

Таким образом, можно констатировать, что игры такого плана раскрепощают человека, мотивируют говорение в условиях реального общения, что является основным условием для обучения говорению на иностранном языке.

J. A. Sánchez

Parrón

LA CREACIÓN E INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS CULTURALES ESPAÑOLES POR MEDIO DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Desde que Jean Piaget y Lev Vygotsky hicieran sus importantes aportaciones constructivistas al campo de la pedagogía, se han producido grandes remodelaciones en el enfoque didáctico aplicado en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, la educación superior, especialmente en lo que se refiere a materias en las que predominan los contenidos conceptuales, se ha venido mostrando más reticente a romper con el modelo de la clase magistral y a introducir nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que desplacen el rol preponderante del profesor y que den mayor protagonismo e independencia al alumnado.

En esta línea, se podrá entender la siguiente ponencia como una ejemplificación práctica de algunas de las posibilidades que ofrece la extensión y ampliación de algunos de los planteamientos la pedagogía constructivista a la educación superior. En la presente ponencia se presenta un estudio de caso que intenta reflejar de forma esquemática la experiencia de enseñanza-aprendizaje vivida por dos grupos de alumnos de español como primera lengua extranjera a lo largo del curso de *Cultura de España*, impartido durante el primer semestre del presente curso académico (2017/2018).

Antes de pasar a la presentación del curso en sí, sería conveniente aclarar cuáles eran los marcos teóricos sobre los que se sustentaban tanto el enfoque teórico-metodológico como la planificación de la asignatura:

Por una parte, siguiendo los planteamientos en torno al concepto de cultura - profundamente problematizado y analizado por la escuela británica de los Estudios Culturales mediante las obras de Richard Hoggart, Raymond Williams y Stuart Hall-, se entendía que un concepto tan amplio como el de “cultura”, no podía verse casi exclusivamente identificado con el concepto de “alta cultura”. Por ello, sin abandonar la estructura fundamental del programa de la asignatura, se optó por otorgar una importancia más equilibrada a las producciones propias de la alta cultura española –de Tomás Luis de Victoria a Pablo Picasso-, por una parte; y, por otra, a las producciones propias de la cultura folklórica -como los bailes y la gastronomía regionales-, así como a las de la cultura popular -como la música popular contemporánea española-.

Por otra parte, siguiendo los postulados sobre el aprendizaje experiencias enunciados por David Kolb, se pretendía que los alumnos tuvieran un aprendizaje de los conceptos culturales que se derivara principalmente de su experiencia directa, práctica y activa con las producciones culturales y, en menor medida, de la comprensión de su contexto y de su análisis abstracto. Por ese motivo, se decidió

que las clases y las tareas a realizar por los alumnos estuvieran estructuradas siguiendo las cuatro fases del llamado “Ciclo de Kolb”: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación.

Para ilustrar dicha metodología, se puede tomar como ejemplo el desarrollo de la unidad didáctica dedicada a la pintura española. Dicha unidad comenzaba con la fase de experiencia, en la que los alumnos estaban expuestos a un número considerable de obras pictóricas españolas que se presentan sin apenas contextualización. Tras el primer acercamiento descontextualizado a cada obra, el profesor comenzaba a plantear preguntas que guiaran a los alumnos a la hora de resaltar los elementos formales y conceptuales de cada cuadro, con el objetivo de que los alumnos reflexionaran sobre la obra que tenían delante y que pudieran establecer sus propias conceptualizaciones. En este punto resulta importante subrayar la importancia que se otorgaba en este punto a la polisemia de la obra artística y a la libertad del alumno para concebirla según su propio criterio, previamente fundamentado en la observación y el análisis pictórico. Por último, llegaba la etapa de aplicación, que se realizaba en casa y que tenía como objetivo plasmar prácticamente las conclusiones obtenidas de la experiencia, la reflexión y la conceptualización propias. En el caso de la unidad sobre la pintura española, los alumnos debían elegir cualquiera de las obras comentadas en clase y reinterpretarlas desde el punto de vista visual y conceptual, por medio de una écfrasis. Los alumnos debían realizar una fotografía que imitara la composición del cuadro elegido, pero que modificara su concepto original, y después tendrían que escribir un poema o un microrrelato que compartiera el concepto de la pintura original o el de su fotografía. De esta forma, la experiencia artística atraviesa varios momentos, que pasan de la observación y la reflexión a la propia creación artística por parte de los alumnos.

Siguiendo este esquema, en cada unidad didáctica los alumnos debieron realizar distintos trabajos basados en producciones culturales españolas en los que se valoraban habilidades tanto analítico-conceptuales, como artísticas y procedimentales. Así, además de la ya mencionada écfrasis, los alumnos debieron realizar -entre otras tareas- un análisis textual y musical de una canción contemporánea, la representación de una danza regional, y la preparación y presentación de un plato típico de alguna región española.

Este tipo de trabajos, lógicamente, situaba a los alumnos ante un escenario de incertidumbre en el que debían ser protagonistas y, en la mayoría de los casos, enfrentarse a tareas que no habían realizado hasta la fecha (o no, al menos, con el objeto de ser evaluados en la universidad). En este sentido, los alumnos, por lo general, manifestaban un importante nerviosismo –o, incluso, resistencia- hacia cada nueva tarea que tenían ante sí, pero progresivamente iban mostrando satisfacción a medida que éstas se iban desarrollando y, muy especialmente, después de haberlas superado con éxito. Dichas impresiones quedarían finalmente reflejadas por escrito en un test de evaluación anónima que realizaron los alumnos al final del curso y en el que se pudo comprobar que sus valoraciones sobre los contenidos, la metodología y las tareas del curso, así como sobre su propio nivel aprendizaje a lo largo del mismo fueron, por lo general, muy positivas.

Pese a que los resultados empujen a considerar la experiencia como un éxito a nivel pedagógico, siempre cabe la opción de preguntarse si este tipo de enfoque metodológico resulta adecuado para las aulas universitarias de cultura extranjera o, si por el contrario, éste debería formar parte de otro tipo de espacios formativos extracurriculares y/o extrauniversitarios, como talleres de baile, talleres culinarios, cine-fóruns, etc.

En la línea de este debate, sirva el presente estudio de caso (con todas sus limitaciones) como una argumentación teórico-práctica en favor de la necesidad de vincular el aprendizaje de conceptos culturales con la propia experiencia práctica del alumnado en el marco formativo que ofrece la enseñanza universitaria reglada. Se trata, por supuesto, de una invitación a la apertura del horizonte de expectativas de lo que supone impartir una asignatura de cultura o de civilización extranjera, con todas las dificultades de adaptación administrativa, logística, profesional y estudiantil que ello conlleva. Evidentemente, no se trata de un camino fácil, pero hacer el esfuerzo de recorrerlo puede llevar a que se mejore en diversidad y en profundidad la formación de los futuros profesionales de las lenguas y las culturas extranjeras.

Д. Силва де Секейра

POSSIBLE PHONOLOGICAL EVIDENCE FOR USAGE-BASED THEORY IN THE SPEECH OF PORTUGUESE SPEAKING LEARNER OF ESL

Second language learners of any nationality often transfer different characteristics of their first language (L1) to the foreign language (L2), for example, the rhythm of the speech on their local dialect, or even the difficulty in pronouncing sounds that exist in the L2 but do not exist in the L1. The different accents, in general, are not factors that interfere in communicating using the L2, but certain deviations of pronunciation, can cause difficulties in making themselves understood. Several language-teaching courses focus on a communicative approach, ignoring almost completely phonetics, being a rarely addressed aspect. However, one must take into account the possible communication problems arising from L2 pronunciation deviations.

Believing that the mother tongue would be the main influencing factor in the pronunciation of English learners, I was motivated to try to confirm some of the relevant factors that would lead Brazilian learners of English language to deviate from the standard English pronunciation. Because it is a very broad area of study, I focused on the pronunciation of intervocalic <s>, which in Portuguese will always be enunciated as / z /, while in English and has four possible phonemes, / s /, / z /, / ʒ /. In some cases, the exchange of the standard phoneme of the L2 can lead to the creation of a new vocabulary or enunciation of a word with a different meaning, making communication difficult.