

**Estudio de los referentes culturales en dos  
manuales de enseñanza de ELE:  
*Mochila ELE y Bitácora***

MARÍA MORALES PADRÓN

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción .....   | 1  |
| 2. Estado de la cuestión .....  | 2  |
| 3. Presupuestos teóricos .....  | 5  |
| 4. Cuestiones metodológicas .....   | 8  |
| 5. Estudio de los referentes culturales en dos manuales de enseñanza de ELE:<br><i>Mochila ELE y Bitácora</i> ..... | 10 |
| 5.1. Estudio individualizado .....  | 10 |
| 5.2. Estudio comparativo de la Unidad 2 ( <i>Mochila ELE 3</i> ) y Unidad 5<br>( <i>Bitácora 3</i> ) .....          | 15 |
| 6. Conclusiones .....   | 18 |
| 7. Bibliografía .....   | 19 |
| 8. Anexo .....  | 21 |

## 1. Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar dos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera<sup>1</sup> de nivel intermedio (B1.1), distintos en cuanto a método de enseñanza y consideración de los referentes culturales.

Para ello, en primer lugar expondremos en el estado de la cuestión las diferentes opiniones de los investigadores acerca de qué lugar merece la cultura y cómo adecuarla a los métodos de enseñanza de LE.

A continuación, en los presupuestos teóricos haremos un breve recorrido por los inicios de la enseñanza de la lengua como ámbito de la lingüística aplicada y por las competencias comunicativas.

En cuanto a las cuestiones metodológicas, enumeraremos las teorías más extendidas sobre la adquisición de lenguas extranjeras, profundizaremos en los enfoques más recientes y, basándonos en ello, expondremos cuáles son los que fundamentan los manuales de ELE que hemos escogido.

Finalmente, en el análisis de los referentes culturales en *Mochila ELE 3* y *Bitácora 3*, realizaremos un estudio individualizado de los mismos basándonos en el diseño y contenido de las unidades didácticas. Seguidamente, analizaremos en profundidad dos lecciones de contenidos similares para comparar los procedimientos que se siguen y observaremos si existen cambios notables en cuanto al tratamiento de lo cultural.

El tema de nuestro trabajo no es, por tanto, algo novedoso, puesto que existen numerosas líneas de investigación que giran en torno a la inclusión del componente cultural en la enseñanza de LE. Sin embargo, varios autores afirman que los presupuestos teóricos que se han establecido desde el surgimiento del enfoque comunicativo no se llevan a la práctica didáctica, o al menos no se reflejan en los manuales de enseñanza. Nuestro objetivo principal, por ello, no es otro que comprobar que se esté llevando a cabo la inclusión de lo cultural en dos manuales recientes de ELE tal y como la crítica ha ido sugiriendo que se oriente.

---

<sup>1</sup> En adelante ELE y, en el caso de "lengua extranjera", LE.

## 2. Estado de la cuestión

Atendiendo a lo que se establece en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, los referentes culturales "si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa" (2007: 515). Podemos encontrar esta misma idea en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*<sup>2</sup>, donde se afirma que "la lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales" (2002: 6).

Sin embargo, en "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans nos presentan una paradoja curiosa: en teoría nadie discute que la cultura y la lengua son indisociables, ya lo hemos visto en el *Plan Curricular* y en el *MCER*; pero en la práctica (didáctica) siempre se han dividido y cada una ha ocupado su lugar en los libros de texto de ELE. Esto mismo pudo comprobar Esteves dos Santos Costa, quien en "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera" afirma que

en la mayoría de manuales, la programación de los contenidos dentro de cada una de las unidades se organiza bajo una perspectiva nocional-funcional. Se les reserva a los temas culturales una sección especial que suele ser el cierre de la unidad (1998: 198)

El determinar la lengua y la cultura como compartimentos estancos se traduce en que se considera la lengua como "el pariente pobre" por el cual, tras conocerse, se accede al "objetivo real, legítimo, sacralizado: la cultura" (Miquel y Sans, 2004). A su vez, esta situación deja entrever también que la lengua queda relegada a una serie de "reglas morfosintácticas y léxicas" exclusivamente y que la cultura se entiende como un compartimento "legitimizado" (pensemos, por ejemplo, en las artes artísticas y literarias).

Por todo lo anterior, las autoras estiman que es pertinente diluir esta concepción separatista y redefinir aquello que se entiende como cultural para luego poder desarrollarse en el aula. Ellas mismas aportan una serie de definiciones e incluyen una interesante clasificación que podemos resumir del siguiente modo:

---

<sup>2</sup> En adelante *MCER*.

la "cultura a secas" abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido [...] Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que hemos llamado "dialectos culturales", la "kultura con k" y la "Cultura con mayúsculas" (Miquel y Sans, 2004)

También añadimos que de entre estos compartimentos, señalados como no herméticos, hay que incidir mayormente en el central, en la "cultura a secas", y evitar caer únicamente en los extremos.

En esta línea, Elixtabete Areizaga Orube en "El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras" ya advierte que uno de los objetos de estudio y de debate entre los investigadores es qué contenido cultural debe impartirse y cómo. En cuanto a qué se considera contenido cultural afirma que "se reivindica una visión no formal de la cultura<sup>3</sup> que refleje el punto de vista de las ciencias sociales sobre la vida cotidiana, los valores y el universo significativo de los hablantes de la lengua meta" (2000: 196). El cómo, aún más complejo, también es un aspecto controvertido y puede concebirse desde dos puntos de vista: "junto a la programación del contenido lingüístico, se ha planteado si debería haber una programación del contenido cultural, o sólo se debería incluir en determinados momentos del trabajo lingüístico" o

teniendo en cuenta que el nuevo concepto de cultura implica un contenido tan amplio que lo abarca "todo", se reivindica incluir el componente cultural como un instrumento para la formación de los aprendices que les ayude a "leer", conocer, y, si es el caso, vivir en la otra cultura (2000: 196).

Finalmente, los últimos estudios sobre el componente cultural están orientados fundamentalmente hacia cómo enseñar y cómo adquirir la llamada cultura meta. Dentro de este campo de estudio encontramos tres líneas de investigación: "aspectos de organización curricular", "análisis de materiales didácticos [...], es decir, qué tipo de

---

<sup>3</sup> Se entiende por visión formal de la cultura aquella consideración de la misma que estriba en su carácter prestigioso, académico y "civilizado". Otras expresiones para referirse a ella son: "cultura culta", opuesta tradicionalmente a la "cultura popular", en términos de Galisson; "alta cultura" (del inglés *high culture*), que se opone a la "baja cultura" (*low culture*), propuestas por Banks; y "Cultura" (*Culture*), destacada por Kramsch haciendo alusión a las distinciones de los franceses, alemanes y americanos frente a "Kultura" (*Kultur*) (cfr. Guillén Díaz, 2004, Martínez Lafuente, 2005).

representación de la cultura meta ofrecen" y "el aula como un espacio multicultural: cuando profesores y alumnos de diferentes países se encuentran en clase" (Areizaga Orube, 2000: 197-198). En nuestro caso, como ya hemos apuntado, nos vamos a centrar en la segunda vía de investigación para describir cómo se lleva a cabo la inclusión de los referentes culturales en dos materiales didácticos diferentes.

### 3. Presupuestos teóricos

Según Lacorte (2007:18), Howatt sugirió que "el primer apunte concreto sobre el término "lingüística aplicada" aparece en 1948, como parte del título de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*". Por tanto, es a partir de esta década cuando la denominada "lingüística aplicada" empieza a deslindarse paulatinamente de la lingüística general y evoluciona gracias a tres grandes hitos:

la fundación en 1956 de la School of Applied Linguistics en la Universidad de Edimburgo; la creación en 1957 del Center for Applied Linguistics (CAL, por sus siglas en inglés) en Washington, DC, y los encuentros internacionales sobre la disciplina desde el primer simposio en 1964 realizado en Nancy (Francia) (Lacorte, 2007:20)

No obstante, pensemos que estas fechas corresponden al despliegue anglosajón, pues en el ámbito español es a partir de la década de los ochenta cuando verdaderamente comienza a desarrollarse la lingüística aplicada, o al menos Marcos Marín así lo establece al señalar la fecha de 31 de mayo de 1982<sup>4</sup>.

Dentro de los ámbitos<sup>5</sup> en los que está inmersa destaca, por su desarrollo notable desde los comienzos de la lingüística aplicada, la enseñanza de la lengua. Asimismo, dentro de ella asume un papel importante no solo la de la lengua materna (L1), sino también la de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE).

La adquisición de lenguas extranjeras, como afirma Lacorte, "implica adquirir no sólo ciertos conocimientos gramaticales [...] sino también conocimientos de pragmática y sociolingüística, [...] así como discursivos" (2007: 48). Además, en este proceso que va desde la L1 hasta la L2 se da lo que se conoce como interlengua (IL), término propuesto por Selinker, que se conoce como "el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios

---

<sup>4</sup> "Ese día se reunieron en la Universidad de Granada varios profesores universitarios que dieron los primeros pasos para la creación de la AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada. El hecho mismo de esta reunión ya indica que la actividad existía previamente; pero tras ella se le puede dar una fecha" (Marcos Marín, 2004: 26).

<sup>5</sup> No podemos dejar de mencionar la lexicografía, la traducción y la política y planificación lingüísticas en lo que se refiere a las aplicaciones tradicionales; y la lingüística computacional, clínica y judicial o forense en lo que concierne a las nuevas aplicaciones (cfr. Marrero Aguiar, Escandell Vidal y Gutiérrez, 2011).

sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje" (*Diccionario TCELE*).

Conforme a lo anterior, el objetivo máximo perseguido por los profesores y aprendientes de cualquier lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa,

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (*Diccionario TCELE*)

Este concepto, procedente de D. Hymes, se amplió posteriormente y, de manera inclusiva, se fueron añadiendo otras competencias para matizar todos los ámbitos posibles. Podemos visualizarlas en la siguiente tabla:

| Competencias generales                            |   |
|---|---|
| Competencias comunicativas (Hymes, 1971)          |   |
| Competencia gramatical <sup>6</sup> o lingüística | M. Canale (1983)                          |
| Competencia sociolingüística                      |   |
| Competencia discursiva o textual                  |   |
| Competencia estratégica                           |   |
| Competencia sociocultural                         | J. Van Ek (1986)                          |
| Competencia social                                |   |
| Competencia pragmática                            | Bachman (1990)                            |
| Competencia intercultural                         | Derivada de las competencias de J. Van Ek |
| Competencia pluricultural                         | MCER                                      |
| Competencia plurilingüe                           |   |

Tabla nº.1: Relación de competencias y principales autores.

<sup>6</sup> Bien es cierto que este concepto procede del generativismo chomskiano, pero M.Canale fue uno de los primeros que relacionó este término con la competencia comunicativa de Hymes y, a su vez, con la enseñanza de L2.

En el caso de nuestro estudio, es necesario profundizar en los conceptos de competencia sociocultural, pragmática, intercultural, pluricultural y plurilingüe.

La competencia sociocultural, según el Instituto Cervantes, es aquella que "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" (*Diccionario TCELE*). Asimismo, el MCER ha establecido que aquello que puede formar parte de esta competencia es: la vida cotidiana; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, creencias y actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y el comportamiento cultural.

La pragmática, por otro lado, es la que

atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes [...] aquellas [relaciones] que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (*Diccionario TCELE*)

Asimismo, la competencia intercultural es

la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en las sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (*Diccionario TCELE*)

Las etapas en el proceso de adquisición de la misma son: monocultural (por la cual el estudiante divisa una cultura que no es la propia desde la suya, produciéndose así lo que se conoce como choque cultural), intercultural (como sucedía en la IL, en este estadio el aprendiz se sitúa entre dos códigos culturales) y transcultural (cuando ya el aprendiente es capaz de adaptarse por completo a la cultura extranjera).

Finalmente, es en ese contexto intermedio intercultural donde se desarrollan simultáneamente las competencias pluricultural y plurilingüe. La primera, que contempla a la segunda dentro de sí, "es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas" (*Diccionario TCELE*).

#### 4. Cuestiones metodológicas

Si tomamos como punto de partida las afirmaciones de Lacorte, podemos establecer que las teorías e investigaciones sobre la adquisición de L2 o LE que más trayectoria han alcanzado son la generativa, la cognitivo-funcional y la sociocultural. La primera de ellas "enfatisa el desarrollo de conocimientos lingüísticos abstractos mediante un módulo especializado para el lenguaje y ciertos principios gramaticales innatos y universales" (Lacorte, 2007: 71). La segunda "subraya la importancia de factores cognitivos generales y ciertas estrategias de procedimiento" (Lacorte, 2007, 71). Finalmente, la tercera "otorga un papel clave a la interacción social en la internalización de conocimientos y habilidades lingüísticas" (Lacorte, 2007, 71).

Cercana a la última propuesta, por su proximidad a las competencias comunicativas y su lejanía a la universalización de la competencia lingüística o gramatical, nace en la década de los sesenta del siglo XX el enfoque comunicativo. Además de ser "acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna" (*Diccionario TCELE*), destacó por abrir el camino a un nuevo planteamiento de enseñanza donde la lengua y el contexto comunicativo debían ser reales. Por tanto, ya no es útil el aprendizaje en masa de reglas y listas de vocabulario, sino que lo verdaderamente fructuoso es saber aplicarlos en la vida real y asumir la lengua no como un fin, sino como un medio.

Este nuevo enfoque, cuya aceptación se dio durante las últimas décadas del siglo XX, dio paso progresivamente al ya mencionado enfoque por tareas que, como afirma el Instituto Cervantes, presta especial atención a la comunicación activa en el aula para "aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural" (*Diccionario TCELE*). Dicho aprendizaje se llevaría a cabo a través de diferentes tareas, de las cuales el Instituto Cervantes ha establecido algunos puntos característicos:

- "Tiene una estructura pedagógicamente adecuada";
- "Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos";
- "Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes";

- "Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística".

Por otro lado, aprovechando el modelo de análisis de métodos propuesto por J. C. Richards y T. S. Rodgers en *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, vamos a delimitar aquellos de los que se nutren *Mochila ELE* y *Bitácora* según el enfoque, el diseño y los procedimientos empleados.

El enfoque, según el Instituto Cervantes, es lo que "permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método" (*Diccionario TCELE*). El diseño es la descripción de los objetivos, la selección y secuenciación de contenidos y actividades y la especificación de la metodología y la forma de evaluación (cfr. *Diccionario TCELE*). Y, por último, en los procedimientos "se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos" (*Diccionario TCELE*). En este apartado nos centraremos únicamente en el enfoque, mientras que el diseño y los procedimientos los expondremos desglosadamente en el siguiente.

En el caso de *Mochila ELE*, encontramos una metodología relativamente inductiva, basada en el aprendizaje por descubrimiento o heurístico de Brünner, combinada con el uso del enfoque por tareas. La relatividad de la metodología inductiva, como decimos, reside en que la enseñanza de la gramática y del discurso se plantea desde la deductividad. En la misma línea se presentan los cierres de las unidades, donde podemos encontrar una serie de actividades fundamentadas en los enfoques directo y comunicativo, puesto que se promueve el uso repetitivo de unas estructuras lingüísticas determinadas. Vemos aquí la influencia del conductismo de Skinner: se concibe la adquisición del conocimiento como un conjunto de hábitos.

Finalmente, en *Bitácora* la metodología inductiva es absoluta: se evita por todos los medios hacer mención de términos gramaticales, puesto que lo que verdaderamente importa es que los aprendices interioricen el uso de las formas y no las formas en sí mismas. Por tanto, el enfoque por tareas va a ser el vertebrador del manual, recorriéndolo desde el inicio de las unidades hasta el cierre. Asimismo, se trabajan a la vez (sin aislamiento) todas las grandes competencias: la gramatical, la discursiva y la cultural (incluyendo en ella la sociocultural, pragmática, intercultural, pluricultural y plurilingüe).

## 5. Estudio de los referentes culturales en dos manuales de enseñanza de ELE: *Mochila ELE y Bitácora*

### 5.1. Estudio individualizado

Como arriba indicamos, dejamos para este apartado las puntualizaciones sobre el diseño y los procedimientos adoptados. En cuanto al diseño, vamos a mostrar cómo está estructurado el manual de ELE *Mochila ELE 3* (nivel intermedio - B1.1) y haremos alusión tanto al *Libro del alumno* y al *Cuaderno de actividades* como a la *Guía del profesor*.

De entrada, en la cubierta del *Libro del alumno* y del *Libro de actividades* se especifica que los contenidos incluidos en él son los de gramática y pronunciación y evaluación, respectivamente. Asimismo, en la *Guía del profesor* se señala que contiene fichas de gramática, léxico, cultura y evaluación.

Las ocho unidades de las que consta el *Libro del alumno* están divididas en: comunicación, gramática, vocabulario, pronunciación, ortografía y cultura y sociocultura. Como vemos, tal y como sucedía en los manuales que manejó Esteves dos Santos Costa, se relega una vez más el espacio de lo cultural a los últimos aprendizajes del alumno y no se conjuga con el resto de competencias.

En sus páginas iniciales podemos ver que lo primero que se nos explica es cómo funciona *Mochila ELE* y los contenidos de las unidades didácticas. Están estructuradas del siguiente modo:

- Primera parte: delimitación de los contenidos de la unidad y actividades de presentación;
- Segunda parte: compuesta por las llamadas "Lecciones 1, 2 y 3", centradas en el trabajo de los contenidos comunicativos, gramaticales y léxicos, y en la práctica de las diferentes actividades de la lengua;
- Tercera parte: "Lección 4", centrada en contenidos culturales y socioculturales, y en el Rincón de la red, para realizar actividades con Internet;
- Cuarta parte: compuesta del apartado "¿Qué hemos aprendido en esta unidad?";

Por declararse la cultura un compartimento estanco, detallamos también los contenidos que se incluyen dentro de las diferentes "Lecciones 4":

| Unidad            | Contenido cultural y sociocultural                                  |
|-------------------|---|
| 1. Novedades      | La España verde   |
|                   | El Camino de Santiago   |
| 2. Historias      | Las antiguas civilizaciones americanas                              |
|                   | Los pintores Frida Kahlo y Diego Rivera                             |
| 3. La tele        | La televisión en España   |
| 4. Nuestras cosas | Hecho en España: empresas y productos españoles                     |
|                   | La publicidad en España: campañas publicitarias                     |
| 5. ¡Qué película! | El cine español   |
| 6. Caracteres     | <i>Don Quijote de la Mancha</i> , de Miguel de Cervantes            |
| 7. Tu canción     | Géneros musicales, cantantes y grupos españoles e hispanoamericanos |
| 8. El futuro      | Las energías renovables   |

Tabla nº. 2: Contenidos culturales y socioculturales de *Mochila ELE 3*.

Por otro lado, en el *Cuaderno de actividades* ya desaparece el espacio explícito que tenía lo cultural y sociocultural y en su lugar se trabajan solamente los contenidos de comunicación, gramática, vocabulario, escritura y ortografía. No obstante, aparecen eventualmente algunos contenidos trabajados en las "Lecciones 4" cuando se trabaja el vocabulario. Esto puede verse en dicho apartado de la "Unidad 2. Historias".

Finalmente, en la *Guía del profesor* aparecen de manera sistemática pequeños recuadros en cada lección de las unidades bajo el título "Objetivos". En ellos se le recuerda al profesor que debe llegar a conseguir hacer reflexionar a los alumnos sobre diversos contenidos lingüísticos ya trabajados. Además, de forma aislada se enumeran objetivos culturales en las lecciones destinadas a ello. Como vemos, si los contenidos de cada unidad no estuvieran repartidos y una de sus partes no fuera la cultura no se trabajaría y, si se hiciera, sería de un modo anecdótico o superficial.

En segundo lugar, el diseño del manual *Bitácora 3* (nivel intermedio - B1.1) también está estructurado en tres libros: *Libro del alumno*, *Cuaderno de ejercicios* y *Libro del profesor*. Al contrario que sucedía en *Mochila ELE 3*, ninguno de ellos anticipa sus contenidos o secciones en las cubiertas.

Nada más abrir el *Libro del alumno* nos topamos con una página llena de referentes culturales: citas de Pablo Neruda, de San Agustín y de Gabriel Celaya y, en la esquina superior derecha, la definición de un cuaderno de bitácora. Como vemos, desde la primera toma de contacto con el manual el estudiante adquiere de manera inconsciente estructuras lingüísticas inmersas en palabras de escritores hispanos de renombre.

Las unidades de *Bitácora* de nuevo difieren bastante de las de *Mochila ELE*, puesto que están compuestas por:

- Página de entrada:
  - nube de palabras;
  - vídeo.
- Textos:
  - documentos escritos y auditivos.
- Actividades:
  - antes de leer;
  - texto y significado; con lápiz o con ratón;
  - y en pareja o en grupo.
- Y la "Agenda de aprendizaje":
  - palabras en compañía;
  - mis palabras;
  - reglas y ejemplos;
  - palabras para actuar;
  - en español y en otras lenguas;
  - construir la conversación.

Como vemos, no se desgranar ahora los componentes de la Gramática, sino que se proponen espacios de aprendizaje prestando mayor atención al desarrollo de las competencias del alumno.

El índice de las ocho unidades en este caso no se ve alterado por distinciones entre lengua y cultura, puesto que se llega a conseguir la unión de ambas. Por tanto, vamos a mostrar la totalidad de los temas de los que está compuesto:

| Unidades                             | Espacios de aprendizaje                |
|--------------------------------------|--|
| 0. Tú y yo                           | 01. Nos conocemos más                  |
| 1. Por placer o por trabajo          | 01. Comunalia: el banco del tiempo     |
|                                      | 02. Ganarse la vida                    |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |
| 2. Muñecas, camiones y lápices       | 01. ¿A qué jugamos?                    |
|                                      | 02. Te toca a ti                       |
|                                      | Agenda del aprendizaje                 |
| 3. Rico, rico y con fundamento       | 01. Origen: España                     |
|                                      | 02. El éxito de la cocina peruana      |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |
| 4. ¿Iguales, parecidos o diferentes? | 01. El cumple de Esther                |
|                                      | 02. El iceberg de la cultura           |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |
| 5. La Historia y las historias       | 01. Los niños de la guerra             |
|                                      | 02. La contra de la vanguardia         |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |
| 6. ¿Una de acción o una comedia?     | 01. Nuestras películas favoritas       |
|                                      | 02. El secreto del buen cine           |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |
| 7. ¿Ciencia o ficción?               | 01. Los robots del futuro              |
|                                      | 02. El futuro según la ciencia ficción |
|                                      | Agenda de aprendizaje                  |

|                   |                             |
|-------------------|-----------------------------|
| 8. Cuerpo y mente | 01. Guapos o feos           |
|                   | 02. Cuerpo sano, mente sana |
|                   | Agenda del aprendizaje      |

Tabla n.º.3: Contenidos de las unidades de *Bitácora 3*.

Por otro lado, en el *Cuaderno de ejercicios* encontramos los contenidos divididos en: ejercicios para la Página de entrada, ejercicios complementarios de los textos y las actividades 01 y 02, ejercicios complementarios de la Agenda de aprendizaje, el léxico de la unidad y "mis apuntes". La cultura, al estar integrada en todos los espacios, está presente siempre.

Finalmente, el *Libro del profesor* presenta en sus páginas iniciales un apartado introductorio dividido en cinco compartimentos: "el aprendizaje con Bitácora", "la estructura con Bitácora", "la secuencia de una sesión con Bitácora", "el trabajo en el aula con Bitácora" e "inventario de palabras clave". A partir de este último se suceden, a lo largo de las ocho unidades, las aclaraciones y las sugerencias pertinentes al docente.

Como hemos podido ver, en ninguno de los casos las funciones del alumno y del profesor son las mismas. En *Mochila ELE* el profesor tiene un papel principal en el desarrollo de las unidades y los ejercicios que se plantean, por tanto, son en mayor medida dirigidos. Esto se demuestra claramente en la *Guía del profesor*:

**Objetivos**

- Conocer el mundo azteca a través de la comprensión de un texto de tipo histórico (actividades 1a-1c).
- Repasar el pretérito imperfecto de indicativo y el indefinido (actividades 2, 3, 4, 5 y 6).
- Relacionar la descripción en presente de indicativo con la descripción en pretérito imperfecto (actividad 3).
- Reflexionar sobre los usos del pretérito imperfecto de indicativo (actividades 4 y 6).
- Responder razonadamente en pasado a preguntas para la comprensión de un texto (actividad 5).
- Preparar un concurso sobre cuestiones relacionadas con los aztecas (actividad 7).

**Actividad 1**

**1a**  
Lea en voz alta el enunciado para asegurarse de la comprensión. Deben realizar la actividad individualmente y luego comparar con el compañero.

**Solución:**  
aztecas, mayas e incas.

**1b**  
Lea en voz alta el enunciado y controle la comprensión. Dígalos que la Casa de América es una fundación dedicada a difundir la cultura de los países de América Latina y que su sede está en Madrid. Lea con los alumnos los cuatro títulos y pregúnteles si saben algo sobre ellos: qué puede ser Tenochtitlan, quién podía ser doña Marina... A continuación, dígalos que deben hacer una primera lectura solo para averiguar cuál es el título de cada texto. Puede hacer una competición para ver quién es el primero de la clase que le da un título a cada texto.

Gráfico n.º. 1: *Mochila ELE 3. Guía del profesor*, página 18 (detalle).

Sin embargo, algo completamente contrario ocurre en *Bitácora*, donde el alumno posee un papel completamente activo y el profesor, de carácter secundario, cumple su función como un mero guía de aprendizaje. Cabe destacar también la diferencia abismal entre la última sugerencia de *Mochila ELE* y la que se muestra a continuación. En la primera el aprendizaje del alumno se vería eclipsado por el ímpetu de ganar a los compañeros, mientras que en el segundo caso los estudiantes no solo adquirirían conocimientos literarios, sino que relacionarían el significado de los versos de Antonio Machado con la Historia.

Introducir el tema de la unidad a través del título y de las palabras de la página de entrada.

léxica  
✓ Competencia existencial

FICHA PROYECTABLE 1  
CE 1, 2, 3

Remita a sus alumnos a la página de entrada y pregúnteles qué representa la imagen (se trata de un camino o un sendero). Luego remítalos al título de la unidad y pregúnteles a qué creen que se refieren los términos **Historia e historias**. Se trata, por un lado, de la Historia como disciplina que se ocupa de la sucesión de acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales, y por otro de relatos o narraciones de carácter personal o anecdótico.

Anímelos a especular sobre la relación entre la imagen y el título. El vínculo se basa en que tanto la sucesión de hechos o acontecimientos históricos como la de los hechos en la vida de una persona se consideran a menudo como un camino que se recorre. Si lo estima conveniente, puede hablarles en este momento de los famosos versos del poeta Antonio Machado:

**Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.**

Gráfico n.º. 2: *Bitácora 3. Libro del profesor*, página 66 (detalle).

## 5.2. Estudio comparativo de la Unidad 2 (*Mochila ELE 3*) y Unidad 5 (*Bitácora 3*)

A continuación vamos a comentar los procedimientos de inclusión de los diferentes planos de la lengua y los contenidos culturales en ambos manuales.

En cuanto a plano gramatical, la "Unidad 2. Historias" de *Mochila ELE* comienza introduciendo los contenidos con una serie de actividades de comprensión a través de dos tipos de material: viñetas y textos de contenido cultural. Con estos recursos, después de las correspondientes explicaciones teóricas, se pretende impartir el

uso de los pretéritos perfecto simple e imperfecto de verbos regulares e irregulares. El primer inconveniente que nos encontramos es la intromisión de materiales culturales (cultura azteca, Frida Kahlo y Diego Rivera) fuera de la sección de cultura y sociocultura. A pesar de esta incoherencia, las actividades se limitan exclusivamente al rellenado de huecos y a la ordenación de fragmentos, no a la adquisición de competencias culturales.

En la "Unidad 5. La Historia y las historias" de *Bitácora 3* lo primero que tenemos que destacar es que carece de división lengua/cultura, por lo que la lección está diseñada para que todas las competencias se complementen. El plano de la gramática, en este caso, lo vemos desde la propia portada de la unidad, en la que encontramos una imagen formada por palabras que hacen referencia a los contenidos de la misma. Destacan en ella los pasados y sustantivos relacionados con la Guerra Civil española, por lo que se trabajan los pretéritos con las muestras textuales que abren la unidad sin hacer mención alguna a la teoría gramatical. Las actividades propuestas están diseñadas para el uso, primando así la producción (oral, fundamentalmente) de textos. Finalmente, en la Agenda del aprendizaje se recapitulan las cuestiones gramaticales trabajadas y se proponen ejercicios donde, entre otros aspectos, se desarrolla la competencia plurilingüe.

En lo que se refiere al plano discursivo, encontramos en *Mochila ELE 3* la introducción de los recursos y materiales referentes a la comprensión justo después de la gramática. Las actividades se basan en escuchas, textos descriptivos con preguntas de verdadero/falso y ordenación de acontecimientos. Asimismo, también se expone la explicación teórica del plano discursivo (fórmulas para expresar acuerdo, desacuerdo, contraargumentación, certeza, etc.) junto con actividades posteriores que se basan en el uso repetitivo de la teoría.

En el caso de *Bitácora*, las actividades de comprensión se proponen siempre que aparece un recurso textual, mientras que las referentes al plano discursivo recorren la unidad con el propósito de que los aprendices usen los contenidos gramaticales. Asimismo, la producción escrita se basa en narraciones de experiencias y resúmenes y la oral en la interacción en el aula. Por todo ello, creemos que en este caso se busca en el estudiante la llamada atención bifocalizada, aquella

disposición mental del aprendiente de segundas lenguas que, mientras participa en actividades comunicativas (para las que resulta imprescindible la atención al sentido), presta también atención a determinados rasgos formales del caudal lingüístico (tanto en forma de aducto como de educto), con el fin de utilizarlos de un modo significativo y no mecánico (*Diccionario TCELE*)

Finalmente, en lo que concierne a los contenidos culturales de *Mochila ELE*, en la "Lección 4" aparecen tres textos culturales que hacen alusión al Machu Pichu, las líneas de Nazca y Chichén Itzá. Sin embargo, el principal propósito de los mismos es el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que los únicos ejercicios propuestos son de verdadero/falso y no se incide en el contenido realmente cultural. Donde únicamente se trabaja, aunque de forma vaga, es en el llamado "Rincón de la Red", donde los estudiantes deben buscar información acerca de tres ciudades determinadas, anotar la información y compartirla con el resto de compañeros.

No obstante, ya hemos podido comprobar que *Bitácora* presenta los referentes culturales a la par que los lingüísticos. Tanto es así que llegamos a la conclusión de que debiéramos denominar dichos contenidos como "lingüístico-culturales" en el sentido de que se aprovechan unos de otros para llegar a explotar las competencias gramaticales, discursivas y culturales al máximo y al mismo tiempo. Esto es, en términos de Areizaga Orube,

el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural [...] que incluy[e], junto a la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, una competencia intercultural, formada por un entramado de "saberes", saber comprender, saber aprender y hacer, y saber implicarse (2000: 196-197)

Como hemos visto, no podemos afirmar de ninguna manera que la inserción de la cultura en *Mochila ELE* sea pertinente ni significativa. Además, aparte de que en ocasiones aparece esporádicamente a lo largo de las unidades, por norma general se relega a sus últimas páginas y, cuando se repasa en "¿Qué he aprendido en esta unidad?" simplemente se recuerda mediante algunas imágenes. En *Bitácora* sucede algo absolutamente diferente: la cultura se constituye como el elemento articulador de las sesiones, pero sin eclipsar la adquisición de la gramática, el léxico y el discurso.

## 6. Conclusiones

Después de la realización de nuestro estudio hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Tal y como está establecido por los dos grandes pilares de referencia para la enseñanza de ELE, el Instituto Cervantes y el *MCER*, la adquisición de una lengua conlleva la de su cultura y viceversa.
2. Basándonos en la totalidad de las competencias comunicativas y en su carácter interdependiente, establecemos que la falta de una de ellas en la docencia o la incorrecta impartición de la misma produciría un efecto colateral en las restantes.
3. Por lo anterior, no debería existir una compartimentación entre las competencias comunicativas en la enseñanza de ELE ya que acarrearía una deficiencia en las destrezas del aprendiente.
4. Pese a que se considera indivisible dicha unión, sigue existiendo la paradoja lingüístico-cultural en manuales recientes, en los cuales se concibe la lengua como un conjunto de reglas morfosintácticas y la cultura como su parte legitimizada.
5. En nuestro caso, *Mochila ELE 3* es incompleto en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, pues atiende mayormente a la competencia lingüística y sociolingüística y en menor medida a las competencias culturales. *Bitácora 3*, no obstante, atiende a todas ellas de manera equitativa.
6. En suma, estimamos conveniente que lo establecido en las teorías e investigaciones sobre la inclusión de los referentes culturales en los manuales de ELE se lleve a cabo verdaderamente para que, en lugar de quedar en el papel, llegue a las aulas.

## 7. Bibliografía

- BERMEJO, Felipe y Susana MENDO, 2010, *Mochila ELE 3. Guía del profesor*, Madrid, Santillana.
- BERMEJO, Felipe y Susana MENDO, 2010, *Mochila ELE 3. Libro del alumno*, Madrid, Santillana.
- CHAMORRO, María Dolores, Emilia CONEJO y Pablo MARTÍNEZ GILA, 2013, *Bitácora 3. Curso de español. Cuaderno de ejercicios*, Barcelona, Difusión.
- CONEJO, Emilia, 2013, *Bitácora 3. Curso de español. Libro del profesor*, Barcelona, Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD, Anaya e Instituto Cervantes.
- ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, Ana Lúcia, 1998, "El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera", *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 193-204.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen, 2004, "Los contenidos culturales", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL), 835-852.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*, <en línea, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)>.
- LACORTE, Manel (coord.), 2007, *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros.
- MARCOS MARÍN, Francisco Adolfo, 2004, "Aportaciones de la lingüística aplicada", en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la*

*formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL), 25 - 42.

MARRERO AGUIAR, Victoria, M. Victoria Escandell Vidal y Edita Gutiérrez, 2011, "Aplicaciones de la lingüística", en M. Victoria Escandell Vidal (coord.), Victoria Marrero Aguiar, Celia Casado Fresnillo, Edita Gutiérrez Rodríguez y Nuria Polo Cano, *Invitación a la Lingüística*, Editorial universitaria Ramón Areces (UNED), Madrid, 310-348.

MARTÍNEZ LAFUENTE, Miguel, 2005, *Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: "Hacia un enfoque intercultural"*, <Consultado el 15 - 4 - 2014, <https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005.html>>

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes y SANS, Neus, 2004, "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Revista Electrónica de Didáctica ELE (redELE)*, 0.

MONTEMAYOR, Susana, 2010, *Mochila ELE 3. Cuaderno de actividades*, Madrid, Santillana.

SANS BAULENAS, Neus, Ernesto MARTÍN PERIS, Agustín GARMENDIA y Emilia CONEJO, 2013, *Bitácora 3. Curso de español. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

## **8. Anexo**

Se adjuntan a este trabajo las unidades completas de los libros del alumno que se analizaron en el punto "5.2. Estudio comparativo de la *Unidad 2 (Mochila ELE 3)* y *Unidad 5 (Bitácora 3)*" en ese mismo orden.

# Unidad 2

# Historias



En esta unidad vas a aprender a:

- **Contar** una anécdota o una historia y **reaccionar** si te la cuentan a ti.

# Para empezar

1 Lee el diálogo y **ordena** las viñetas para reconstruir lo que le ocurrió a Miguel en una noche oscura.



# Lección 1 La Historia

**1a** ¿Conoces el nombre de algunos de los pueblos y civilizaciones que habitaban Hispanoamérica antes de la llegada de Cristóbal Colón en 1492? **Ordena** las letras y **descubre** el nombre de los tres más conocidos.

SEZATAC

NISCA

YAMAS

**1b** Isabel y sus compañeros de clase están en la Casa de América, en Madrid, viendo una exposición sobre la cultura azteca. **Lee** los textos explicativos y **relaciona** cada uno con su título.

Tenochtitlan

El Imperio azteca

Malinche o doña Marina

Moctezuma y las profecías

1

Los aztecas o mexicas eran un pueblo procedente del norte del actual México. Fundaron Tenochtitlan en el centro del lago Texcoco en 1325, y desde allí iniciaron la conquista de los pueblos vecinos, que consiguieron en un siglo. Cuando Hernán Cortés llegó a Tenochtitlan, el 8 de noviembre de 1519, el Imperio azteca era muy extenso, y los pueblos que les pagaban tributos vieron a Cortés, en un primer momento, como a un aliado para liberarse del dominio mexica. El Imperio de los aztecas fue breve, apenas duró dos siglos, hasta que entre 1519 y 1523 los españoles lo destruyeron, pero en ese tiempo los aztecas o mexicas fundaron la sociedad prehispánica más importante de América, basada en su poder militar y en una sólida estructura administrativa y religiosa.

2

La gran ciudad de Tenochtitlan estaba situada donde ahora se ubica la capital de México, pero en el centro del lago Texcoco, que los españoles desecaron. Era una ciudad bellísima, una metrópoli con alrededor de 300 000 habitantes. En el centro de la ciudad, visible a kilómetros de distancia, estaba la pirámide del Templo Mayor en el que se realizaban sacrificios humanos, generalmente de prisioneros de guerra o como tributo de los pueblos dominados por los mexicas. El santuario estaba rodeado por habitaciones sacerdotales, escuelas para nobles, juegos de pelota, palacios y un mercado. Todas las zonas de la ciudad se comunicaban por canales y puentes y dos acueductos le proporcionaban agua potable. La belleza, la limpieza y la grandiosidad de la capital mexica asombraron a los españoles que la vieron por primera vez.

3

Dicen que Moctezuma II, soberano que reinaba en el Imperio azteca cuando se produjo la conquista española, era un gran guerrero, pero también un hombre muy supersticioso. Existían profecías que anunciaban que, en el año 1519, el dios Quetzalcoatl debía volver para destruir al pueblo azteca y recuperar su reino. Moctezuma creyó que Hernán Cortés era el dios Quetzalcoatl y lo recibió amistosamente. Le regaló muchos objetos de oro y plata buscando la paz para su pueblo.

4

Malinche era una indígena que los aztecas cedieron a los mayas y que estos regalaron a Hernán Cortés cuando conquistó la zona costera de Tabasco. Malinche, a quien los españoles bautizaron como Marina, sabía hablar maya y náhuatl, la lengua de los mexicas, y pronto aprendió también el castellano, así que le sirvió a Cortés como intérprete en sus contactos con los aztecas. La Malinche fue también amante de Cortés, y le dio un hijo, Martín. Su gran inteligencia, su conocimiento de la psicología y costumbres de los indios, y su fidelidad hacia los españoles fueron fundamentales para la conquista del Imperio azteca. La Malinche es una de las más extraordinarias y controvertidas mujeres de la historia de América.



**1c** Imagina qué lugares o personajes de los que han aparecido en los textos anteriores aparecen en estos cuadros y **escribe** una descripción de cada uno.



→ Gramática

**2** Completa los verbos en el texto n.º 1.

**3** Lee el texto n.º 2 detalladamente y describe con tus palabras cómo era Tenochtitlan.

**4** Lee el texto n.º 3 y completa la oración con tus palabras.

El emperador Moctezuma recibió como a un amigo a Hernán Cortés porque...

**5** Lee con detalle el texto n.º 4 y responde a las preguntas.

- a) ¿Qué relación había entre Hernán Cortés y la Malinche?
- b) ¿Por qué fue importante para la conquista de México?
- c) ¿Por qué crees que es una figura que crea discusión?

**6** Observa el uso del pretérito imperfecto en los textos y relaciona cada ejemplo con uno de estos usos.

- Para describir a una persona del pasado:
- Para describir una situación habitual del pasado:
- Para describir el contexto de una acción:

- Cuando Hernán Cortés llegó a Tenochtitlan, el 8 de noviembre de 1519, el Imperio azteca era muy extenso.
- Los pueblos conquistados pagaban tributos a los aztecas.
- La Malinche era una indígena que los aztecas cedieron a los mayas.

**El pretérito imperfecto regular**

Lo usamos para describir personas, objetos y lugares del pasado, para hablar de acciones habituales en el pasado y para describir el contexto en el que se produjo una acción.  
–Muchos aztecas vivían en Tenochtitlan.

|                     | Jugar     | Comer    | Vivir    |
|---------------------|-----------|----------|----------|
| (yo)                | jugaba    | comía    | vivía    |
| (tú)                | jugabas   | comías   | vivías   |
| (él, ella, usted)   | jugaba    | comía    | vivía    |
| (nosotros/as)       | jugábamos | comíamos | vivíamos |
| (vosotros/as)       | jugabais  | comíais  | vivíais  |
| (ellos/as, ustedes) | jugaban   | comían   | vivían   |

La persona *yo* y la persona *él, ella, usted* tienen siempre la misma forma.

**El pretérito imperfecto irregular**

Solo hay tres verbos irregulares en pretérito imperfecto: *ser, ir y ver*.

|                     | Ser    | Ir     | Ver     |
|---------------------|--------|--------|---------|
| (yo)                | era    | iba    | veía    |
| (tú)                | eras   | ibas   | veías   |
| (él, ella, usted)   | era    | iba    | veía    |
| (nosotros/as)       | éramos | íbamos | veíamos |
| (vosotros/as)       | erais  | ibais  | veíais  |
| (ellos/as, ustedes) | eran   | iban   | veían   |

**7** Dividid la clase en dos grupos y, con la ayuda del profesor, escribid cinco preguntas sobre los aztecas para el otro grupo. Gana el grupo que responda correctamente a más preguntas.

**1a** Mira los dibujos. ¿Qué crees que pasa en cada escena? **Coméntalo** con tu compañero.



**1b** Escucha a los chicos contar lo que les pasó en cada caso y **señala** si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).



- a) A Julia le duele la cabeza.
- b) Isabel ha perdido los apuntes que tomó en la exposición.
- c) Isabel y sus compañeros tienen que hacer un trabajo sobre la exposición que vieron ayer.
- d) Maite ayer se quedó encerrada en el baño.
- e) Miguel ayer soñó con Moctezuma.
- f) Isabel ayer vio a una chica misteriosa.
- g) Miguel cree que ha visto a un fantasma.
- h) Maite les ha enseñado una noticia del periódico a sus compañeros.

| V                        | F                        |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**1c** Ordena un fragmento desordenado del diálogo que has escuchado.

- ① -¿Y qué te pasó?
- -Sí, bueno, ¿y qué?
- -Y, de repente, noté que había una chica detrás de mí. Era morena, delgada, muy pálida y estaba vestida de blanco...
- -Pues yo estaba mirando las armaduras de los caballeros, que, a propósito, no sé si habéis visto que eran mucho más bajitos que nosotros ahora...
- ⑦ -¡Qué fuerte!
- -Entonces, me miró muy triste, casi llorando, y me preguntó dónde estaba la salida. Yo me giré para indicarle dónde estaba, y cuando me volví... ¡Ella ya no estaba!
- -¿Y entonces? ¡Vamos, que empieza la clase!

**1d** Ahora **escucha** el fragmento de la conversación y **comprueba** tus hipótesis.



**1e** **Completa** este esquema con lo que le pasó a Miguel.

Circunstancias: \_\_\_\_\_  
 ¿Qué sucedió? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué sucedió al final? \_\_\_\_\_

## → Pronunciación

Los patrones melódicos básicos: enunciación, interrogación y exclamación



p. 111

- 2 Lee la noticia que Miguel ha enseñado a sus compañeras y responde a las preguntas: ¿qué ha pasado?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?

## ¿Vuelve el fantasma del Palacio de Linares?

Nuevos fenómenos paranormales en la antigua casa solariega

En estas últimas semanas han aumentado los rumores sobre presuntos sucesos paranormales en el Palacio de Linares (recordamos que el edificio fue famoso en los años 90 por la misma causa). Según parece, muchas personas que han visitado el Palacio últimamente dicen que han visto a una páli-

da mujer joven vestida de blanco, y los guardias jurados que trabajan en el edificio afirman que han oído extraños ruidos varias noches, entre las dos y las tres de la madrugada. Algunos consideran que el origen de los ruidos es la discoteca del hotel cercano al edificio, pero el parapsicólogo Joan Esprit

ha afirmado en el programa de televisión *Misterios hispánicos* que «el Palacio de Linares es un gran centro de energía paranormal».



- 3a Los amigos de Isabel están hablando de fantasmas. Escucha el diálogo y responde a las preguntas.



- ¿Quién cree en los fantasmas y quién no?
- ¿Quiénes están de acuerdo?
- ¿Quiénes no están de acuerdo?

- 3b Busca y subraya en el diálogo las expresiones para opinar que están en el cuadro de comunicación.

**Miguel:** ¿Tú crees en los fantasmas, Isa?

**Isabel:** No sé... En Cuba la gente generalmente cree en los espíritus. Quizá existen.

**Julia:** Yo estoy completamente de acuerdo contigo. No se puede decir ni que sí, ni que no, ¿verdad, Jandro?

**Jandro:** Perdonad, pero yo no estoy de acuerdo para nada con vosotros.

**Miguel:** ¡Mira, Jandro, yo estoy seguro de lo que vi!

**Jandro:** ¿De verdad? Yo creo que eso lo dices porque has leído la noticia en el periódico y te has sugestionado.

**Miguel:** Pero ¿qué dices?

**Jandro:** Mira, lo que pasa es que la exposición que vimos ayer nos impactó a todos, cada uno a su manera. Los fantasmas no existen, chicos.

**Maité:** Bueno, a lo mejor la puerta se abrió por los golpes que le di...

**Isabel:** Y a lo mejor yo encuentro mis apuntes detrás de un mueble...

**Julia:** Pero a mí todo esto me sigue pareciendo muy, muy raro.

**Miguel:** No todo se puede explicar racionalmente, Jandro.

### → Comunicación

#### Opinar

##### Expresar acuerdo:

- Sí, yo también creo que (no)...
- Yo estoy (en parte/completamente) de acuerdo con...
- Yo también/tampoco.

##### Expresar desacuerdo:

- Yo no estoy (para nada/en absoluto) de acuerdo con...
- Eso es una tontería/ridículo/no tiene sentido...
- Pero ¿qué dices?

##### Presentar un contraargumento:

- Sí, (es verdad/estoy de acuerdo,) pero...
- Lo que pasa es que...

##### Expresar certeza:

- Estoy seguro/a de que...
- Sé que...

##### Expresar posibilidad:

- Quizá(s)/A lo mejor...

##### Mostrar escepticismo:

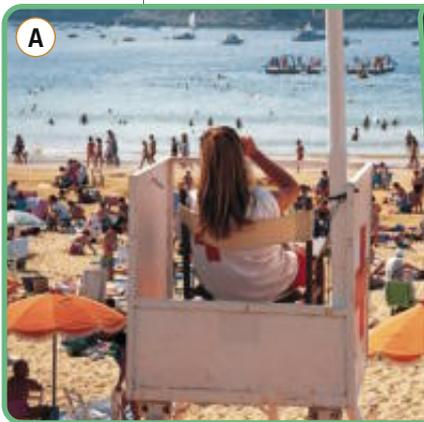
- No sé.
- Depende, ¿no?

##### Referirse a las palabras de otros:

- Yo creo que **eso** no es verdad.

- 4 Vamos a hacer un debate sobre los fantasmas. Separad la clase en dos grupos: unos van a ser los parapsicólogos y gente que cree en los fantasmas y los otros, los escépticos. Con la ayuda del profesor, **escribid** vuestros argumentos y **debatid** sobre el tema.

**1a** Mira las fotografías y **relaciona** cada expresión con una de ellas.



1. Me bajé antes.

2. Yo estaba muy tranquila tomando el sol.

3. Y, de repente, me tiraron una goma a la cabeza.

4. «Señora, que yo no la conozco.»

## → Gramática

**El pretérito indefinido irregular:** verbos con alteración vocálica: *seguir* (conseguir, perseguir...), *pedir*, *repetir*, *dormir*, *morir*

Algunos verbos acabados en *-ir* cambian la vocal de la raíz en las terceras personas del pretérito indefinido, como hacen en gerundio: la *e* pasa a *i*, y la *o* a *u*.

|                     | Pedir     | Dormir     |
|---------------------|-----------|------------|
| (yo)                | pedí      | dormí      |
| (tú)                | pediste   | dormiste   |
| (él, ella, usted)   | pidió     | durmió     |
| (nosotros/as)       | pedimos   | dormimos   |
| (vosotros/as)       | pedisteis | dormisteis |
| (ellos/as, ustedes) | pidieron  | durmieron  |

**El pretérito indefinido:** verbos con dos vocales seguidas en la raíz: *oír*, *leer*, *caerse*, *huir*, *construir*...

Las terceras personas cambian *-ió*, *-ieron* por *-yo*, *-yeron*.

|                     | Oír     | Leer     |
|---------------------|---------|----------|
| (yo)                | oí      | leí      |
| (tú)                | oíste   | leíste   |
| (él, ella, usted)   | oyó     | leyó     |
| (nosotros/as)       | oímos   | leímos   |
| (vosotros/as)       | oísteis | leísteis |
| (ellos/as, ustedes) | oyeron  | leyeron  |

## Estar + gerundio en imperfecto

Describe la acción en desarrollo.  
–Estábamos hablando, cuando nos llamó mi padre.

**1b** Ahora **escucha** las historias que cuentan unos chicos y **comprueba** tus hipótesis.

**1c** **Escucha** de nuevo y **completa** una ficha como esta para cada historia.

¿Cuándo? \_\_\_\_\_  
 ¿Dónde? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué estaba haciendo? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué pasó? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué pasó al final? \_\_\_\_\_

**1d** Ahora **reescribe** con tus propias palabras una de las historias anteriores.

**2** Vamos a construir historias absurdas, respondiendo a estas preguntas. Cada uno coge una hoja de papel y **escribe** una respuesta a la primera pregunta. Luego, **dobra** el papel y se lo **pasa** a la persona de la derecha que **escribe** entonces la respuesta a la segunda pregunta, y así sucesivamente hasta contestar a la última pregunta. Al final, **abrid** los papeles y **leed** las increíbles historias que habéis escrito entre todos.

- ¿Quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Mientras estaba haciendo qué?
- ¿Dónde?
- ¿Qué hizo?
- ¿Qué pasó después?

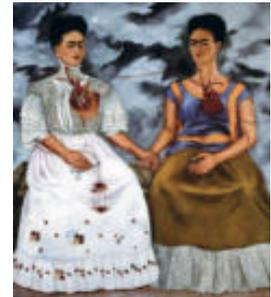
3 De dos en dos, **leed** la información sobre una famosa pareja de artistas. Tú tienes una parte y tu compañero otra. **Completad** la historia haciéndoos preguntas.

Alumno A

Los pintores mexicanos Frida Kahlo ( ) y Diego Rivera (1886-1957)

Frida Kahlo y Diego Rivera se conocieron cuando , en la escuela donde ella estudiaba, porque . Se vieron de nuevo cuando ella empezó a pintar como terapia, después de un gravísimo accidente que la dejó con muchos problemas de salud para toda la vida.

Se casaron en . Ella tenía años y él, 43. Ella era pequeña y frágil y él, un hombre voluminoso, pero esto no fue un obstáculo para su amor. Se divorciaron en , pero después siguieron viéndose. Se amaron y se odiaron, se respetaron y admiraron hasta el final de sus vidas.



Las dos Fridas, de Frida Kahlo.

Se casaron en 1929. Ella tenía 22 años y él, . Ella era pequeña y frágil y él, un hombre voluminoso, pero esto no fue un obstáculo para su amor. Se divorciaron en 1940, pero después se amaron y se odiaron, se respetaron y admiraron hasta el final de sus vidas.

Frida Kahlo y Diego Rivera se conocieron cuando ella era adolescente, en , porque él estaba allí pintando un mural. Se vieron de nuevo cuando como terapia, después de un gravísimo accidente que la dejó para toda la vida.

Los pintores mexicanos Frida Kahlo (1907-1954) y Diego Rivera ( - )

Alumno B



Vendedora de alcatraces, de Diego Rivera.

4 **Escribe** cómo se conocieron algunas parejas famosas. Los demás deben adivinar de qué pareja se trata.

5a **Escribe** una cosa importante, curiosa o graciosa que te ha pasado o inventada y cuándo ocurrió.

Cuando era pequeño, me caí por las escaleras.

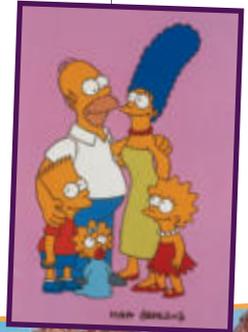
5b Ahora **añade** también las circunstancias: ¿dónde estabas?, ¿cuántos años tenías?, ¿qué estabas haciendo?, ¿cómo te sentías?, ¿qué tiempo hacía?

Estaba en casa, tenía dos años y estaba saliendo para ir a jugar al parque.

5c **Escribe** ahora cómo terminó la historia.

✓ Mi padre me llevó al hospital, pero no me pasó nada grave.

5d **Narrad** vuestra anécdota a vuestros compañeros, que tienen que reaccionar, hacer preguntas y descubrir si es una historia real o inventada.



**1a** Vas a leer tres textos relacionados con las civilizaciones precolombinas y sus misterios. **Lee** el primero sobre Machu Picchu y **señala** si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).



- |   | V                        | F                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Machu Picchu está situada en Perú.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Fue construida por la civilización inca.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Se cree que se construyó para defenderse de los españoles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Desde Machu Picchu se observaban las estrellas.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Machu Picchu

En sus primeras expediciones por los Andes, Hiram Bingham oyó hablar de una ciudad perdida, al noroeste de Cuzco. En julio de 1911, Bingham subió a Machu Picchu para ver con sus propios ojos las construcciones en ruinas de las que le habían hablado. Así se descubrió Machu Picchu.

Después de casi un siglo de su descubrimiento arqueológico, existen buenos argumentos para suponer que la lujosa y bien cuidada ciudadela de Machu Picchu fue construida en el siglo XV para albergar la tumba del inca Pachakuteq, el fundador y primer emperador del inmenso Imperio inca.

En Machu Picchu quedan los restos de edificios que estuvieron cubiertos de oro, con jardines de fantasía, ídolos y ofrendas; templos y palacios, cuidadosamente contruidos, cruzados por una red de finas fuentes de agua labradas en la roca, altares, observatorios cósmicos y múltiples espacios para el culto a los muertos, desde los que se puede gozar durante muchos días del año del espectáculo de los arcos iris que nacen y mueren muy cerca de los ojos.

En la ciudadela de Machu Picchu vivían pocas personas –probablemente no más de 200 o 300–, y, si la sospecha es cierta, todas ellas eran de alto rango y estaban ligadas al linaje del Inca; es decir, eran descendientes del fundador del Imperio.

**1b** Ahora **lee** el texto sobre las líneas de Nazca y **selecciona** la afirmación falsa.

- a) Las líneas de Nazca son dibujos excavados en la tierra.
- b) Las líneas se encuentran en un bosque.
- c) Algunos estudiosos relacionan las líneas de Nazca con la astronomía.

## Las líneas de Nazca

Las líneas de Nazca son una serie de figuras de enormes dimensiones situadas en las llanuras rocosas del sur de Perú. Fueron excavadas hace más de 1000 años por una cultura, anterior al poderoso Imperio inca, llamada Nazca, que vivió en esta región entre los años 100 y 800 de nuestra era. Se extienden por unos 500 km<sup>2</sup> y solo se pueden observar desde el aire. Fueron descubiertas por el arqueólogo Paul Kosok.

Son más de treinta los dibujos hasta hoy encontrados en las pampas, como se conoce a las extensas llanuras sin apenas vegetación de América del Sur, de Nazca. Se trata de líneas, espirales, figuras geométricas, animales marinos y terrestres, y figuras humanas. Entre los de mayor tamaño están: un pájaro de casi 300 metros, un lagarto de 180 m, un pelícano de 135 m, un cóndor de 135 m, un mono de 135 m y una araña de 42 m.

No se sabe realmente cómo ni por qué se construyeron. Han surgido multitud de conjeturas, muchas razonadas antropológica e históricamente hablando, y otras bordeando la ficción, como la de los que afirman que se trata de señales y pistas de aterrizaje para naves extraterrestres. Una de las primeras explicaciones que se dieron al fenómeno era la de que las líneas ayudaban a las tribus antiguas a estudiar las estrellas y a predecir las estaciones. En la actualidad se tiende a pensar que las líneas estaban relacionadas con el culto a las aguas subterráneas, que tanto valor tenían y tienen en aquellas llanuras.



**1c** Lee ahora el texto sobre Chichén Itzá y **selecciona** la afirmación verdadera.

- a) La gran ciudad de Chichén Itzá fue destruida por los españoles.
- b) Uno de sus mayores atractivos es una fosa natural de agua dulce en la que se realizaban ritos y sacrificios.
- c) Anualmente, durante el equinoccio de primavera, una serpiente sale del interior de El Castillo o Pirámide de Kukulcán.

## Chichén Itzá

Chichén Itzá era la antigua capital de la cultura maya y se localiza al oriente del estado de Yucatán, en México. La ciudad fue fundada en el siglo VI y abandonada un siglo antes de la llegada de los españoles.

Entre los edificios más importantes que se conservan están: El Castillo o Pirámide de Kukulcán, donde todos los años, durante el equinoccio de primavera (época en que, por hallarse el Sol sobre el Ecuador, los días son iguales a las noches en toda la Tierra, lo cual sucede anualmente del 20 al 21 de marzo), ocurre un fenómeno natural de luces y sombras que se proyectan sobre las escalinatas de la gran pirámide, haciendo descender la imagen de la «serpiente emplumada», una experiencia única y que atrae a cientos de turistas de todas partes del mundo; el Juego de Pelota, el más grande que se haya descubierto en la región conocida como Mesoamérica, con 168 m de largo y 70 de ancho; y el Observatorio o Caracol, llamado así por su curiosa forma circular, como la concha de ese molusco.

En Chichén Itzá también se puede admirar su espectacular Cenote Sagrado, gran espejo de agua de 60 m de diámetro, del cual han sido recuperados fantásticos tesoros: anillos, collares y objetos de oro y jade, así como esqueletos de jóvenes mujeres que fueron arrojadas a las aguas de este cenote como parte de ofrendas a Chaac, dios maya de la lluvia.



### RINCÓN DE LA RED



**Busca** información en Internet acerca de una de estas tres ciudades precolombinas que han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO: Tiwanaku, en Bolivia, Copán, en Honduras, y Palenque, en México. **Descubre** qué civilización la fundó y **toma notas** para describirla a tus compañeros. Estas páginas web pueden ayudarte: [www.turismobolivia.bo](http://www.turismobolivia.bo), [www.visitehonduras.com](http://www.visitehonduras.com) y [www.visitemexico.com](http://www.visitemexico.com).



Tiwanaku, en Bolivia.



Copán, en Honduras.



Palenque, en México.

# ¿Qué he aprendido en esta unidad?

## → Gramática



### El pretérito imperfecto

p. 136

#### El pretérito imperfecto regular

Lo usamos para describir personas, objetos y lugares del pasado, para hablar de acciones habituales en el pasado y para describir el contexto en el que se produjo una acción.

–*Muchos aztecas vivían en Tenochtitlan.*

|                     | Jugar     | Comer    | Vivir    |
|---------------------|-----------|----------|----------|
| (yo)                | jugaba    | comía    | vivía    |
| (tú)                | jugabas   | comías   | vivías   |
| (él, ella, usted)   | jugaba    | comía    | vivía    |
| (nosotros/as)       | jugábamos | comíamos | vivíamos |
| (vosotros/as)       | jugabais  | comíais  | vivíais  |
| (ellos/as, ustedes) | jugaban   | comían   | vivían   |

La persona *yo* y la persona *él, ella, usted* tienen siempre la misma forma.

#### El pretérito imperfecto irregular

Solo hay tres verbos irregulares en pretérito imperfecto: *ser, ir* y *ver*.

|                     | Ser    | Ir     | Ver     |
|---------------------|--------|--------|---------|
| (yo)                | era    | iba    | veía    |
| (tú)                | eras   | ibas   | veías   |
| (él, ella, usted)   | era    | iba    | veía    |
| (nosotros/as)       | éramos | íbamos | veíamos |
| (vosotros/as)       | erais  | ibais  | veíais  |
| (ellos/as, ustedes) | eran   | iban   | veían   |



### Contraste del uso de pretérito imperfecto/pretérito indefinido o pretérito perfecto en la narración

p. 138

Cuando relatamos con el **pretérito indefinido** o con el **pretérito perfecto** contamos acciones y hacemos avanzar la narración. En cambio, con el **pretérito imperfecto** nos detenemos a dar explicaciones y descripciones.

–*Iba andando por la calle cuando, de repente, me encontré a Juan.*



### El pretérito indefinido irregular: verbos con alteración vocálica: *seguir (conseguir, perseguir...), pedir, repetir, dormir, morir*

p. 137

Algunos verbos acabados en *-ir* cambian la vocal de la raíz en las terceras personas del pretérito indefinido, como hacen en gerundio: la *e* pasa a *i*, y la *o* a *u*.

|                     | Pedir     | Dormir     |
|---------------------|-----------|------------|
| (yo)                | pedí      | dormí      |
| (tú)                | pediste   | dormiste   |
| (él, ella, usted)   | pidió     | durmió     |
| (nosotros/as)       | pedimos   | dormimos   |
| (vosotros/as)       | pedisteis | dormisteis |
| (ellos/as, ustedes) | pidieron  | durmieron  |



### El pretérito indefinido: verbos con dos vocales seguidas en la raíz: *oír, leer, caerse, huir, construir...*

p. 137

Las terceras personas cambian *-ió, -ieron* por *-yó, -yeron*.

|                     | Oír     | Leer     |
|---------------------|---------|----------|
| (yo)                | oí      | leí      |
| (tú)                | oíste   | leíste   |
| (él, ella, usted)   | oyó     | leyó     |
| (nosotros/as)       | oímos   | leímos   |
| (vosotros/as)       | oísteis | leísteis |
| (ellos/as, ustedes) | oyeron  | leyeron  |



### *Estar* + gerundio en imperfecto

p. 141

Describe la acción en desarrollo.

–*Estábamos hablando, cuando nos llamó mi padre.*



## → Comunicación

### Narrar

#### Introducir el relato:

–¿Sabes qué me pasó/ha pasado?/¿Te cuento una cosa?

#### Comenzar el relato:

–Un día/una vez/ayer/el otro día/hace muchos años...

–Esta mañana/hoy...

#### Describir las circunstancias:

Pretérito imperfecto

–Esta mañana estaba en casa...

#### Contar los hechos:

Y entonces/de repente... + pretérito indefinido/pretérito perfecto

–... y de repente he escuchado un ruido fuerte y me he asustado mucho.

#### Concluir el relato:

Al final/Por último/Total que...

–Al final, era mi gato que tiró un jarrón al suelo.

### Reaccionar ante un relato

#### Para saber más:

–¿Y entonces?/¿Y qué (pasó)?

#### Con sorpresa:

–¡No!/¿De verdad?/¡Increíble!/¿Sí?

#### Con pena:

–¡Vaya, (lo siento)!

#### Con alegría:

–¡Qué bien!/¡Qué suerte!

#### Con asombro:

–¡Qué fuerte!

#### Con miedo:

–¡Qué miedo!

### Opinar

#### Expresar acuerdo:

–Sí, yo también creo que (no)...

–Yo estoy (en parte/completamente) de acuerdo con...

–Yo también/tampoco.

#### Expresar desacuerdo:

–Yo no estoy (para nada/en absoluto) de acuerdo con...

–Eso es una tontería/ridículo/no tiene sentido...

–Pero ¿qué dices?

#### Presentar un contraargumento:

–Sí, (es verdad/estoy de acuerdo,) pero...

–Lo que pasa es que...

#### Expresar certeza:

–Estoy seguro/a de que...

–Sé que...

#### Expresar posibilidad:

–Quizá(s)/A lo mejor...

#### Mostrar escepticismo:

–No sé.

–Depende, ¿no?

#### Referirse a las palabras de otros:

–Yo creo que **eso** no es verdad.



## → Vocabulario

Palabras referidas a antiguas civilizaciones, a la arquitectura y a la historia

Aztecas, conquistadores, pirámide...

## → Pronunciación



Los patrones melódicos básicos: enunciación, p. 111 interrogación y exclamación.

## → Cultura y sociocultura

Las antiguas civilizaciones americanas: los mayas, los aztecas, los incas...

Los pintores Frida Kahlo y Diego Rivera.



# LA HISTORIA Y LAS HISTORIAS



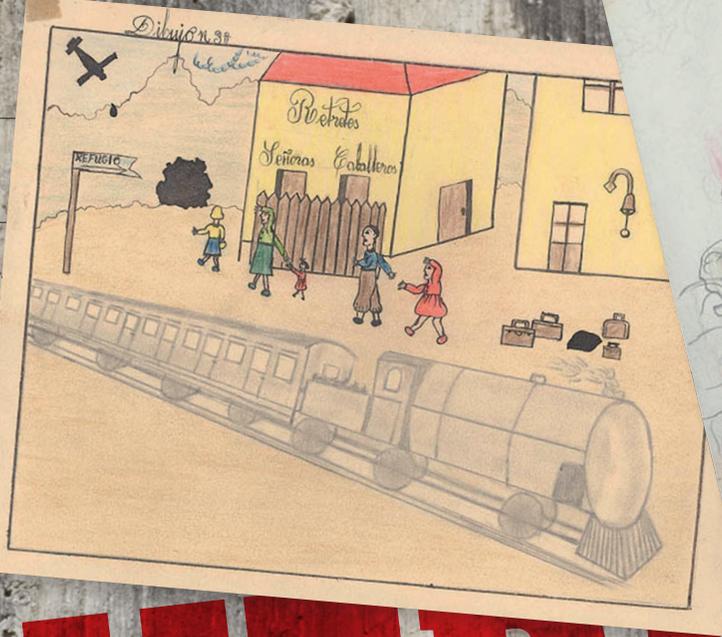
01

# LOS NIÑOS

Durante la Guerra Civil Española (1936-1939), el gobierno republicano y la Cruz Roja Internacional evacuaron a más de 33000 niños al extranjero. Esos niños son conocidos en España como "los niños de la guerra". Los países que los acogieron fueron Francia, la Unión Soviética, Bélgica, Reino Unido, Suiza y México. Al acabar la Guerra Civil (y empezar la Segunda Guerra Mundial), algunos de esos niños volvieron a España con sus familias o a orfanatos. Los gobiernos de la Unión Soviética y México se negaron a enviarlos de vuelta.



# LA GUERRA



## LA TRAMA DEL TIEMPO

Tenía cinco años cuando se fue.  
Creció en otro país, habló otra lengua.  
Cuando regresó, ya había vivido mucha vida.  
Felisa Ortega llegó a la ciudad de Bilbao, subió a lo alto del monte Artxanda  
y anduvo el camino, que no había olvidado, hacia la casa que había sido  
su casa.  
Todo le parecía pequeño, encogido por los años; y le daba vergüenza que los  
vecinos escucharan los golpes de tambor que le sacudían el pecho.  
No encontró su triciclo, ni los sillones de mimbre de colores, ni la mesa de  
la cocina donde su madre, que le leía cuentos, había cortado de un tijeretazo  
al lobo que la hacía llorar. Tampoco encontró el balcón, desde donde había  
visto los aviones alemanes que iban a bombardear Guernica.  
Al rato, los vecinos se animaron a decírselo: no, esta casa no era su  
casa. Su casa había sido aniquilada. Esta que ella estaba viendo se había  
construido sobre las ruinas.  
Entonces, alguien apareció, desde el fondo del tiempo. Alguien que dijo:  
—Soy Elena.  
Se gastaron abrazándose.  
Mucho habían corrido, juntas, en aquellas arboledas de la infancia.  
Y dijo Elena:  
—Tengo algo para ti.  
Y le trajo una fuente de porcelana blanca, con dibujos azules.  
Felisa la reconoció. Su madre ofrecía, en esa fuente, las galletitas de  
avellanas que hacía para todos.  
Elena la había encontrado, intacta, entre los escombros, y se la había  
guardado durante cincuenta y ocho años.

Eduardo Galeano

**Antes de leer**

**La Guerra Civil española**

**A**

¿Qué sabemos sobre la Guerra Civil española?  
¿Cuándo empezó? ¿Qué pasó?

**Texto y significado**

**Los niños de la guerra**

**B**

Leemos la información de la página 66 y resumimos en una sola frase quiénes son los "niños de la guerra". ¿Conoces otros momentos en la historia en los que la gente ha tenido que exiliarse?

- Aquí, *en los años 20 del siglo pasado*, pasó algo parecido...
- Durante* la depresión mucha gente tuvo que emigrar.
- Antes/después de* la guerra mucha gente se exilió.

**C**



El cuento de Galeano se titula "La trama del tiempo". Leemos y escuchamos el cuento y discutimos con qué significados de la palabra **trama** lo relacionamos.

**trama.**

1. f. Conjunto de hilos que, cruzados con otros, forman una tela.
2. f. Intriga para perjudicar a alguien.
3. f. Argumento de una obra literaria.
4. f. Floración de los árboles, especialmente del olivo.

**D**

¿Cómo interpretamos estas imágenes que encontramos en el texto? ¿Cómo podemos expresarlas de otra manera?

- "vivir mucha vida"
- "encogido por los años"
- "los golpes de tambor que le sacudían el pecho"
- "aparecer desde el fondo del tiempo"
- "gastarse abrazándose"

**Texto y significado**

**Un nuevo tiempo verbal del pasado**

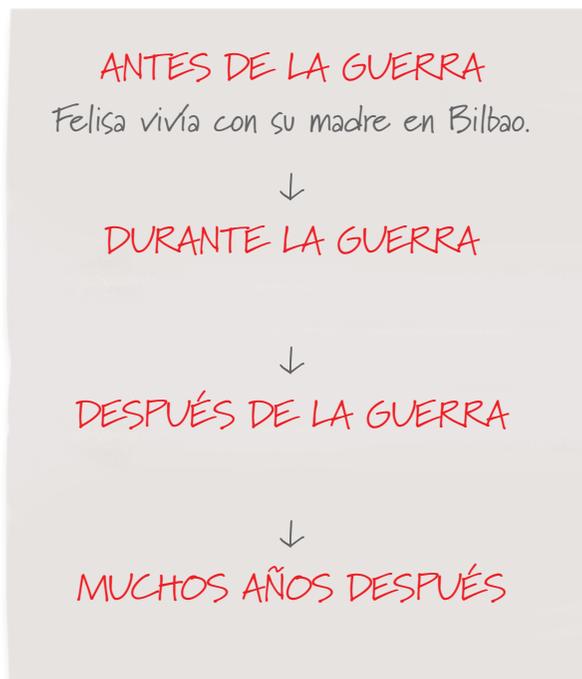
**E**

En el relato aparece un nuevo tiempo verbal: el pretérito pluscuamperfecto. Encontramos en el texto todas las formas de este tiempo e intentamos entender para qué se usa.

"Cuando regresó, ya había vivido mucha vida."  
= Primero vivió mucha vida → Después regresó.

**F**

Ahora reconstruimos cronológicamente los hechos. ¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó después?



---

## Con lápiz o con ratón

### Una biografía

---

G

Leemos este resumen de la biografía de Ángel Gutiérrez. En grupos reescribimos su historia usando tiempos verbales del pasado (tenemos que usar, al menos, dos formas en pretérito pluscuamperfecto). Luego, comparamos las diferentes versiones.

- cuando
- a los x años
- al llegar/empezar/acabar...
- x años antes/después...
- poco antes/después...
- mucho antes/después...
- durante esos años...
- durante x años...
- ese mismo año



## ÁNGEL GUTIÉRREZ

### Otro niño de la guerra

**1932:** nace en Pintueles (Asturias).

**1937:** en una fiesta descubre su pasión por la música gracias a un violinista.

**Octubre de 1937:** sale del puerto de Gijón en un barco francés con destino a la Unión Soviética, donde vive durante 37 años.

**II Guerra Mundial (1939-1945):** vive el sitio de Leningrado.

**1946:** entra en un internado en Moscú y estudia música con el director del Teatro Bolshói.

**1953:** termina sus estudios de teatro y se establece en Tangarog como director artístico del teatro Chéjov.

**1956-1974:** es catedrático de Interpretación y Dirección en la Academia Estatal de Teatro de Moscú.

**1974:** se casa con su antigua alumna Ludmila Ukolova.

**1974:** regresa a España.

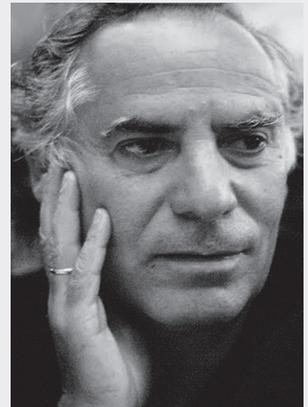
**1976:** lo contratan como profesor en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid.

**1979:** funda el Teatro de Cámara Chéjov de Madrid.

**1989:** crea la Escuela de Arte Teatral de Madrid, donde aplica las técnicas del método Stanislavsky.

**2008:** el presidente de Rusia lo condecora con la "Orden de la Amistad".

**2010:** gana el Premio a la Tolerancia de la Comunidad de Madrid.





# LA CONTRA

**Carlos Roldán,** Taxista y coleccionista de 'contras'

## “Puedo decir que ‘La Contra’ me cambió la vida”



**A** qué se dedica usted?  
Al taxi. Desde hace siete meses.

¿Y antes?  
Fui 30 años directivo informático en entidades financieras. Hasta que no pude más.

¿Por qué no pudo más?  
Me disgustaba mucho ser cómplice de un trabajo que contrariaba mis convicciones.

¿Ganaba usted un buen sueldo?  
¡Buenísimo! Pero, al filo de una depresión, ¿para qué quería dinero si vivía infeliz?

¿Y decidió dejarlo todo de repente?  
Fui madurándolo... ¡y La Contra me ayudó! Cada día la leo, y leí una entrevista a Inocencio Arias, que decía: “La felicidad es no tener jefe e ir caminando al trabajo”.

¿Qué efecto le causó el titular de Arias?  
Me reafirmó en que debía dejar mi

trabajo. ¡Puedo decir que La Contra me cambió la vida!

¿Qué le dijeron al anunciar que se iba?  
No me entendían. Pactamos y me largué.

¿Se arrepiente?  
¡No! ¡Estoy contentísimo! Ya no rindo cuentas a nadie; ¡qué liberación! Y me levanto cada día relajado y vivo tranquilo. Y suscribo la idea de aquel lama budista en otra contra: “Tu felicidad es una decisión”.

**Antes de leer**  
**La felicidad es...**

**A**  
¿Qué es la felicidad para nosotros? Hacemos una lluvia de ideas.



**Texto y significado**  
**Decisiones y cambios**

**B**  
Comentamos la historia de Carlos Roldán. ¿Hizo bien en dejar su trabajo? ¿Conoces a alguien con una historia parecida?

**C**  37-40

Cuatro personas hablan de momentos que cambiaron sus vidas. Escuchamos y tomamos notas en nuestros cuadernos.

**D**  37-40

En parejas, compartimos nuestras notas, escuchamos de nuevo y reconstruimos las historias como en el ejemplo de Nuria.

**NURIA**

¿Qué decisión o experiencia cambió su vida? ¿Cómo fue?

Un viaje a la India. Pasó 3 meses dando clases de español en la Universidad de Nueva Delhi. Tenía muy buenas condiciones para dar clases y alumnos muy majos.

¿Por qué fue importante?

Porque se dio cuenta de que le gustaba mucho dar clases de español y viajar.

¿En qué consistió el cambio?

Ya había dado clases antes, pero no había sentido que le gustaba tanto. A partir de...

**En pareja o en grupo**  
**Nuestras vidas**

**E**  
Comentamos qué experiencias o decisiones han marcado nuestras vidas. Antes nos preparamos individualmente.

¿Qué decisión o experiencia cambió mi vida?  
¿Cómo fue? ¿Por qué fue importante?  
¿En qué consistió el cambio? ¿Cómo eran las cosas antes? ¿Qué pasó después?

— *En ese momento estaba viviendo/trabajando...  
estaba en paro.  
tenía una novia / un novio...*

— *Antes había estado/trabajado/vivido...*

**Con lápiz o con ratón**  
**Un resumen y un titular**

**F**  
En grupos escribimos un resumen de lo que hemos descubierto de cada compañero y le ponemos un titular. Compartimos todos los resúmenes y hacemos preguntas sobre las cosas que nos sorprenden.

**ELKE FREIGNER:**

"Dejé la Medicina y me fui a Estados Unidos"

La vida de Elke cambió cuando dejó los estudios de Medicina que estaba realizando en Viena y se fue a estudiar un año a Estados Unidos. Siempre había querido ser médico, pero allí empezó a escribir un blog y...



# Agenda de aprendizaje

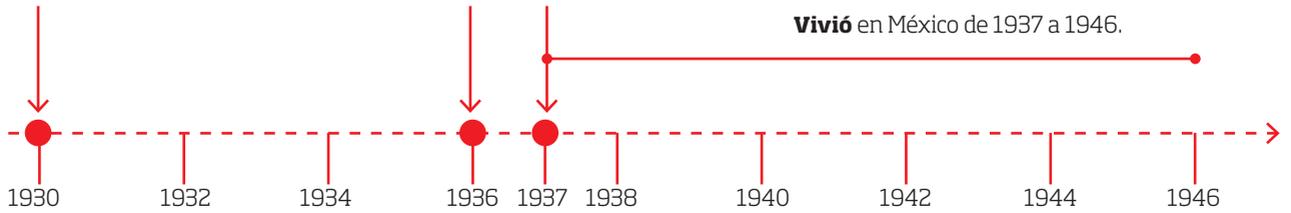
**Reglas y ejemplos**  
**Relatar en pasado**

1

**Nació** en Bilbao en 1930.

En 1936 **estalló** la Guerra Civil. En 1937 **se fue** a México.

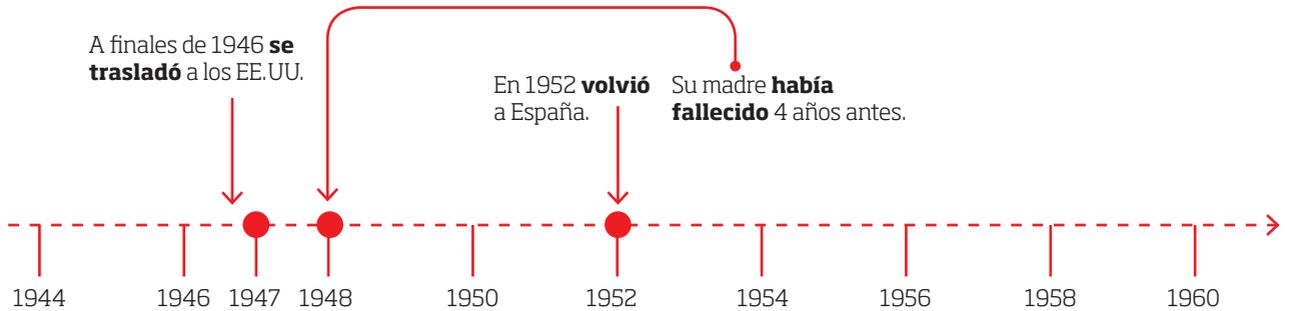
**Vivió** en México de 1937 a 1946.



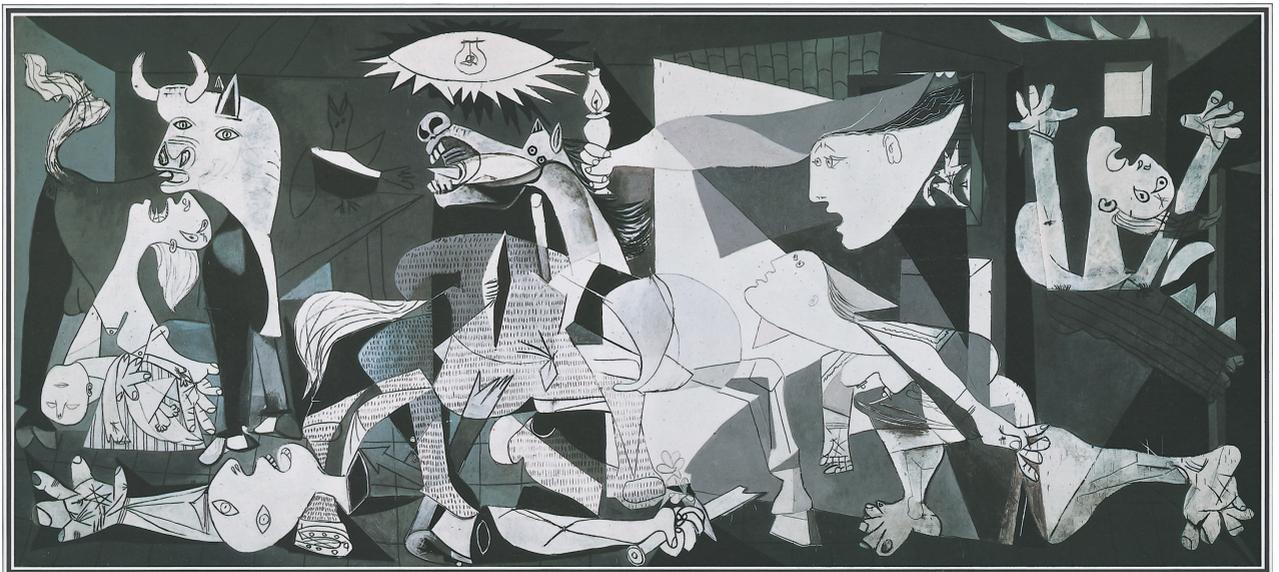
A finales de 1946 **se trasladó** a los EE.UU.

En 1952 **volvió** a España.

Su madre **había fallecido** 4 años antes.



España **estaba** en plena posguerra y **vivía** bajo la dictadura de Franco.



**Reglas y ejemplos**  
**Pretérito pluscuamperfecto**

2

|                     |                 |  |                  |
|---------------------|-----------------|--|------------------|
| Yo                  | <b>había</b>    |  | <b>estudiado</b> |
| Tú                  | <b>habías</b>   |  |                  |
| Él/ella/usted       | <b>había</b>    |  |                  |
| Nosotros/nosotras   | <b>habíamos</b> |  |                  |
| Vosotros/vosotras   | <b>habíais</b>  |  |                  |
| Ellos/ellas/ustedes | <b>habían</b>   |  |                  |
|                     |                 |  | <b>conocido</b>  |
|                     |                 |  | <b>vivido</b>    |

“  
 — Oye, ¿cuando os fuisteis a vivir a China ya teníais hijos?  
 — Sí, Ana ya había nacido. Carlitos nació después.  
 ”

**En español y en otras lenguas**  
**Relatar en pasado**

3

¿A qué tiempo corresponden en tu lengua las formas marcadas en negrita?

A finales de 2000 Luis **se fue** a México para irse a vivir con Marcia,  
 ...una chica que **había conocido** en un viaje en 1998.  
 Cuando llegó a México, Marcia, que **tenía** entonces 22 años,  
 ...**estaba estudiando** Medicina.  
 En 2005 Luis **creó** una web de viajes a México y Latinoamérica.  
 La web **fue** un gran éxito y  
 ...en 2004 una gran empresa **se la compró**.  
 Como Marcia ya **había acabado** sus estudios,  
 ...con el dinero, Luis y Marcia **montaron** una clínica para personas desfavorecidas.

*Luis est parti*.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## Reglas y ejemplos

### Estar + gerundio

4

|                     | pretérito indefinido | gerundio        |
|---------------------|----------------------|-----------------|
| Yo                  | .....                | <b>viviendo</b> |
| Tú                  | .....                |                 |
| Él/ella/usted       | .....                |                 |
| Nosotros/nosotras   | <b>estuvimos</b>     |                 |
| Vosotros/vosotras   | .....                |                 |
| Ellos/ellas/ustedes | <b>estuvieron</b>    |                 |

|                     | pretérito imperfecto | gerundio        |
|---------------------|----------------------|-----------------|
| Yo                  | <b>estaba</b>        | <b>viviendo</b> |
| Tú                  | .....                |                 |
| Él/ella/usted       | <b>estaba</b>        |                 |
| Nosotros/nosotras   | .....                |                 |
| Vosotros/vosotras   | <b>estabais</b>      |                 |
| Ellos/ellas/ustedes | .....                |                 |



Piensa en momentos de tu vida y crea tus propios gráficos.

Nací en...



## Palabras en compañía

### Situar en el tiempo

5

**en** (el año) 1999

**en los (años) 80**

**durante** la guerra

**los años 80**

**antes de** la guerra

acabar la guerra

llegar a México

**después de** la guerra

acabar la guerra

llegar a México

**al** volver a su país

terminar la carrera

**cuando** volvió a su país

terminó la carrera

**a partir de** ese momento

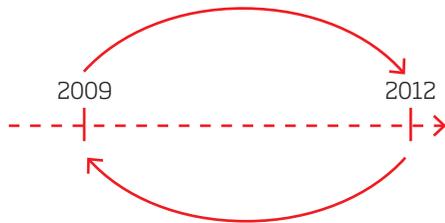


**Palabras en compañía**  
**Para relacionar dos momentos**

6

x horas/días/ meses/años **después**  
Poco/mucho (tiempo) **después**  
x horas/días/ meses/años **antes**  
Poco/mucho (tiempo) **antes**

— Empecé Derecho en 2009,  
pero tres años después, lo dejé.



— Dejé Derecho en 2012. Había empezado  
la carrera tres años antes.

**Palabras en compañía**  
**Cambiar**

7

cambiar de > vida > hábitos > trabajo

cambiarse de > casa > carrera > ropa

cambiar > físicamente

(algo) > cambiarle > la manera de ser > el carácter >> a alguien

> la vida >

“

— Oye, Carlitos está muy cambiado, ¿no?

— Sí, empezó a hacer deporte, cambió de hábitos, de alimentación... y míralo, le ha cambiado la vida.

”



**En español y en otras lenguas**  
**Entonces**

8

Me fui a estudiar a Salamanca en 2000. **Entonces** mi familia vivía en el campo. (= en aquella época)

Salí de casa y **entonces** me di cuenta de que me había dejado las llaves dentro. (= en aquel momento)

Dejé el trabajo en junio y **desde entonces** soy feliz. (= desde aquel momento)

Conocí a Julia en 2010, **hasta entonces** nunca había pensado en tener hijos. (= hasta aquel momento)

En mi lengua

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....