino Comunicativo Mediante Tareas (ECMT) consideran que este método é un desenvolvemento lóxico do ECL. Este enfoque está baseado no uso das tarefas como elemento organizador e fundamental do ensino de linguas (Richards e Rodgers, 2003: 219). De xeito breve e conciso podemos entender a *tarefa* como un exercicio de aula no que os aprendentes poñen en práctica a comunicación. Nos anos 80 percibiuse que o enfoque nocio-funcional non estaba producindo o desenvolvemento da capacidade comunicativa tal como se esperaba e como alternativa apareceron as tarefas.

En palabras de Estaire e Zanón (1990: 57) o ECMT resulta da confluencia de catro eixes:

- a) A reflexión multidisciplinar sobre a natureza do coñecemento lingüístico, destacando o concepto de *competencia comunicativa*.
- b) O desenvolvemento de plans de estudo para o ensino da linguaxe prestando especial atención ao deseño curricular.
- c) A evolución da metodoloxía empregada para o ensino de linguas estranxeiras dentro do marco comunicativo.
- d) A investigación sobre os procesos de aprendizaxe dunha lingua estranxeira.



Ilustración 2. “La enseñanza del lenguaje mediante tareas como síntesis de áreas de conocimiento vinculadas a la didáctica de la lengua”. Fonte: Estaire e Zanón (1990)

Enfoque

Segundo Richard e Rodgers (2003: 222-225), este método está baseado nunha serie de ideas sobre a aprendizaxe e sobre a natureza da lingua e non nunha teoría en concreto. Sobre a natureza da lingua destaca que a lingua é un medio para crear significado, o papel clave do significado no uso da linguaxe; que o ensino mediante tarefas está formado por diferentes modelos teóricos da lingua como o estrutural, o funcional e o interactivo; que as unidades léxicas son fundamentais no uso e na aprendizaxe e que a conversa ten un papel principal e primordial na adquisición.

Igual que para o ECL, destacan certas ideas en canto á aprendizaxe como que as tarefas facilitan o procesamento do *input*¹ e do *output*² necesario para a adquisición da lingua, que as tarefas melloran a motivación do aprendente e favorecen a aprendizaxe e que estas se poden deseñar para facilitar a aprendizaxe de aspectos concretos.

¹ O *Diccionario de términos clave de ELE* define o *input* como “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”.

² O *Diccionario de términos clave de ELE* define o *output* como “la lengua que el aprendiente produce”.

Deseño

As *tareas* funcionan como elementos organizadores e planificadores do ensino, é dicir, o programa organízase a partir das tarefas que os aprendentes levan a cabo nas aulas (Estaire 2009: 11). Ademais estas tarefas determinan os contidos funcionais, léxicos e gramaticais correspondentes a cada unidade. Ao contrario do que sucede no enfoque nocio-funcional, a tarefa non se fai pensando nunha función comunicativa en concreto xa que a prioridade non son as funcións comunicativas ou a gramática senón o proceso de levar a cabo a tarefa (De Santiago Güervós / Jesús Fernández, 2017: 639). Os contidos e obxectivos están determinados pola tarefa final, sempre comunicativa.

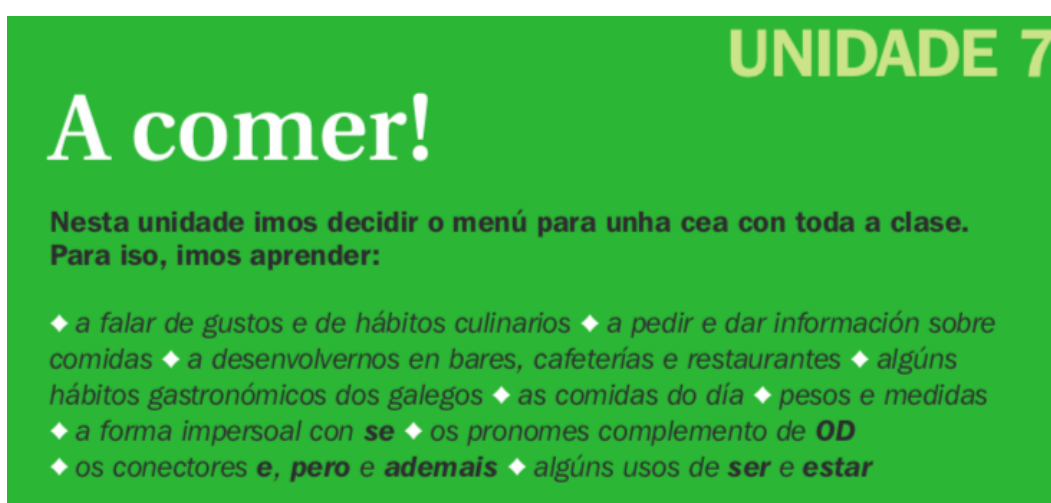


Ilustración 3. Unidade didáctica A comer! Fonte: Manual Aula de Galego 1

Por exemplo, nesta imaxe vemos a presentación dunha unidade didáctica do manual *Aula de Galego 1* (2008). O primeiro que se nos indica despois do título é a tarefa final, que neste caso é *elaborar un menú*. Logo preséntasenos unha serie de contidos léxicos (*as comidas do día*), gramaticais (*os pronomes de complemento de OD, algúns usos de ser e estar...*) e funcionais (*desenvolvernos en bares, pedir e dar información sobre comidas...*) que están determinados pola tarefa final e vinculados con ela.

Para adquirir estes contidos necesarios para realizar a tarefa final lévanse a cabo unha serie de tarefas previas ou posibilitadoras. O *Diccionario de términos clave de ELE* define as tarefas posibilitadoras como “aquellas actividades de aprendizaxe que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la tarea final”, é dicir, son as fases previas á realización da tarefa final. Estaire di destas tarefas que:

Debemos tener en cuenta que cada una de las tareas que diseñemos realmente “alimente” la tarea final y facilite su realización. Cuando esta conexión no es suficientemente fuerte, es muy probable que debamos replantearnos la tarea en cuestión. Esta relación estrecha entre la tarea final y las tareas que le preceden subraya el papel que en el aprendizaje por tareas juega la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación y del trabajo en el aula (Estaire, 2009: 61).

Ademais, Estaire (2009: 15) diferencia entre *tarefas de comunicación* e *tarefas de apoio lingüístico*. A tarefa final é sempre unha tarefa comunicativa, mentres que as previas poden ser comunicativas ou de apoio lingüístico. Ela define as tarefas de comunicación como “tareas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera, a través de cualquiera de las actividades de la lengua centrando su atención en el significado, en el mensaje y en su intención comunicativa” (Estaire, 2009: 15). Por exemplo:

C. Fíxate nestas ofertas de viaxes e escolle unha para ti. Logo, xustifica a túa elección perante o resto da clase.

Ilustración 4. Tarefa comunicativa. Fonte: Manual Aula de Galego 2

E define as tarefas de apoio lingüístico como “tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico” (Estaire, 2009: 15). Estas están centradas na forma e os aspectos que se traballan poden ser léxicos, funcionais, ou gramaticais. Un exemplo de tarefa de apoio lingüístico sería:

C. Fíxate de novo nas frases anteriores. Cando nun relato queremos marcar que unha acción é anterior a outras que xa mencionamos, empregamos o antepretérito. Sabes como se forma este tempo? Completa o cadro.

(eu)	.....	fora
(ti)	viras	.....
(el/ela/vostede)	.....	.....
(nós)	.....	.....
(vós)	virades	.....
(eles/elas/vostedes)	.....	foran

Ilustración 5. Tarefa de apoio lingüístico. Fonte: Manual Aula de Galego 2

Existen moitas definicións de tarefa final. Richard e Rodgers (2003: 220) definen esta como “una actividad u objetivo que se realiza utilizando el idioma, como encontrar la solución de un enigma, leer un plano e dar instrucciones...”. Por outra banda, David Nunan (2011: 18) fai unha distinción entre *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagóxicas*. As do mundo real refírense aos usos da lingua en situacións comunicativas fóra da aula mentres que as pedagóxicas reflicten usos da lingua dentro da aula:

Una tarea pedagógica supone una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta, centrando su atención en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar significado, y en la que la intención es comunicar un significado más que manipular una forma (Nunan, 2011: 19-18).

Tamén definiron o termo desde diferentes puntos de vista autores como Long no ano 1985, Breen no 1987, Skehan no 1998 e Ellis no 2003. As tarefas pódense clasificar adoptando diferentes perspectivas.

Con todo, nós interesáramonos, seguindo a terminoloxía de Nunan, nas tarefas pedagóxicas é dicir, as que serven como un instrumento de aprendizaxe na aula. Estas tarefas pedagóxicas serían sempre, empregando a terminoloxía de Estaire, *tarefas de comunicación*.

A definición de tarefa comunicativa segundo Estaire e Zanón (1990: 63), entendida aquí como tarefa final, pode resumirse nestas características:

- representativa de procesos de comunicación reais
- unidade de deseño da actividade didáctica
- dirixida para a aprendizaxe de linguas
- deseñada cun obxectivo, estrutura e secuenciación
- orientada para conseguir un obxectivo comunicativo

Por outra banda, segundo o grao de control do docente, as tarefas pódense clasificar en (Etaire / Zanón, 1990: 64):

- actividades de práctica controlada. Son actividades cunha estrutura pechada onde o docente ten un papel corrector. Normalmente empréganse para tratar aspectos formais como elementos gramaticais.

C. Fíxate nas expresións que aparecen en grosa nas frases anteriores e distribúeas na táboa seguinte. Observa especialmente os casos nos que aparece a estrutura verbo + **que** + subxuntivo. Entendes por que?

verbo + substantivo	verbo + infinitivo	verbo + que + subxuntivo

Ilustración 6. Actividade controlada. Fonte: Manual Aula de Galego 3

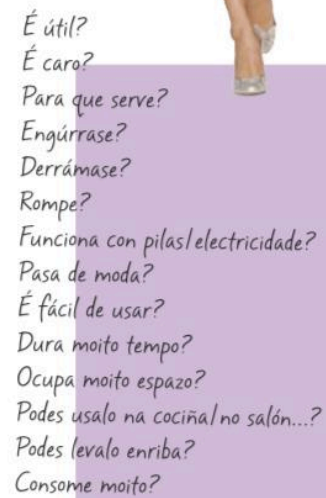
- actividades de práctica semicontrolada. Son actividades que quedan a medio camiño entre as actividades controladas e as libres. Neste tipo de actividades o alumno constrúe enunciados cunha certa liberdade sen que chegue a ser un gran texto comunicativo.

7. PODES USALO NA COCIÑA?

A. Pensa nun obxecto que teña especial importancia na túa vida cotiá. Despois tenta responder mentalmente as preguntas que aparecen na folia.

B. Agora o teu compañeiro vaiche facer preguntas para adiviñar en que obxecto pensaches. Ti só podes responder si ou non.

- Podes usalo na cociña?
- o Non.
- Serve para...?



É útil?
É caro?
Para que serve?
Engúrrase?
Derrámase?
Rompe?
Funciona con pilas/electricidade?
Pasa de moda?
É fácil de usar?
Dura moito tempo?
Ocupa moito espazo?
Podes usalo na cociña/no salón...?
Podes levalo enriba?
Consome moito?

Ilustración 7. Actividade semicontrolada. Fonte: Manual Aula de Galego 3

- actividades de práctica libre. Son as tarefas comunicativas puras, cunha estrutura aberta na que os aprendentes teñen liberdade para a creación comunicativa.

C. Agora, diante de toda a clase, ides representar unha conversa sobre os vosos problemas.

- Virxinia, temos que falar.
- Oi, iso non me gusta nada!
- Non, home, non, pero creo que hai algunhas cousas que non funcionan, que deberíamos falalas.
(...)
- Mira Samuel, estou farta de ser eu a que sempre ten que ir ao súper.
- Pero que dis! Se a ti che encanta ir de compras!
- Pois si, pero non ao súper! E ademais estou farta de...

Ilustración 8. Actividade libre. Fonte: Manual Aula de Galego 3

En todo este proceso o papel do aprendiz é totalmente activo, participando en grupos, creando e interpretando mensaxes, mentres que os docentes secuencian as tarefas, preparan os aprendentes para as tarefas finais (a través de tarefas posibilitadoras) e suscitan consciencia na forma mediante diferentes técnicas como as actividades pre-tarefa e post-tarefa (Richards e Rodgers, 2003: 231-232).

As actividades pre-tarefa serven en moitos casos para preparar e motivar os aprendentes para a realización da tarefa. Estaire (2009: 88-89) propón, por exemplo, actividades como: presentar a tarefa de forma motivadora, poñer a tarefa en contexto e explicar a finalidade comunicativa, explicar a utilidade da tarefa en relación co proceso de aprendizaxe, activar os recursos que os aprendentes xa posúen, introducir novos elementos lingüísticos ou pedir que os alumnos planifiquen a súa tarefa.

Por outra banda, as actividades post-tarefa serven como unha posta en común entres os demais aprendentes e os docentes para que compartan os resultados da tarefa, reflexionen sobre o seu traballo e os posibles problemas xurdidos no proceso e tamén para centrarse na forma coa discusión dos erros, tarefas de concienciación lingüística, exercicios tradicionais (encher ocos, transformacións, diálogos etc.) ou elaborar resumos que sinteticen asuntos formais empregados na tarefa (Estaire, 2009: 91-92).

Procedemento

Á hora de elaborarmos unha unidade didáctica baseada no ECMT, Estaire (2009: 21) propón estes seis pasos:

1. Elección do tema e da tarefa final. Escólllese o tema que dará cohesión a toda a unidade didáctica e prográmase a tarefa final que é a culminación do proceso. Sheila Estaire di que:

Un tema tiene la capacidad de generar tramas de tareas que resultan naturales y que los alumnos perciben comunicativamente lógicas y coherentes. Por otra parte, una tarea final para la unidad –que será necesariamente una tarea de comunicación– diseñada al comienzo de la programación, como se propone, proporcionará un eje que guiará el diseño de una secuencia lógica de tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico que precederán a esa tarea final (Etaire, 2009: 22).

Sonsoles Fernández (2001: 26) propón seis ámbitos temáticos de interese:

- situacións de interese para o grupo concreto: intercambios escolares, excursións, visitas...
- as motivacións dos aprendentes pola lingua que estudan: coñecer xente nova, a música, o traballo...
- temas xerais: o medioambiente, a situación de desigualdade das mulleres...
- aspectos do programa ou da unidade: obxectivos, temas culturais, literatura...
- unha actividade suxerida na aula, un feito actual...

É bastante habitual que antes de presentar a tarefa final, os docentes falen cos seus aprendentes para coñecer as súas motivacións e as súas experiencias previas sobre o tema que se vai traballar. Ademais, cómpre destacar que no ECMT tamén se fomenta que sexan os aprendentes os que elixan ou suxiran as tarefas finais xa que deben de ter un papel activo durante todo o proceso:

Ellos constitúen una excelente fuente de temas para desarrollar en clase, garantizándose así el ajuste entre el tema y sus vivencias, sus preferencias, sus

intereses, y en consecuencia, reforzándose así las condiciones para un aprendizaje significativo y creándose las bases para un proceso de negociación de la actividad en el aula (Estaire, 2009: 110).

2. Especificación de obxectivos da aprendizaxe. Sinálanse os obxectivos que derivan da tarefa final.

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* os obxectivos son “uno de los componentes esenciales de un programa de enseñanza o de un currículo. Se refieren a aquello para lo que se establece el programa, lo que se pretende lograr, y se distinguen de los contenidos que hay que asimilar para alcanzarlos”.

Podemos dicir que no ECMT temos dúas fases claras na especificación destes obxectivos. Existen uns que derivan directamente da tarefa final e outros que derivan de toda a secuencia de tarefas previas.

Os obxectivos que derivan da tarefa final están baseados en capacidades que o aprendiz ten que desenvolver para levala a cabo. Estaire (2009: 42) propón dúas preguntas que son útiles para a especificación:

- Que cousas concretas necesitan os aprendentes para a tarefa final? Ao rematar a tarefa final, que capacidades desenvolven?
- Que outras capacidades sería interesante desenvolver nas tarefas previas?

O que se observa é que os obxectivos reflicten a tarefa final, están expresados de maneira que sexa fácil detectar os coñecementos instrumentais e formais necesarios que se desenvolverán nas tarefas previas e non mencionan aspectos lingüísticos.

Os obxectivos que poden derivar de toda a secuencia analízanse no paso 5, onde se repasa toda a programación da unidade e verificase se hai que engadir ou axustar algún obxectivo.

3. Especificación dos contidos. Analízase a tarefa final e especificanse os contidos lingüísticos e non lingüísticos necesarios para a súa realización, “poniendo así en práctica el principio de aprendizaje por tareas donde los contenidos vienen determinados por las tareas de comunicación” (Estaire, 2009: 22). Os contidos

designan “el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos marcados” (Estaire, 2009: 50).

Igual ca nos obxectivos, podemos distinguir dúas fases dentro da especificación dos contidos. Na primeira trataríanse os contidos que derivan da tarefa final e na segunda os que derivan da análise da secuencia de todas as tarefas previas e do axuste dos que derivan da final. Dentro dos contidos poderíamos diferenciar os contidos lingüísticos doutros contidos como os relacionados co desenvolvemento das destrezas das actividades de comunicación (expresión, comprensión, interacción e mediación oral ou escrita), os relacionados co desenvolvemento das estratexias de comunicación, os socioculturais ou os relacionados co desenvolvementos de estratexias de aprendizaxe e actitudes (Estaire, 2009: 53-56).

4. Planificación do proceso. Faise unha secuencia e unha temporalización das tarefas de comunicación e de apoio lingüístico, é dicir, as tarefas previas que se necesitarán para poder levar a cabo a tarefa final. Como di Estaire:

La coherencia didáctica de la secuencia se consigue, entre otros factores, a través del esfuerzo de secuenciar las tareas de forma que cada una de ellas aporte algo a la realización de las tareas que le siguen [...] con el fin de asegurarnos de que los alumnos disponen de los contenidos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las tareas de comunicación incluidas en la secuencia, ya sean finales o previas, proporcionándoles así un andamiaje eficaz para su realización (Estaire, 2009: 22).

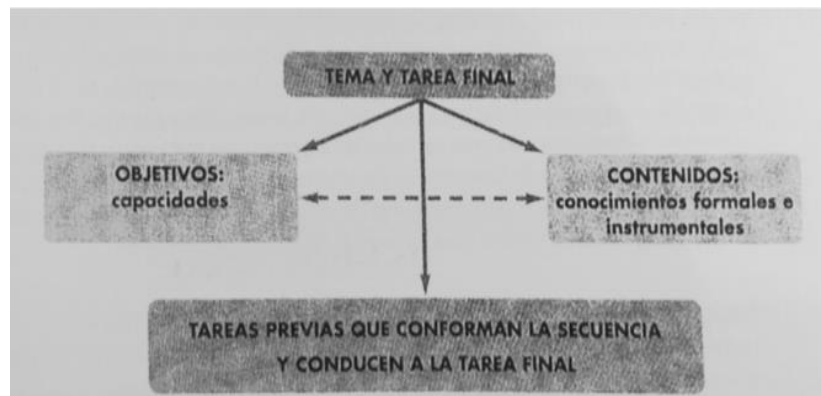


Ilustración 9. Elementos que determinano o deseño da secuencia de tarefas previas. Fonte: Estaire (2009: 60)

5. Análise da secuencia programada. Revísase toda a secuencia e complétanse ou axústanse os obxectivos, os contidos ou calquera outro aspecto da unidade.
6. Programación dos procedementos da avaliación. Establécense uns criterios de avaliación conxuntos entre os docentes e os aprendentes recordando a importancia que ten a autoavaliación neste proceso.

Ao finalizaren o proceso, os aprendentes e os docentes “evaluarán el grado en que éstos hayan logrado poner en juego las capacidades para realizar las acciones especificadas en los objetivos” (Estaire, 2009: 46), dito con outras palabras, á hora de establecermos procedementos e instrumentos de avaliación débense ter en conta os obxectivos especificados.

A modo de resumo, ofrecemos este esquema sobre as fases de elaboración dunha unidade didáctica do ECMT, elaborado a partir do de Estaire (2009: 21):

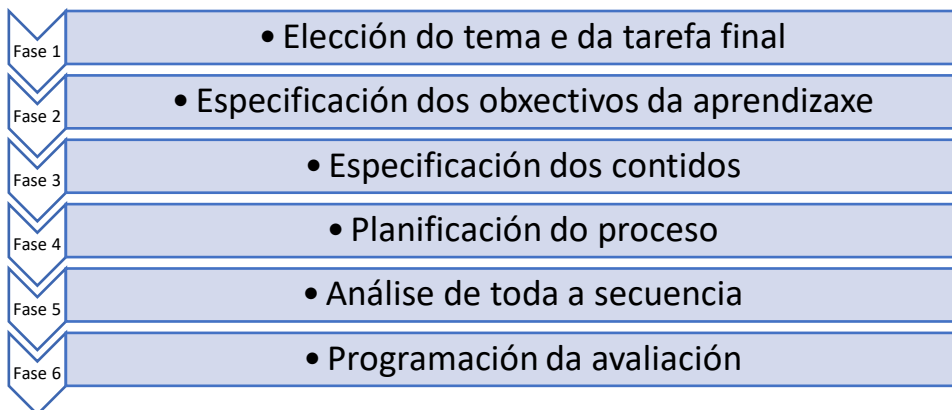


Ilustración 10. Fases da elaboración dunha unidade didáctica do ECMT

Con todo, Estaire e Zanón (1990: 66-67) tamén indican que cada unidade didáctica poderá variar atendendo a:

- a presentación ou non de novos elementos lingüísticos necesarios para a realización da tarefa final
- os materiais, o emprego ou non dun manual e o uso de materiais suplementarios
- os papeis dos docentes e dos aprendentes
- o grao de implicación dos aprendentes na programación da unidade didáctica
- o modo de traballo na aula (todos os aprendentes coa mesma tarefa ou varios grupos con tarefas diferentes)

3 Como somos os galegos? – Unidade didáctica

3.1 Descrición xeral

Nesta unidade imos describir como somos os galegos. *Como somos os galegos?* é unha unidade didáctica pensada para coñecer como nos ven os galegos persoas doutras culturas, o que permitirá comparar diferentes culturas do mundo a partir da galega. É un xeito de que os aprendentes reflexionen sobre a cultura da lingua que están a estudar e vexan as similitudes ou diferenzas que os unen ou separan da propia. Traballaremos coas nacionalidades de todos os aprendentes, o que nos proporcionará diferentes visións do mundo.

3.1.1 Tarefa final

A Tarefa final desta unidade consistirá na realización dun vídeo en grupo. A partir da pregunta *Como somos os galegos?* os aprendentes terán que realizar este vídeo dando a opinión que teñen sobre os galegos e a súa cultura e comparándoa coa súa propia. Con estes vídeos crearemos unha canle de Youtube que permita espallar o traballado e servir de axuda a outras clases de galego como lingua estranxeira.

3.1.2 Destinatarios

Esta unidade didáctica está pensada para aprendentes de galego como lingua estranxeira que están formándose para obter un nivel B1. Este nivel corresponde ao CELGA 2 dentro dos *Niveis de competencia en lingua galega* da Xunta de Galicia. Neste documento considérase que un aprendente acada este nivel cando:

A persoa que supere o *Celga 2* posuirá un dominio da lingua que lle permita participar con relativa seguridade e eficacia en distintas situacións de comunicación cotiá, do traballo e do estudo, que requiran un uso da lingua fundamentalmente previsible. Comprenderá sen dificultade mensaxes orais e escritas referidas a ese tipo de contextos e será quen de producir textos breves, tanto oralmente coma por escrito, para describir, relatar, preguntar ou responder sobre cuestións que se refiran a eses ámbitos.

No que respecta ao uso do código, terá un dominio básico da lingua na súa realización estándar, que se manifestará na utilización correcta das estruturas morfosintácticas básicas da lingua e do vocabulario asociado cos temas propios deses contextos

comunicativos: as relacións interpersoais, as institucións, a climatoloxía, o contorno físico, etc. (Fidalgo *et al.*, 2006: 29)

Partiremos dunha hipotética aula que se desenvolve en Galicia con 20 aprendentes de diversas nacionalidades que xa cursaran galego e que xa dispoñan do CELGA 1. Este corresponde a un nivel A2 no MCERL.

3.1.3 Tempo estimado

O tempo estimado de toda a unidade didáctica é de 7 horas presenciais (7 sesións de 60 minutos cada unha). As tarefas previas durarían arredor de 5 horas e a realización da Tarefa final 2 horas. Ademais, debemos ter en conta que hai unha serie de actividades que os aprendentes terán que facer na casa fóra do horario xa estimado para cada tarefa.

O cronograma da unidade quedaría como segue:

1ª SESIÓN	Tarefa 1
2ª SESIÓN	Tarefa 2 e 3
3ª SESIÓN	Tarefa 4 e 5
4ª SESIÓN	Tarefa 5 e 6
5ª SESIÓN	Tarefa 7
6ª SESIÓN	Tarefa final
7ª SESIÓN	Tarefa final

Táboa 2. Cronograma da unidade

3.2 Obxectivos

- Dar opinións
- Expresar gustos
- Realizar comparacións
- Describir personalidades
- Organizar unha intervención oral
- Valorar o traballo realizado na aula
- Valorar e respectar a diversidade cultural

3.3 Contidos

- **Lingüísticos**
 - Presente de subxuntivo
 - A opinión con presente de subxuntivo
 - A comparación
 - Léxico do carácter
- **Sociolingüísticos**
 - Conflito lingüístico, bilingüismo e diglosia
- **Estratéxicos**
 - Uso das TIC na aprendizaxe das linguas (Youtube, Kahoot, Quizizz)
- **Socioculturais**
 - Características que definen unha cultura
 - Persoeiros, festas, tradicións e costumes da sociedade galega

3.4 Desenvolvemento

3.4.1 Tarefas posibilitadoras

Tarefa 1. De onde somos?

- Sentido da tarefa: presentar o país de orixe de cada aprendiz e as principais características que definen a cultura propia, co obxectivo de introducir a unidade didáctica, coñecer a riqueza cultural que hai na clase e aproveitar esa información para a Tarefa final.
- Materiais/datos: a experiencia persoal de cada aprendiz.
- Agrupamento: individual.
- Procedemento de traballo:
 - a. O profesor explicará en que consiste a tarefa. Cada aprendiz deberá presentar aos seus compañeiros de xeito oral en 2/3 minutos cal é o seu país de orixe e cales cren eles que son as principais características que definen a súa cultura. Os aprendentes do mesmo país poderán traballar xuntos en grupos de como máximo tres alumnos e neste caso fará a exposición un aprendiz do grupo. Terán un tempo de preparación ao comezo da sesión para a súa presentación. A idea é que eles escollan libremente as características que consideren necesarias para definiren a súa cultura.

- b. A corrección farase ao final de todas as intervencións. O profesor anotará os erros principais e comentaraos cos aprendentes.

- Tempo estimado: 50 min.

Tarefa 2. Coñecendo as festas de Galicia

- Sentido da tarefa: coñecer a gran variedade de festas e costumes e o gran impacto que teñen na sociedade galega e no carácter dos galegos.
- Materiais/datos: a seguinte táboa.

<p>1. Cada 23 de xuño, os galegos xuntámonos para dar entrada ao verán. Facemos comidas e invitamos amigos e familiares. Acendemos cacharelas para logo saltalas.</p>	<p>a. Fin de Ano</p>
<p>2. A principios de novembro celebramos a chegada das castañas e do outono. Xuntámonos veciños e familiares para asar castañas e logo comelas.</p>	<p>b. San Xoán</p>
<p>3. Cada 31 de decembro, como en moitos outros puntos do mundo, os galegos xuntámonos con familiares e amigos para despedir o ano e dar entrada ao ano novo. Ás 12 da noite, cadrando coas campás, tomamos 12 uvas.</p>	<p>c. Magosto</p>
<p>4. O 1 de novembro celebramos unha festa de tradición celta que simboliza o fin do verán.</p>	<p>d. Entroido</p>
<p>5. No mes de febreiro celebramos unha festa na que a xente se</p>	<p>e. Samaín</p>

disfrazas, ás veces con máscaras e traxes propios de cada localidade. Fanse sobremesas típicas.	
---	--

Táboa 3. Festas de Galicia

- Agrupamento: individual/todo o grupo.
- Procedemento de traballo:
 - a. Asociamos descrições de festas co seu nome e corriximos unha vez feito en voz alta entre todos.
 - b. É importante a comida nas festas galegas? Que pratos típicos coñecemos? Entre todos facemos unha lista de ideas de pratos típicos que coñecemos.
 - c. Cales son os pratos típicos do voso país? E as festas? O profesor escollerá a cinco aprendentes para que compartan a súa resposta co resto dos compañeiros. Estes deberán contestar as preguntas de xeito improvisado e oralmente.
- Tempo estimado: 35 min.

Tarefa 3. Describo o carácter dos meus compañeiros³

- Sentido da tarefa: o obxectivo desta tarefa é repasar o léxico de carácter visto en A2 (CELGA 1) e traballar con novo vocabulario.
- Materiais/datos: a seguinte táboa.

1) Sempre está de bo humor.	a) egoísta
2) Só pensa en si mesmo.	b) arroutado
3) Ve todo positivo.	c) mandón
4) Come moito.	d) preguiceiro
5) Cústalle comunicarse cos demais.	e) alegre
6) Actúa sen pensar.	f) morriñento
7) Gústalle impoñer a súa opinión.	g) inestable
8) Sempre está triste.	h) lambón
9) Non lle gusta traballar.	i) tímido

³ Adaptación da actividade de Sonsoles Fernández *et al.* (2001: 61).

10) Cambia axiña de opinión.	k) optimista
11) Non lle ten medo a nada.	l) realista
12) Ten moita imaxinación.	m) observador
13) Ve as cousas como son.	n) valente
14) Aguanta moito.	ñ) creativo
15) Non se lle escapan os detalles.	o) paciente
16) Deixa todo mal colocado.	p) agarrado
17) Chega sempre á hora.	q) desganado
18) Non lle gusta gastar cartos.	r) desordenado
19) Non lle interesa nada.	s) puntual
20) Oféndese con facilidade.	t) puntilloso

Táboa 4. Léxico do carácter

- Agrupamento: individual/por parellas.
- Procedemento de traballo:
 - a. De xeito individual, asociamos cada frase co adxectivo de carácter correspondente. Corriremos todos xuntos en voz alta.
 - b. Logo, intentamos describir o noso compañeiro ou compañeira con tres destes adxectivos, por exemplo: *Marcos é optimista e creativo, pero algo tímido...* Para esta actividade escribiremos cinco oracións referíndonos a cinco compañeiros da clase. Entregaremos esta actividade ao profesor para que a corrixa. Ademais, cada aprendiz deberá ler unha das oracións para o resto dos seus compañeiros e estes deberán intentar adiviñar de quen se trata.
 - c. Pensas que o carácter dos galegos se pode asociar ao tempo? Esta pregunta discutirase por parellas. O profesor intentará escoitar a todos o grupos e logo fará unha valoración xeral.
- Tempo estimado: 40 min

Tarefa 4. Facemos comparacións

- Sentido da tarefa: nesta tarefa imos comparar Galicia coa China. O obxectivo é traballar novas estruturas comparativas e repasar as xa vistas en cursos anteriores.

- Materiais/datos:

1. Galicia ten **menos** nenos **que / ca** a China.
2. Na China hai **máis** edificios **que / ca** en Galicia
3. En Galicia hai **menos** contaminación **que / ca** na China.
4. Os chineses teñen **máis** rañaceos **ca** nós.
5. Un chinés ten **menos** morriña **ca** ti.
6. A China ten **tantas** árbores **como / coma** Galicia.
7. En Galicia non hai **tantos** coches **como / coma** na China.
8. En Galicia hai **tanta** néboa **como / coma** na China.
9. Os chineses teñen **tantas** árbores **coma** nós.
10. As cidades de Galicia son **menos** ruidosas **que / ca** as da China.
11. Galicia é **máis** pequena **que / ca** a China.
12. Os chineses son **máis** familiares **ca** nós.
13. A China non é **tan** rural **como / coma** Galicia.
14. Os chineses son **tan** amables **coma** nós.
15. En Galicia chove **máis** **que / ca** na China.
16. Os chineses comen **menos** **que / ca** os galegos.
17. Os chineses viaxan **tanto** **como / coma** os galegos.
18. Os galegos traballan **tanto** **coma** eles.

Táboa 5. Exemplos de estruturas comparativas

CON SUBSTANTIVOS	CON ADXECTIVOS	CON VERBOS
tanto / tanta / tantos / tantas + substantivo + coma /como	máis+ adxectivo + que / ca	verbo + máis que / ca

Táboa 6. Clasificación das estruturas comparativas

- Agrupamento: individual.
- Procedemento de traballo:
 - a. Os aprendentes analizarán os exemplos con estruturas comparativas. Unha vez observadas as estruturas, veremos que todas serven para comparar e clasificarémolas botando man da segunda táboa, estruturas con substantivos, estruturas con adxectivos e estruturas con verbos. Un ou dous aprendentes

sairán ao encerado e coa axuda dos seus compañeiros completarán a táboa. O profesor corraxirá se hai erros.

- b. En que casos é obrigatorio utilizar as formas *ca* e *coma*? O profesor pedirá que os aprendentes reflexionen sobre esta pregunta para explicar a obrigatoriedade das formas cos pronomes tónicos.
 - c. Logo, utilizando algunhas destas estruturas elaboraremos as nosas oracións por escrito de xeito individual, como por exemplo: *En Galicia hai máis vacas ca na China*. Neste apartado os aprendentes poden comparar Galicia co seu país de orixe empregando diferentes estruturas vistas na actividade anterior. Cada aprendente fará cinco oracións por escrito para entregarlle ao profesor. Esta entregará na seguinte sesión as oracións corraxidas.
- Tempo estimado: 30 min.

Tarefa 5. Por que o galego e non outra lingua?

- Sentido da tarefa: nesta tarefa imos ver testemuños doutras persoas estranxeiras que decidiron aprender galego. O obxectivo é coñecer máis o grupo e saber cales foron as motivacións que os levaron a estudar unha lingua coma esta e non outra. Tamén nos servirá para falar da situación sociolingüística que temos en Galicia nestes tempos.
- Materiais/datos: necesitaremos un ordenador con acceso a Internet para entrar nos seguintes enlaces.
<https://www.elsaltodiario.com/galego/galego-acento-catalan#comentarios>
<https://www.elsaltodiario.com/galego/sotaques-galego-soan-diferente-acento>
- Agrupamento: todo o grupo/individual.
- Procedemento de traballo:
 - a. Entraremos no primeiro enlace dos materiais e leremos en voz alta o artigo “Galego con acento catalán”.
 - b. O profesor pediralles aos aprendentes que volvan ler o artigo para cada un e intenten contestar as preguntas de comprensión. Despois desta segunda lectura a docente preguntarlles aos aprendentes se teñen algunha dúbida de vocabulario. Poderán contestar as preguntas por parellas. Ao remataren o profesor recollerá as respostas a estas preguntas para corraxilas.

1. Cales son as razóns que levan a Héctor e Yolanda a querer estudar e falar galego?
2. Que entende García por galegofalante? Estás de acordo?
3. Cales son as razóns que se dan para que a xente non fale galego?

Táboa 7. Preguntas de comprensión lectora

- c. Entraremos no segundo enlace indicado nos materiais e proxectaremos os vídeos que contén o artigo “ ‘Sotaques’: Galegos que soan diferente”.
 - d. No vídeo de Mar Fernández, ela fala da “situación de perigo” do galego e da súa posible desaparición. Vós, como estudantes de galego como lingua estranxeira notades esa “situación de perigo”? Falaremos entre todos desta situación. Aquí o profesor intentará dar pequenos apuntes de xeito sinxelo sobre os conceptos de bilingüismo, diglosia e conflito lingüístico que caracterizan a situación sociolingüística galega.
 - e. Credes que nos vosos países existe ou non unha situación lingüística similar? Esta pregunta valerá para que os aprendentes de xeito individual elaboren na casa unha pequena composición argumentativa⁴ de arredor de 250 palabras que logo entregarán ao profesor para que esta a corrixa. O profesor explicará a actividade na aula.
- Tempo estimado: 60 min.

Tarefa 6. E ti que opinas?⁵

- Sentido da tarefa: nesta tarefa repasaremos as expresións que empregamos para indicar gusto e traballaremos co uso do presente do subxuntivo nestas estruturas.
- Materiais/datos:

	EU	TI	EL/ELA/ VOSTEDE	NÓS	VÓS	ELES/ VOSTEDES
andar	ande		ande			
comer	coma	comas				
vivir	viva				vivades	
facer	faga		faga			

⁴ Deberase ter en conta que é necesario ter traballado a argumentación en unidades anteriores para poder levar a cabo esta actividade.

⁵ Adaptación da actividade do *Manual Aula de Galego 2* (2009: 106).

ser	sexa			sexamos		
querer	queira					
xogar	xogue	xogues			xoguedes	
poder	poida					
estar	esteá			esteamos		
pedir	pida					
saber	saiba		saiba			
ir	vaia					
coñecer	coñeza	coñezas				coñezan
ter	teña					teñan
poñer	poña			poñamos		

Táboa 8. Presente de subxuntivo

- Agrupamento: individual/por parellas.
- Procedemento de traballo:
 - a. Primeiro, de xeito individual, os aprendentes completarán a táboa do presente de subxuntivo que se ofrece nos materiais. Unha vez feita corríxirase entre todo o grupo con axuda do profesor. Este resaltará que os tres primeiros verbos (*andar, comer, vivir*) da táboa son verbos regulares, fronte ao resto que son irregulares.
 - b. Logo, oralmente por parellas os aprendentes tratarán de opinar sobre a situación do galego en Galicia comentada na Tarefa 5 empregando as seguintes estruturas e algún dos verbos vistos na actividade anterior ou outros en presente de subxuntivo.

<p>5. Paréceme ben que...</p> <p>5. Gústame que...</p> <p>5. Non me gusta que...</p> <p>5. Paréceme mal que...</p> <p>5. É inxusto que...</p>

Táboa 9. Estructuras de opinión

Nesta actividade o profesor intentará escoitar a todas as parellas e ao final comentará a todo o grupo os erros principais que detecte.

- Tempo estimado: 25 min.

Tarefa 7. Que sabemos de Galicia e os galegos?

- Sentido da tarefa: o obxectivo é repasar, a través dun concurso que motive os aprendentes, algúns persoeiros, lugares, festas e tradicións de Galicia (Kahoot) e preguntar polo día a día dos galegos (Quizizz).
- Materiais/datos: utilizarase a plataforma Kahoot e a plataforma Quizizz para a elaboración dos cuestionarios. Os aprendentes necesitarán un dispositivo móbil ou un ordenador con conexión a Internet para entrar nas diferentes plataformas cuns códigos ofrecidos polo profesor.

Aquí, ofrecemos os enlaces aos dous xogos e algunha captura das preguntas que aparecen no *kahoot* e no *quizizz*.

<https://create.kahoot.it/share/que-sabes-dos-galegos/75036ab9-9ce2-4d0b-9280-e2ea3851d80b>

<https://quizizz.com/admin/quiz/5d02bd23bd9b1f001ab2cefb>

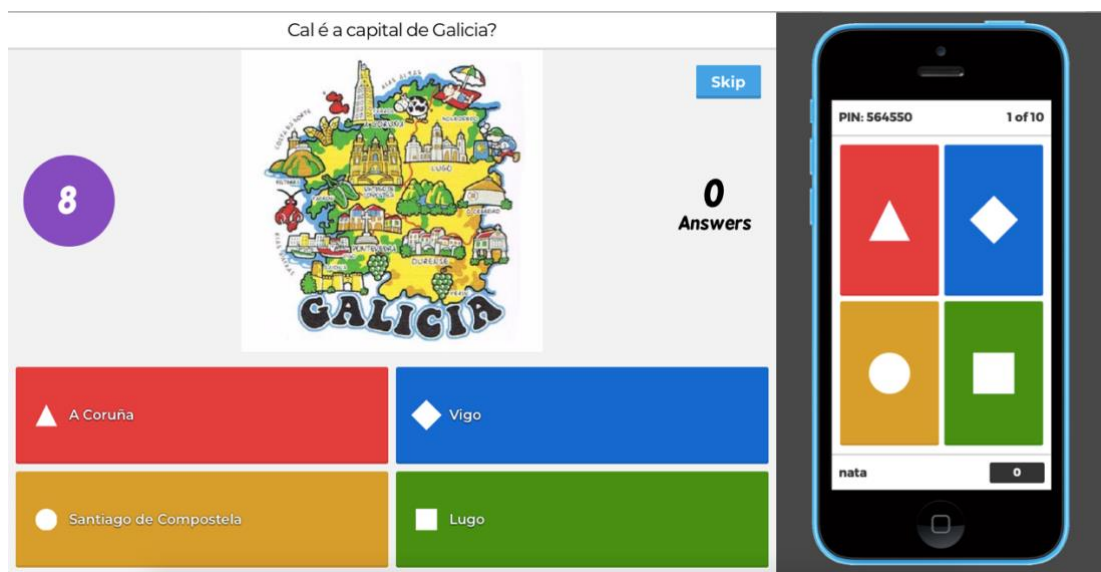


Ilustración 111. Captura do Kahoot 1



Ilustración 112. Captura de Kahoot 2



Ilustración 113. Captura de Quizizz 1



Ilustración 114. Captura de Quizizz 2

- Agrupamento: individual/todo o grupo.
- Procedemento de traballo:
 - a. O profesor explicará como funciona a plataforma Kahoot e ofrecerá as claves necesarias para poder realizar a actividade *Que sabes dos galegos?* Neste momento todos os aprendentes deben ter á man os dispositivos cos que participarán no xogo.
 - b. Realización do xogo *Que sabes dos galegos?*
 - c. Ao final deste xogo, o gañador ou a gañadora recibirá un libro como premio.
 - d. O profesor explica como funciona a plataforma Quizziz e dá as claves para realizar o cuestionario *Como é o día a día dos galegos?*
 - e. Realización do xogo *Como é o día a día dos galegos?*
 - f. Ao final deste xogo, o gañador ou a gañadora recibirá como agasallo unha cunca do Rei Zentolo⁶.
- Tempo estimado: 45 min.

3.4.2 Fases da Tarefa final

Fase 1. Logo da realización da Tarefa 1 o profesor presentará a Tarefa final desta unidade e explicará en que consiste. A tarefa *Como somos os galegos?* deberase realizar en grupo. Polo tanto, nesta fase inicial elaboraremos os grupos de traballo.

No punto final da tarefa, os vídeos que realice cada grupo serán subidos á canle de Youtube que a docente creará para a ocasión. Cada grupo escollerá un *encargado tecnolóxico*. Este encargado deberá mandarlle o vídeo por correo electrónico ao profesor unha vez realizado.

- Observacións: os grupos de traballo serán de catro persoas. Intentaremos que estes ademais sexan de nacionalidades mixtas, é dicir, que non estean catro persoas do mesmo país nun mesmo grupo.
- Agrupamento: todo o grupo.
- Tempo estimado: 15 min.

Fase 2. Debate entre os alumnos de cada grupo e estruturación da intervención individual de cada un no vídeo.

⁶ Ver cunca en <https://reizentolo.es/es/complementos/1407-tazas-brain.html>

- Observacións: para a intervención no vídeo poden servir como guía as seguintes preguntas. Trátase de que todo o grupo reflexione xunto sobre o tema pero as intervencións do vídeo serán individuais.

Como é a xente galega?
Como somos na miña cultura?
A miña cultura e a galega son similares ou moi diferentes?

Táboa 10. Preguntas para o debate

- Agrupamento: en grupos.
- Tempo estimado: 45 min.

Fase 3. Gravación do vídeo.

- Observacións: cada grupo necesitará unha cámara de vídeo ou similar e un ordenador. Nos vídeos deben participar os catro compoñentes do grupo 2 minutos cada un. En total os vídeos non poderán durar máis de 8 minutos.
- Agrupamento: grupos de traballo.
- Tempo estimado: esta fase da Tarefa final farase fóra da aula polo que o tempo de traballo dependerá de cada grupo.

Fase 4. Entrega do vídeo ao profesor.

- Observacións: o encargado de cada grupo enviará por correo o vídeo realizado para que o profesor poida subilo á canle de Youtube.
- Agrupamento: encargado de cada grupo.
- Tempo estimado: 15 min.

Fase 5. Visionado do vídeo de cada grupo na aula.

- Observacións: ordenador con conexión a Internet e proxector. O profesor proxectará todos os vídeos realizados e subidos á canle de Youtube. O obxectivo desta fase é mostrarlles aos aprendentes o resultado dos seus traballos.
- Agrupamento: todo o grupo.
- Tempo estimado: 40 min.

Fase 6. Comentario xeral da tarefa.

- Observacións: a modo de peche, nesta fase faremos unha valoración global da Tarefa final. Trátase de afondar na opinión dos aprendentes sobre a tarefa, os seus logros e as dificultades que tiveron con ela co fin de ampliar ou modificar detalles de cara ao uso da unidade con outra clase.
- Agrupamento: todo o grupo.
- Tempo estimado: dependerá da participación dos aprendentes pero non máis de 30 min.

3.5 Avaliación

Ao rematarmos a unidade didáctica o profesor entregará aos aprendentes unha ficha coas seguintes preguntas a xeito de autoavaliación e avaliación da unidade. Os estudantes deberán autoasignarse unha nota sobre 1 punto que se terá en conta na avaliación final da unidade.

1. Pensas que coñeces mellor a situación sociolingüística de Galicia?
2. Aprendiches algún aspecto novo da cultura galega que antes descoñecías?
3. Gustouche a Tarefa final?
4. En que parte da unidade cres que é necesario deterse máis?
5. Resultouche produtiva esta unidade? Por que?
6. Valoras positivamente a túa dedicación ao traballo desta unidade? Por que?
7. Farías cambios nesta unidade? Indica cales.

Os ítems avaliábeis nesta unidade e a súa correspondente porcentaxe son os seguintes:

1. Nivel de comprensión lectora e expresión escrita do artigo “Galego con acento catalán”. Instrumento de avaliación: respostas ás preguntas de comprensión da Tarefa 5. Porcentaxe: 10%.
2. Coñecemento gramatical das estruturas comparativas. Instrumento de avaliación: oracións comparativas da Tarefa 4. Porcentaxe: 10%.
3. Corrección lingüística escrita, coherencia e riqueza léxica. Instrumento de avaliación: texto argumentativo da Tarefa 5. Porcentaxe: 10%.
4. Corrección lingüística, fluidez, riqueza da información e capacidade de síntese. Instrumento de avaliación: vídeo da Tarefa final. Porcentaxe: 50%.

5. Actitude, motivación, respecto e progreso. Instrumento de avaliación: observacións do profesor. Porcentaxe: 10%.
6. Autoavaliación e reflexión sobre a unidade. Instrumento de avaliación: nota do cuestionario de autoavaliación. Porcentaxe: 10%.

TAREFA FINAL	
Expresión oral	50%
TAREFAS POSIBILITADORAS	
Comprensión lectora	10%
Expresión escrita	10%
Gramática	10%
PAPEL DO APRENDENTE	
Participación activa	10%
Autoavaliación	10%

Táboa 11. Porcentaxes de avaliación

4 Xustificación da proposta

A través desta unidade didáctica pretendemos poñer en práctica a metodoloxía do ECMT. Como xa se indicou, está deseñada para alumnado que está cursando galego como lingua estranxeira para acadar un CELGA 2 (B1).

4.1 Por que este método?

No segundo apartado deste traballo, xa sinalamos en que consistía o ECMT, no que o foco está posto na comunicación. Aprendentes e docentes teñen un papel activo conxunto no proceso de ensino e aprendizaxe da lingua, o que implica que os estudantes sexan máis conscientes da súa evolución e dos seus logros e o que fomenta o desenvolvemento da autonomía e responsabilidade no seu proceso.

Ademais, este método potencia a creatividade do profesor á hora de deseñar e planificar actividades, tendo sempre en conta o coñecemento e a motivación dos aprendentes. Así, podemos ver que:

La utilización de tareas en el aula no solo es relevante desde el punto de vista de los procesos de comunicación y de adquisición que estimulan y facilitan, sino también desde el punto de vista de la intervención didáctica sobre el aprendizaje y sobre la comunicación y la interacción en el aula (Martín Peris, 1999: 10).

4.2 Por que esta Tarefa final?

A Tarefa final dota de coherencia interna a toda a unidade. Xa sabemos que no ECMT todo o deseño da unidade depende sempre da Tarefa final. Neste caso a Tarefa final *Como somos os galegos?*, na que os aprendentes teñen que facer un vídeo en grupos de catro falando de como consideran eles que somos os galegos e indicando similitudes ou diferenzas atopan coa súa cultura, determina as tarefas posibilitadoras que están todas orientadas a coñecer a diversidade cultural da aula e, un pouco máis a fondo, a cultura galega.

Para que os aprendentes poidan construír o discurso do vídeo trabállanse os aspectos lingüísticos necesarios nas tarefas posibilitadoras. Traballamos previamente as

estruturas comparativas (Tarefa 4) e a expresión de opinión (Tarefa 6), o léxico do carácter (Tarefa 3) e características da cultura e sociedade galega (Tarefas 2, 5 e 7).

Así mesmo, esta tarefa introduce un elemento motivador. Os aprendentes poden espallar o seu traballo pola rede (Youtube). O obxectivo é que vexan que o seu traballo non só queda na aula, senón que pode ser de proveito para outros estudantes, docentes, ou para a sociedade en xeral.

4.3 Que elementos destacan nesta unidade?

- Aspectos socioculturais e interculturalidade

Esta unidade aposta pola interculturalidade como elemento principal. Partimos dunha clase na que os aprendentes son de diversas culturas e nacionalidades e teñen como nexo común que están a estudar lingua galega. Xa vimos que a procedencia dos aprendentes condiciona o proceso de ensino e aprendizaxe. Toda a unidade xoga coa cultura e a interculturalidade.

Traballamos a aprendizaxe intercultural na Tarefa 1, na que os aprendentes teñen que presentar o seu país de orixe e as características principais da súa cultura; na Tarefa 2, cando lles preguntamos polos pratos típicos e as festas do seu país; na Tarefa 4, onde os aprendentes teñen que elaborar oracións comparativas empregando características do seu país fronte a Galicia; na Tarefa 5, cando teñen que elaborar un texto argumentativo reflexionando sobre se a situación sociolingüística de Galicia é similar á do seu país e na Tarefa final, onde o obxectivo é que definan como somos os galegos e fagan unha comparación coa súa cultura e país.

Ademais, durante toda a unidade traballamos de xeito explícito aspectos da cultura galega. Na Tarefa 2 falamos das festas e comidas típicas, na Tarefa 5 da situación sociolingüística galega actual e das súas causas e na Tarefa 7 facemos dous concursos sobre cultura galega. O primeiro (Kahoot) é sobre todo sobre a cultura lexitimada e o segundo (Quizizz) sobre a cultura esencial. Recordemos que a cultura lexitimada é aquela que a sociedade lexitima ao longo do tempo e a cultura esencial é aquela que é compartida por todos e permite facer un uso adecuado da linguaxe (Miquel López, 2004: 516).

- Integración de destrezas

As destrezas lingüísticas (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, comprensión oral e interacción) aparecen integradas e combinadas nesta unidade didáctica. Por exemplo, na Tarefa 5 traballamos a comprensión lectora mediante a lectura de dous artigos e a expresión escrita mediante as respostas ás preguntas de comprensión e o texto argumentativo. Na mesma tarefa tamén traballamos a expresión/compreensión oral preguntando sobre a situación do galego.

- Múltiples modos de traballo

Nas actividades desta unidade vemos diferentes modos de traballo. Hai actividades individuais, por parellas, en grupos reducidos e en gran grupo.

O traballo en grupo e en parellas é central no ECMT xa que permite de forma clara a comunicación. Este tipo de modo de participación ten unha serie de vantaxes como aumentar a cantidade do discurso dos aprendentes, aumentar a aprendizaxe ou fomentar o traballo en equipo (Estaire, 2009: 98). Case todas as tarefas teñen unha actividade que se realiza en grupo ou por parellas nas que o relevante é o proceso de comunicación, por exemplo a actividade c) da Tarefa 3, na que os aprendentes discuten por parellas se o carácter dos galegos se pode asociar ao tempo.

O traballo individual sempre está presente. Este tipo de traballo fomenta a independencia e a autonomía dos aprendentes, permite que o profesor preste máis atención ás diferenzas individuais (motivacións, estilos de traballo, ritmos, problemas) e permite aos aprendentes que prefiren este tipo de traballo estaren máis cómodos (Estaire, 2009: 100). Nesta unidade facemos traballo individual nos exercicios de relacionar definicións, como a actividade a) da Tarefa 2, na que asociamos a descrición das festas co seu nome ou na actividade a) da Tarefa 3, onde asociamos un adxectivo de carácter cunha frase. Tamén temos traballo individual en actividades de redacción como o texto argumentativo da Tarefa 5, nas actividades de completar cadros gramaticais, como na Tarefa 4 sobre as comparacións, na Tarefa 6 sobre o presente de subxuntivo ou nos cuestionarios.

Por último, está o traballo en gran grupo. Neste caso as actividades en gran grupo son a maioría de corrección. Estas poñen o foco no papel do profesor como instrutora, como

no apartado b) da Tarefa 1, no que o profesor comenta os erros das presentacións de todos os aprendentes. Tamén entran aquí as actividades de presentación como a fase 1 da Tarefa final.

Realmente, nesta unidade vemos que en case todas as tarefas se combinan os modos de traballo. Isto dá ritmo á unidade, xa que se todas fosen actividades individuais terían un alto custo de tempo e tamén favorece a motivación dos aprendentes dependendo do seu estilo de traballo.

Tamén cómpre dicir que a maioría do traballo desta unidade está pensado para realizar na aula, pero aínda así hai algunhas actividades, como o texto argumentativo que comentamos antes ou a gravación do vídeo da Tarefa final, que son para facer fóra da aula. A razón principal é a axilización do desenvolvemento da unidade.

- Variedade de actividades

A unidade está composta por tarefas posibilitadoras de moi distinto tipo. Presenta actividades posibilitadoras centradas na forma ou de apoio lingüístico que permiten traballar a gramática de xeito indutivo. Isto é, primeiro ofréceneselles aos aprendentes unha serie de exemplos para observar, como na Tarefa 4 cos exemplos das comparacións ou na Tarefa 6, con algún exemplo da formación do subxuntivo. Logo, eles mesmos extraen as regras gramaticais correspondentes e reflexionan sobre elas para poder completar as seguintes actividades. Non existe unha explicación directa da gramática por parte do profesor. Dentro destas actividades centradas na forma temos unha actividade de completar táboas a partir de exemplos, a actividade a) da Tarefa 4, na que se dan unha serie de exemplos de estruturas comparativas que logo hai que clasificar; unha actividade de completar ocos, a actividade a) da Tarefa 6, na que hai que completar unha táboa coas diferentes formas do presente de subxuntivo e tamén actividades de construír oracións a partir de estruturas xa dadas, como a actividade c) da Tarefa 4, na que os aprendentes teñen que construír oracións empregando as estruturas comparativas da actividade a), ou a actividade b) da Tarefa 6, na que se ofrecen cinco estruturas de opinión para empregar o subxuntivo con oracións referentes á situación do galego.

Por contra, tamén presenta actividades posibilitadoras de carácter comunicativo nas que o importante é centrar a atención na mensaxe e na intención comunicativa. Temos por exemplo a actividade a) da Tarefa 1, onde cada aprendiz presenta o súa cultura aos demais; a actividade c) da Tarefa 3, onde se lles pregunta aos aprendentes se o carácter dos galegos se pode asociar co tempo e as actividades d) e e) da Tarefa 5, onde reflexionan (nunha de xeito oral e noutra de xeito escrito) sobre a situación sociolingüística do galego e dos seus países.

Algunhas tarefas, como a Tarefa 6, presentan unha gradación (controlada > semicontrolada), que conduciría a un uso libre do aspecto estudado na Tarefa final. Estas actividades teñen unha estrutura clara e concisa, un *input* a partir do que se traballa, un obxectivo de aprendizaxe, un procedemento de traballo definido e un produto de aprendizaxe (Estaire, 2009: 74).

Ademais, a unidade tamén contén unha pre-tarefa (a Tarefa 1), na que os aprendentes presentan a cultura do seu país e unha post-tarefa (a fase 6 da Tarefa final), na que os aprendentes valoran a Tarefa final e o seu desenvolvemento. A pre-tarefa serve para preparar e motivar os aprendentes para a Tarefa final e a post-tarefa para unha posta en común das dificultades e valoracións da mesma.

- Gamificación

A gamificación é a introdución do xogo en contextos que, en principio, non son lúdicos, neste caso a aula. Isto favorece a motivación dos aprendentes e a fixación de conceptos clave dunha maneira lúdica. Isto é:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Fontecubierta / Rodríguez, 2014: 2).

Nesta unidade empregamos os xogos a través de dous cuestionarios para traballar aspectos da cultura galega. A través do Kahoot e do Quizizz introducimos elementos lúdicos que captan a atención dos aprendentes.

The objective for integrating Gamification towards education is to unchain a more attractive and effective learning experience for the student. Following this aspect the L2 learner feels attracted towards having this experience. This is based on the idea the L2 education has been immersed in technology innovation for many years. In order to change or set off a specific behavior, the learners need to be motivated and Gamification opens the door for the L2 learner to enhance its language learning experience and at the same time acquire the skill to solve any task or challenge the class, the unit, or the topic presents (Figueroa, 2015: 43).

- Autoavaliación

O cuestionario de autoavaliación fomenta a autonomía dos aprendentes. No ECMT procúrase que estes teñan un papel activo en todo o proceso e isto inclúe tamén a avaliación. Ademais, nesta unidade incluimos esa autoavaliación na nota final, é dicir, os aprendentes teñen que asignarse unha nota avaliando todo o seu proceso.

5 Conclusións

Este TFG pretende ser unha achega práctica ao ensino do galego como lingua estranxeira a través do ECMT, ofrecendo un exemplo de deseño dunha unidade didáctica. Para isto, consideramos de interese facer un repaso das diferentes metodoloxías e enfoques do ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras co obxectivo de situar mellor o ECL na historia (Método de Gramática-Tradución, Método Directo, Método Audiolingual e Audiovisual) e afondar naquel, máis concretamente no enfoque por tarefas. Unha vez definidas as características principais do Enfoque, Deseño e Procedemento do ECMT elaborouse a unidade didáctica *Como somos os galegos?* tendo en conta todas elas.

Hai que salientar que o traballo non estivo exento de limitacións. A primeira notable foi que non existe unha bibliografía específica sobre o ensino do galego como lingua estranxeira e polo tanto, a información foi tirada de traballos para o español ou para o inglés e de manuais de lingüística xeral, que non se adecúan plenamente á realidade galega. Ademais, para a xustificación da proposta e mellor axuste da unidade didáctica tería sido conveniente poder levar a unidade a un caso práctico, mais por falta de tempo e de medios non foi unha opción viable. Isto afecta directamente aos tempos estimados, xa que son difíciles de calcular se non se coñece a cantidade e o ritmo dos aprendentes.

Situándose este traballo dentro da liña temática *ensino do galego como L2*, dá para reflexionar se este método sería tamén proveitoso no ensino do galego en colexios e institutos de Galicia. Observando a realidade sociolingüística actual, na que a porcentaxe de falantes de galego como lingua inicial esmorece ano tras ano, e sabendo que hai moitísimos casos de alumnado que xa non desfruta da lingua galega en contexto natural, cabería repensarnos o método de ensino habitual e comezar a considerar unha actuación desde a perspectiva do ensino/aprendizaxe de segundas linguas.

6 Referencias bibliográficas

- Chamorro, M^a Dolores (2009): “Integración de destrezas en niveles iniciales”, *Marco ELE. Revista didáctica ELE*, 9, 33-73.
<<https://marcoele.com/descargas/expolingual1996-chamorro.pdf>> [24/06/2019]
- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2008): *Aula de Galego 1*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
<http://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?file_path=/portal-lingua/celga/celga-1/material-alumno/Manual_Aula_de_Galego_1_libro_completo_red.pdf> [18/06/2019]
- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2008): *Aula de Galego 3*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
<http://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?file_path=/portal-lingua/celga/celga-2/material-alumno/Manual_Aula_de_Galego_2_libro_completo.pdf> [18/06/2019]
- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2009): *Aula de Galego 2*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
<http://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?file_path=/portal-lingua/celga/celga-3/material-alumno/Manual_Aula_de_Galego_3_libro_completo.pdf> [18/06/2019]
- De Santiago Güervós, Javier / Jesús Fernández González (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Estaire, Sheila (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, Sheila / Javier Zanón (1990): “El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua”, *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 55-90.
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126203.pdf>> [25/06/2019]

Fernández, Sonsoles *et al.* (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Fidalgo, Elvira *et al.* (2006): *Niveis de competencia en lingua galega. Descripción de habilidades e de contidos adaptados ao Marco europeo común de referencia para as linguas*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.

Figuerola, Jorge F. (2015): “Using Gamification to Enhance Second Language Learning”, *Digital Education Review*, 21, 32-54.
<<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11912/pdf>> [20/06/2019]

Foncubierta, José Manuel / Chema Rodríguez (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen
<https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf> [23/06/2019]

Long, Donna / M. Lacorte (2007): “La enseñanza del español como segunda lengua: perspectivas históricas y metodológicas”, en Manel Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros, 83-115.

Martín Peris, Ernesto (1999): “Libros de texto y tareas”, en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm> [19/06/2019]

Martín Peris, Ernesto (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes
<https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [25/03/2019]

Melero Abadía, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Miquel López, Lourdes (2004): “La subcompetencia sociocultural”, en Jesús Sánchez Lobato / Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-531.

- Nunan, David (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. de Rocío Blasco García, *La enseñanza de la lengua basada en tareas*. Madrid: Edinumen, 2011.
- Pena Abal, Baltasar *et al.* (2004): "De las tareas al enfoque por tareas. Aspectos metodológicos y programáticos", en Pedro Benítez Pérez / Raquel Romero Guillemas (coords.), *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica*: Instituto Cervantes: Río de Janeiro. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ri_o_2004/08_pena-gradaille-posada-perez.pdf> [19/06/2019]
- Richards, Jack C. / Theodore S. Rodgers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. de José M. Castrillo / María Condor, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge / Madrid: Cambridge University Press, 2003, 2ª edición actualizada.
- Slagter, Peter J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consello de Europa (reeditado en *Marco ELE. Revista didáctica ELE*, 5, 2007) <http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf> [10/05/2019]