

AICLE y teatro en una unidad didáctica de ELE
Max Aub: *De algún tiempo a esta parte*

Paula Lorente
Institut des langues vivantes
Université de Louvain (UC Louvain)
paula.lorente@uclouvain.be

Alicia Tirado
Institut des langues vivantes
Université de Louvain (UC Louvain)
alicia.tirado@uclouvain.be

La metodología AICLE ofrece nuevas posibilidades a la hora de acompañar a los estudiantes de ELE a desarrollar conjuntamente, por un lado, la competencia comunicativa y, por otro lado, la adquisición de contenidos. Presentamos en estas líneas un ejemplo de experiencia práctica de una variante de esta metodología, el *AICLE moderado*, que, a partir de una unidad didáctica sobre la obra de teatro de Max Aub, *De algún tiempo a esta parte*, llevamos a cabo en un curso de español lengua extranjera en el Instituto de Lenguas (ILV) de la Universidad de Lovaina (UC Louvain) y con estudiantes de la Facultad de Filología.

Introducción

El método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es cada vez más una realidad en centros de todos los niveles de enseñanza: se trata del uso vehicular de una lengua extranjera para desarrollar contenidos en áreas no lingüísticas. Con la que se viene llamando enseñanza bilingüe, se intenta mejorar a la vez los conocimientos y la lengua a través del uso de dicha lengua, sin que haya obligatoriamente un foco en la lengua en sí misma. Los beneficios de este tipo de propuestas parecen múltiples, (Marsh, 2002; Pavesi *et al.*, 2001, entre otros). Así, entre las ventajas de este tipo de enfoque podríamos poner en evidencia que se promueve un mayor dominio de la lengua, al tener mayor exposición a la misma; se desarrolla mejor el pensamiento creativo en la lengua meta: el estudiante se ve implicado en tareas de mayor implicación tanto académica como cognitiva (desarrollo de estrategias como justificar, comparar, resumir, argumentar, valorar...); se aumenta la motivación y la confianza a la hora de utilizar una lengua extranjera, pues es capaz de desenvolverse en lengua extranjera en diferentes ámbitos y se conecta más fácilmente a los estudiantes con centros de interés relacionados con sus estudios, en todo caso en los cursos en la universidad, como es nuestro caso, donde los estudiantes pueden fácilmente

proyectarse en un mundo laboral bastante próximo y buscan que se use la lengua extranjera, trabajando contenidos que le son afines y necesarios en su formación académica.

Desde su aparición, a finales del SXX, no parece haber acuerdo sobre qué enmarca exactamente la metodología AICLE y las propuestas pedagógicas varían no solo entre países, niveles educativos o materias, sino también incluso entre los centros educativos. Con todo, parece ampliamente aceptado que en la metodología AICLE se deben integrar los cuatro elementos propuestos por Coyle (2006), las cuatro “ces”, a saber:

- El *contenido* o poder adquirir conocimientos del currículo.
- La *comunicación* o poder utilizar la lengua meta para comunicar en relación con el contenido aprendido.
- La *cognición* o poder llevar a cabo procesos creativos, de razonamiento, de comparación, contrastes...
- La *cultura* o poder descubrir y respetar culturas de valores diferentes a la propia (pluriculturalidad e interculturalidad).

También cabe señalar la publicación del documento *Profiling European CLIL in Classrooms* (Marsh *et al.*, 2001) que, buscando la estandarización a nivel europeo, describe las 5 dimensiones o vertientes del AICLE, que están relacionadas y que pueden o no combinarse, dependiendo del contexto o necesidades educativas diferentes de los estudiantes o centros, a saber:

- Una dimensión cultural (*Cultix*), en la que la lengua se usa para poner en evidencia semejanzas y/o diferencia entre las diferentes culturas.
- Una dimensión del entorno (*Entix*), en la que la lengua se usa para desenvolverse en un contexto de internacionalización, adaptando la instrucción escolar a las nuevas necesidades de la sociedad.
- Una dimensión de lengua (*Lantix*), en la que la competencia comunicativa se mejora, es decir, se desarrolla la capacidad de utilizar la lengua, pero adaptándola a situaciones reales.
- Una dimensión del contenido (*Contix*), en la que el uso de la lengua es una plusvalía respecto al aprendizaje del currículo únicamente.
- Una dimensión del aprendizaje (*Learnix*), en la que el uso de la lengua debe ser flexible según las necesidades de los contextos de enseñanza o aprendizaje.

A pesar de las ventajas que parece tener el modelo AICLE para el aprendizaje, es evidente que no es todavía fácil llevarlo a la práctica, pues necesitaría una reformulación completa de planificación de estudios, ya que en AICLE se acostumbra a que más de la mitad del currículo se enseñe en lengua extranjera, resultando un proyecto ambicioso (profesorado formado en AICLE; nivel de lengua de los estudiantes; definición de contenidos a enseñar...) para una rápida implementación.

Lo que vamos a presentar aquí es un ejemplo de una variante de la metodología AICLE, adaptada a los objetivos de un curso de español lengua extranjera (ELE, en adelante), el *Soft CLIL* o *AICLE moderado*, que combina principios de AICLE, pero que se lleva a cabo en la clase de lengua extranjera, es decir como señala Bentley “teaching topics from the curriculum as part of a language course” (2010: 6) y que se diferencia del *Hard CLIL*, donde la inmersión curricular es, como decíamos, de

aproximadamente el 50% del total del curso, focaliza en los contenidos y no se realiza en la clase de lengua extranjera.

Quisimos así desarrollar en la práctica esta variante AICLE para trabajar en un curso de ELE una unidad didáctica (UD, en adelante) a partir de la obra de teatro *De algún tiempo a esta parte* (Max Aub¹), aprovechando la oportunidad de la representación de esta obra en el *Institut des langues vivantes* de la UC Louvain². El material y actividades que aquí compartimos se realizó específicamente para este curso y sigue líneas metodológicas de creación de materiales AICLE, como las propuestas, entre otros, por Escobar y Sánchez (2009).

En el primer apartado de este artículo, presentaremos la descripción general de cómo realizamos el paso de la teoría AICLE al aula. Seguidamente, en el apartado 2 expondremos el detalle de las tres sesiones en las que trabajamos con la obra. Para acabar, en el apartado 3, realizaremos algunas reflexiones a modo de conclusión y proporcionaremos la bibliografía utilizada para la realización de este artículo (apartado 4).

1. De AICLE al aula: descripción general de la implementación de la unidad didáctica

1.1 Contexto institucional y nivel del curso

Los alumnos que realizaron la unidad didáctica son estudiantes universitarios de la *Faculté de Philosophie, Arts et Lettres (bachelier en langues et lettres françaises et romanes; bachelier en langues et lettres modernes)* de la UC Louvain de segundo año de carrera que, además de los cursos de especialidad en lingüística y literatura española en su facultad, tienen un curso de ELE en la escuela de idiomas de la propia universidad, en el *Institut des langues vivantes* (ILV), de 60 horas de duración (dos semestres). Nivel del curso: B1.2 a B2.1.

1.2 Número de participantes

Participaron 48 alumnos, en dos grupos de clase.

¹ Aub escribe la obra en 1939, justo al empezar su exilio republicano en París. La obra se publicará 10 años después, cuando se encuentre ya en México.

² Queremos agradecer muy especialmente la colaboración con la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, que hizo posible el que disfrutáramos en el *Institut des langues vivantes* (UC Louvain) de una de las representaciones de la obra en su gira por Bélgica. Fue una verdadera oportunidad para nuestros estudiantes el poder asistir a una obra de teatro de este nivel. También queremos dar las gracias a la propia actriz, Esther Lázar, por toda la estrecha colaboración que hemos mantenido antes, durante y después de su representación. Fue también un placer colaborar con nuestras colegas de la *Faculté de Philosophie, Arts et Lettres* (FIAL), Barbara de Cock y Geneviève Fabry, a las que les agradecemos el habernos allanado el camino, animando a participar en el evento a todos los estudiantes de español de su facultad y ayudarnos a llenar completamente una sala de un aforo de más de 120 personas. Y finalmente, queda dar las gracias al propio *Institut des langues vivantes* (UC Louvain) y a su director, Philippe Neyt, que siempre ofrecen su mejor disposición para que este tipo de eventos sean posibles.

1.3 Materiales didácticos

Incluimos el enlace a una carpeta descargable que contiene los materiales que creamos y utilizamos para las diferentes sesiones de la UD³: <https://goo.gl/8gPrpz>

La carpeta contiene:

- Copia de las dos presentaciones de PowerPoint utilizadas en cada una de las dos primeras sesiones de clase (ver anexo 1: PowerPoint sesión 1 y anexo 2: PowerPoint sesión 2).
- Cuadernillo de actividades: copia del alumno, también de uso en las sesiones 1 y 2 (ver anexo 3: material del alumno).
- Cuadernillo de actividades: copia del profesor (incluye propuestas de solución de las actividades planteadas. Ver anexo 4: material del profesor).
- Dos fragmentos editados de vídeo, tomados de una grabación disponible en internet del montaje de *De algún tiempo a esta parte* protagonizado por Esther Lázaro: Ver anexo 5: fragmento video 1 Max Aub y anexo 6: fragmento video 2 Max Aub 2.
- Un fragmento de audio, tomado del material promocional del montaje de *De algún tiempo a esta parte* para el Teatro Español de Madrid, protagonizado en 2016 por la actriz Carme Conesa: ver anexo 7: fragmento audio Max Aub.

1.4 Duración

La UD está diseñada para tres sesiones de clase de dos horas de duración cada una de ellas. Durante el tiempo en el que se desarrolló esta UD tuvieron la presencia y ayuda en clase de dos profesoras (autoras de este artículo). Las tres sesiones se articularon de la siguiente manera:

- **Hablando solos (sesión 1):** en esta primera sesión, nos acercamos al monólogo como recurso teatral. Estudiamos el contexto histórico en el que vivió Max Aub y vimos cómo el momento que le tocó vivir y su experiencia más personal influyeron decisivamente en su creación artística y en esta obra especialmente.
- **Sin palabras (sesión 2):** se dedica al reconocimiento y al análisis de determinados recursos expresivos que los estudiantes podrán encontrar en diferentes momentos de la representación de *De algún tiempo a esta parte*, con una atención importante a algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. Así, los estudiantes experimentaron qué matices introducen en el discurso la gestualidad o los cambios de entonación o ritmo.
- **Entre todos (sesión 3):** ejercicio de debate en clase. Antes de la sesión realizamos con los estudiantes ejercicios sobre conflictos o problemáticas actuales conectados con los grandes temas presentes en *De algún tiempo a esta parte*. En la sesión de clase los alumnos trabajaron argumentaciones contrapuestas, movilizándolo para ello los recursos necesarios para argumentar, rebatir, etcétera...

2. Descripción detallada de la unidad didáctica

³ La edición del material didáctico de esta UD fue imaginada y realizada por Alicia Tirado.

El desarrollo de las diferentes actividades de la UD se llevó a cabo de la siguiente manera: en un primer momento, partimos del *contenido* (sesión 1), para después reforzar la *comunicación* (sesión 2), y, finalmente integrar completamente en una tarea final (sesión 3) las cuatro “ces” de Coyle (2006), como veremos en los subapartados que siguen.

2.1 Primera sesión: *Hablando solos*

Antes de la primera sesión, los estudiantes debían leer la obra y seleccionar una frase. Al inicio de la clase, hicimos una reflexión en grupo, a modo de rompehielos, sobre el formato del texto que habían leído: el monólogo. Se podría pensar en un primer momento que sin diálogo no puede haber teatro, sin embargo, como afirma Valles Calatrava en las entradas de “diálogo” y “monólogo” de su diccionario (2002:296 y 442) el diálogo se opone a la descripción y a la narración, pero no al monólogo, ya que ambos modos suponen un discurso directo del personaje y encajan, por tanto, en la propia esencia del teatro.

Las diapositivas [3](#), [4](#), [5](#) del anexo 1 (Dia. y An., en adelante) del PowerPoint ayudaron al profesor a introducir las principales diferencias entre la obra dialogada y el monólogo.

Una vez detallada esta cuestión, los estudiantes pusieron en común la frase que habían elegido en el texto (ver An. 1. [Dia. 6](#) y An. 3. [Actividad 0](#)), lo que nos dio una oportunidad magnífica para comenzar a acercarnos al relato de Emma. El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes explicaran por qué habían elegido cada frase y que el profesor se asegurara de que todos comprendían algunas alusiones de Emma, que no siempre se formulan de forma explícita.

En la actividad número 1 (ver An. 3. [Actividad 1](#)), se sugería completar una ficha técnica sobre la obra. En este momento, se reprodujo en la clase un [vídeo](#) que procedía de los materiales promocionales del montaje de *De algún tiempo a esta parte* protagonizado por la actriz Carme Conesa en el teatro Español de Madrid en 2016 y que ayudaría a ilustrar el tipo de texto con el que íbamos a trabajar.

Seguidamente (ver An.1 [Dia.7](#) y An. 3. [Actividad 2](#)) se ofreció un resumen del argumento del monólogo (publicado en la edición digital del 3 de marzo de 2016 por el diario ABC) que se había vaciado de una serie de términos clave. Nos pareció un ejercicio relevante a la hora de insistir en ciertos conceptos, no solo a nivel lingüístico, sino también cultural e histórico⁴.

La actividad número 3 (ver An. 3. [Actividad 3](#)) ofreció una pequeña biografía de Max Aub que nos ayudaba a explicar a los alumnos que en gran parte de la obra de Max Aub (y en esta muy en particular), aun siendo ficción, subyacía una voluntad de

⁴ Nos referimos por ejemplo al significado específico, en la España de 1938, del término “la Barcelona republicana”, que no alude a una forma de gobierno, sino más bien al territorio dominado por uno de los bandos ideológicos y militares que en aquel momento libraba una guerra civil. Asimismo es importante refrescar los conocimientos de los estudiantes sobre la anexión de Austria por parte de Hitler (el *Anschluss*) en los meses previos al estallido de la segunda guerra mundial, justo en el momento en el que se ambienta el texto de Aub.

testimoniar el drama humano que le había tocado vivir (Sánchez Zapatero, 2010: 208-209).

Tras la lectura individual de la biografía sugerimos a los alumnos (An. 1 [Dia 8](#)) que participaran en la creación de una nube de palabras colaborativa y digital, como una lluvia de ideas para centrar entre todos los temas fundamentales que los alumnos encontraban en el monólogo. El ejercicio fue realizado con ayuda de la aplicación www.mentimeter.com, que diseña presentaciones interactivas, aunque existen otras diferentes opciones para hacerlo (Kahoot, Poll Everywhere, Imakiku...). Con *Mentimeter*, el tamaño de los términos que aparecen finalmente en pantalla es proporcional al número de veces que estos se introducen, y así se puede detectar cuáles son las expresiones más usadas por los alumnos. El resultado final del ejercicio es la siguiente diapositiva incluida en la presentación (ver An.1 [Dia.9](#)). Sugerimos que el profesor también participe introduciendo términos en la nube de palabras, por si los alumnos no mencionan alguno que considere importante.

En este punto de la clase, los alumnos ya conocen el contexto histórico en el que fue escrito *De algún tiempo a esta parte*, son conscientes de que esa realidad vivida marcó a Max Aub en su creación artística y han hecho explícitos grandes ejes temáticos del monólogo, como son el nazismo, la persecución, la intolerancia, el exilio o los campos de concentración...

El ejercicio número 4 (An.1 [Dia.10](#) y An. 3. [Actividad 4](#)) opuso una serie de frases en las que se han destacado en negrita algunas expresiones clave. Queríamos que los alumnos tuvieran en mente el contexto de la propia acción: una mujer, Emma, en una situación desesperada, que comparte su dolor con un marido que ya no puede oírla. Aunque Adolfo (marido de Emma) no esté y no pueda responderle, ella se dirige a su compañero de vida, a un hombre con quien lo ha compartido todo. Y en este tipo de situaciones comunicativas no es necesario explicitar con detalle todos los conceptos a los que nos referimos. Las expresiones clave que destacamos en las frases precisamente aluden a la realidad común de Adolfo y Emma, una realidad que hace que al hablar de “los rojos” ella no se refiera a un color, sino a una ideología, que “el partido” sea el partido nazi o que “lo era” significa “era nazi”, y no cualquier otra cosa. Con este ejercicio los alumnos reflexionaron en parejas sobre el significado concreto de cada uno de los términos destacados, y cómo esas mismas palabras tendrían que explicarse de una manera bien distinta, si los interlocutores no compartieran un mismo código de referencias.

Consideramos especialmente relevante el uso recurrente del “ellos” y el “nosotros” o “los otros” como emblema lingüístico del propio conflicto que relata la obra (y que se retomará de alguna manera en la sesión final de debate).

Al final de esta sesión 1 se anunció a los estudiantes el temario de lo que se realizaría la semana próxima y se les pidió que, de manera autónoma, empezaran a preparar las actividades siguientes y los fragmentos de audio y vídeo (An.1 [Dia. 11](#)).

2.2 Segunda sesión: Sin palabras

A partir del visionado de algunos extractos de grabaciones de anteriores representaciones, en esta segunda sesión veríamos cómo aquello que no está escrito

también se lleva a escena: de qué manera en esos extractos la actriz Esther Lázaro consigue imprimir a las palabras distintas intensidades, matices y ritmos. En la sesión tratamos los recursos lingüísticos para crear este efecto y también focalizamos en todo lo que rodea al lenguaje no verbal. Aun siendo conscientes de que la comunicación no verbal es un concepto demasiado amplio y que abarcarlo por completo hubiera sido imposible en el marco de esta UD., sin embargo, nos pareció muy importante prestar atención también a los elementos no verbales de la comunicación (Aguaded, Cuenca y Lorente, 2014), más incluso tratándose de teatro.

Por tanto, dedicamos esta sesión a detectar:

- Los recursos lingüísticos que integran al marido ausente en el soliloquio de Emma: interpelaciones directas, preguntas o muletillas.
- La inflexiones de la voz y su poder para recrear las emociones.
- El silencio y sus funciones expresivas en este contexto.
- Los gestos de la actriz a medida que habla o evoca situaciones pasadas.

La sesión arrancó con la realización de las actividades del bloque II del *Cuadernillo del alumno* (An. 2. [Dia 3](#) y An.3. [Actividad 5](#)), que habíamos mandado preparar en la sesión 1. El profesor retomó la idea de que la obra de teatro es un soliloquio en el que, de alguna manera, se integra a Adolfo como interlocutor de Emma. Se hizo una puesta en común rápida sobre los recursos lingüísticos que los estudiantes conocían para hacer participar a alguien en una conversación cara a cara, tales como preguntas retóricas, muletillas o interpelación. Luego, se visionó el fragmento (An. 5) y se comprobó si estos recursos aparecían. En la presentación en PowerPoint (An. 2 [Dia 4](#)) está disponible una posible solución del ejercicio por si resultara interesante proyectarla a los alumnos tras la corrección. Esta solución también se encuentra en el cuadernillo de actividades: copia del profesor (An. 4).

Una vez realizada esta actividad, pasamos a reflexionar sobre la voz y los matices expresivos que aporta. La presentación en PowerPoint ayudó a guiar algunas sencillas explicaciones al respecto (An. 2 [Dia 5](#)) y se planteó a los estudiantes que utilizaran la frase que abre la obra, es decir, “Tengo las manos agarrotadas” y que la pronunciaran guiados por emociones como la sorpresa, la alegría, el miedo, la tristeza, o el asco... (An. 2 [Dia 6](#)). Como alternativas de explotación para esta dinámica, se puede sugerir una emoción para que el estudiante la interprete en la frase, o bien se le puede dejar elegir la emoción y que los demás compañeros adivinen cuál es por su interpretación. Se mostró así cómo la voz puede aportar significado emocional a las palabras.

Otra oportunidad de reflexión sobre el mismo tema es la que se expone en la siguiente diapositiva (An. 2 [Dia. 7](#)): mostramos cómo la misma frase del ejercicio anterior se podía leer de forma diferente, en función de los signos de puntuación.

La segunda actividad de contacto directo con el monólogo (An. 2 [Dia. 8](#) y An. 3, [Actividad 6](#)) la realizamos ayudados por un audio (An. 7). Usamos audio para que los estudiantes se concentraran solo en la voz. Además de escuchar el sonido aportamos la transcripción en el cuadernillo del alumno. En este caso pedimos a los estudiantes simplemente que se fijaran en los matices e inflexiones de voz y lo que estas aportan y les facilitamos la corrección (An. 2 [Dia. 9](#)) que también aparece en el An. 4.

Este mismo fragmento de audio nos va a servir para la siguiente actividad (An. 2 [Dia 10](#) y [11](#) y An. 3, [Actividad 7](#)) en la que nos centraríamos en el valor del silencio. Las comas y los puntos son signos ortográficos que marcan finales o pausas de diferentes tipos en los enunciados. Nos preguntamos en este momento cómo se realizaría “la interpretación” de estas pausas escritas en la interpretación de un texto teatral y si se corresponderían fidedignamente con los signos ortográficos que marcan pausas en el texto escrito. Es probable que no, pues las emociones y la forma de interpretar de cada actriz imponen una cadencia personal, lo que hace posible la magia de las diferentes puestas en escena de una misma obra. En cualquier caso, esas pausas suponen silencios y los silencios, como elementos de paralenguaje que son están cargados también de contenido (Knapp,1980). Pedimos igualmente a los estudiantes que marcaran con una clave las distintas pausas y su duración (“/” para silencios cortos y “///” para largos) y luego en común nos pondríamos de acuerdo sobre qué expresa cada una de esas pausas.

A continuación, nos concentramos en analizar los gestos, como una de las manifestaciones del lenguaje no verbal. Para introducir la actividad dedicada a los gestos (An. 2 [Dia. 12](#)), se visionó un video sobre gestos españoles y se presentaron algunos datos interesantes sobre el peso de lo no verbal en la comunicación, tomados de Gelabert y Martinell (1988). Se recomendó entonces a los estudiantes trabajar sobre el fragmento video (An. 6) en relación a los gestos (An. 2 [Dia 13](#) y An. 3 [Actividad 8](#)). Para el diseño de la siguiente actividad realizamos una decodificación conjunta con los estudiantes del mensaje lingüístico y el gesto correspondiente, para que los alumnos observaran que la gestualidad añade información a los enunciados lingüísticos. También presentamos esos gestos asociados a unidades fraseológicas, para que pudieran observar cómo tiene todo el sentido el que Emma mire hacia arriba al evocar una techumbre o las llamas que se elevan hacia el cielo en el incendio que arrasa la sinagoga (An. 2 [Dia. 14](#)).

Como parte final de esta sesión 2, se les anticipó a los estudiantes lo que íbamos a realizar en la sesión siguiente (An. 2 [Dia. 18](#) y [19](#)) y que fue la organización de un debate. En grupos, los estudiantes tendrían que tratar temas sobre conflictos de actualidad que no estaban tan alejados de los vistos en la obra de Max Aub, como veremos en el apartado siguiente.

2.3 Tercera sesión: *entre todos*

Como tarea final de esta unidad didáctica nos pareció interesante plantear una discusión con los estudiantes a modo de debate. Por supuesto, no es nada nuevo en la clase de lengua extranjera el uso del debate, pues es un excelente recurso pedagógico ampliamente utilizado por los profesores. En efecto, el uso del debate es una actividad muy rentable en la clase de lenguas, pues conlleva la implicación de los estudiantes en tareas que van más allá de las puramente lingüísticas, pues se ejercita el desarrollo de estrategias para sintetizar, rebatir ideas, resumir, comparar, argumentar, valorar... Con todo, muchas veces, los profesores de ELE dejamos de lado el contenido de lo que se pueda llegar a debatir y nos preocupamos más de cómo se dice que de qué se dice. El objetivo final que nos marcamos con este debate era despertar en los estudiantes un espíritu crítico para que pudieran llegar a analizar las problemáticas que se plantean en una obra como la que estamos trabajando.

Así pues, se organizó el debate, en el que los estudiantes deberían preparar y asumir un rol con una posición determinada para presentarla en tan solo 2 minutos y en cada uno de los siete grupos de trabajo, como veremos a continuación. En primer lugar, se trabajó antes de la sesión 3, es decir al final de la sesión 2, en una presentación explícita de la relación existente entre los conflictos que aparecen en la obra de Max Aub y su conexión con la actualidad (An. 2 [Día 18](#) y [19](#)). Todo ello sirvió para explicar el trabajo que tendrían que realizar los estudiantes durante la sesión 3. En un segundo momento y a partir de lo que los estudiantes habían preparado durante la semana, se trabajó en la clase. Finalmente, una vez finalizadas las sesiones de clase y una vez vista la representación de la obra se les pidió una reflexión individual sobre todo el proceso alrededor de esta actividad. A continuación, detallamos todo el trabajo para la organización del debate de la sesión 3 en los tres momentos de los que hablamos: antes, durante y después de la tercera sesión.

2.3.1 Antes de la sesión

Partiendo de la nube de palabras de la primera sesión, en la que los propios estudiantes habían definido cuáles eran los [temas fundamentales](#) de la obra de Max Aub, se lanzó una reflexión al grupo-clase y es la de saber si los temas que habían surgido en la nube creada por ellos mismos seguían hoy vigentes, es decir, si podíamos hoy en día hablar de cuestiones como nazismo, racismo, exclusión, injusticia o violencia...

Es evidente que la mayoría de estas cuestiones son de actualidad, aunque se manifiesten de diferente manera a como lo hacían en la época en la que se ambienta la obra. El profesor seleccionó y propuso a los estudiantes trabajar en el debate sobre siete asuntos de actualidad en los que se detectaban conflictos que guardaban una cierta conexión con las temáticas de la obra de Aub y que son los siguientes⁵:

- Enseñanza religiosa en colegios estatales.
- Memoria histórica y reparación a las víctimas (España).
- Vida pública y símbolos religiosos.
- Nacionalismo y política.
- Identidad cultural versus país de residencia.
- La inmigración.
- La soledad.

Tras esto, se presentaron en clase a los estudiantes algunos consejos e instrucciones para la buena organización de un debate (An. 2 [Día 21](#) y [22](#)) y realizamos un recordatorio sobre cómo se debe construir un discurso oral de tipo divulgativo y qué uso de la lengua es el más aconsejable. Apoyamos nuestra instrucción con el visionado de un vídeo con consejos de un especialista del [Instituto de comunicación empresarial](#) ICE (escuela de comunicación fundada por el periodista Manuel Campo Vidal).

Tras la instrucción realizada en clase y para ayudarles a realizar el trabajo de preparación del debate, que, aunque en grupo, debían realizar de manera autónoma,

⁵ La selección de las temáticas se realizó por razones de actualidad y porque permitía una relativa polarización de diferentes argumentos de un debate.

les proporcionamos materiales de trabajo en un blog creado a este efecto (<https://ucldebate.wordpress.com>) en el que colgamos, en diferentes posts, diferentes artículos y los razonamientos que nos parecían relevantes para cada una de las posturas que se tenían que defender (An. 2 [Día 19](#)). Dependiendo del tema con el que trabajaba cada grupo, encontraban dentro de esos posts las tesis predominantes. Fueron ellos mismos quienes se repartieron los puntos de vista que tenían que defender, y para cada uno de esos puntos de vista se les suministraban textos con los argumentos principales. Tratamos en todo momento de aportar muestras de lengua claras, simplificadas y comprensibles, porque el objetivo, insistimos, no era realizar una investigación exhaustiva sobre una determinada temática, sino más bien comunicar los aspectos esenciales de una cuestión y presentar diferentes puntos de vista para confrontar al estudiante con ellos, pues en cada tema se pueden defender posturas divergentes. Es evidente que se trata de temas amplísimos y que sería imposible abordarlos en su totalidad en el tiempo del que disponen para debatir.

Para disminuir la dificultad de la tarea (lectura de la información, síntesis y organización de ideas en un discurso) decidimos acotar mucho las argumentaciones, de ahí la preselección en un blog de los materiales de trabajo. También, proporcionamos a los estudiantes listas de recursos para expresar acuerdo y desacuerdo, así como de distintas expresiones o conectores de la argumentación.

2.3.2 En clase

La tarea de exposición en sí exigió de los alumnos un importante esfuerzo de síntesis. A partir de la información contenida en el blog, cada uno de ellos debía hacer una exposición de su tesis lo más completa posible en tan solo dos minutos. El estudiante debía, por tanto, escoger los mejores argumentos y relacionarlos entre sí de una forma clara y atractiva.

En general demostraron una muy buena capacidad de síntesis, una buena comprensión, incluso de los asuntos culturalmente más lejanos a ellos y se ciñeron al tiempo previsto. También hay que reseñar que quienes intervenían en segundo lugar (a modo de réplica) no habían preparado intervenciones aisladas, sino que aludieron al discurso anterior para, a partir de él, exponer el suyo.

Uno de los momentos más importantes de todo el trabajo realizado en la unidad didáctica fue la presentación en clase de los diferentes grupos de trabajo del debate. Los estudiantes dieron pruebas de no solo ser lingüísticamente más competentes en este tipo de acto comunicativo, sino de haber desarrollado, gracias a las lecturas previas de los artículos, un espíritu crítico muy interesante, basado en contenidos (que se encontraban en los textos), incluso defendiendo ideas contrarias a las propias, pues muchas veces el rol, que les había tocado en suerte desempeñar dentro de su grupo, no se correspondía con el que ellos personalmente tenían: se les ayudó así a acercarse a la idea que presentamos anteriormente y es la del respeto e igualdad de la postura de otros, salir de su propio “yo” para adentrarse en una abertura de pensamiento hacia otras posturas o posiciones.

Tras la presentación de cada grupo se les pidió votar por aquella persona del grupo que hubiera sido más convincente y sólida en lo que defendía. Fue muy sorprendente

verificar que los estudiantes fueron capaces de diferenciar su acuerdo personal con la postura defendida de la habilidad retórica del orador al exponerla.

Para acabar esta última parte, además de las votaciones de sus compañeros, la retroalimentación de las profesoras resaltó tanto los puntos fuertes de la intervención de cada estudiante como un consejo para mejorar sus habilidades de comunicación en el futuro.

2.3.3 Después de clase

Tras la realización de la UD, Esther Lázaro representó con éxito la obra de teatro en el *Institut des langues vivantes*, gracias a la participación de la Consejería.

Como punto final de todo este proceso, se les pidió a los estudiantes alguna reflexión sobre la representación y sobre todo el proceso alrededor de la misma. Dejamos en este enlace el [libro de visitas](#) que hemos realizado con los comentarios de la propia Esther, comentarios de algunos estudiantes y de las dos profesoras.

3. Conclusión

En estas líneas hemos presentado un ejemplo de UD que ha tenido en cuenta el llevar a cabo actividades que conciernen a las cuatro “ces” de Coyle (2006): conocimiento, comunicación, cognición y cultura. Empezamos por acercarnos al teatro, focalizando en el recurso del monólogo dentro del género literario del teatro, así como en la presentación de la obra de Max Aub y el contexto histórico en la que esta se desarrolla, pues tratándose de estudiantes de Filología, nos pareció pertinente desarrollar *conocimientos* propios del currículo. Después, centramos la instrucción en todo aquello que concierne la *comunicación*, con una especial atención a la reflexión sobre el lenguaje no verbal. En la parte final de la UD, en el debate trabajamos la *cognición* por medio de procesos como debatir, argumentar, resumir... Por supuesto, toda la UD quería suscitar el espíritu crítico de los estudiantes, que se acercaban así a una realidad, a una *cultura* diferente, que, por su lejanía temporal, les podría resultar extraña, pero en la que rápidamente encontraron reflejo en temas de actualidad y pudieron así sentir y empatizar con los problemas que vivía la protagonista.

Al trabajar en una clase de ELE con una obra de teatro como esta de Max Aub, no podíamos pasar por alto que debemos formar a estudiantes que se desarrollen como ciudadanos plurilingües, pluriculturales, que se acerquen al otro desde culturas y opiniones diferentes a la suya y que todo ello lo realicen siempre desde el respeto y la igualdad. Desde este punto de vista, el contenido de lo que se enseña y la cultura a la que uno se aproxima es tan importante como la lengua en la que se enseña, así como es importante también considerar las 5 diferentes dimensiones del AICLE descritas en el *Profiling European CLIL Classrooms* (Marsh *et al.*, 2001) y de las que hablábamos en la introducción a este artículo.

El AICLE moderado (Soft CLIL) nos permitió la flexibilidad perfecta para impregnar una clase de ELE de un enfoque pedagógico que va más allá de la lengua, y que desarrolla la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de manera global. Gracias a este planteamiento conseguimos llevar al aula una UD centrada en el alumno, que permitía que los participantes fomentaran la interactividad a la vez que

desarrollaban su pensamiento de manera crítica y que permitía que se implicaran en el contenido teórico que estaban aprendiendo de una manera también personal, de una manera empática, dada la evidente carga emotiva implícita en el texto sobre el que gira la UD. Además, el uso del teatro nos brindó la ocasión perfecta para llevar a la práctica la integración de los 4 elementos (las cuatro “ces”) fundamentales en AICLE. También, gracias a este texto pudimos trabajar con nuestros estudiantes diferentes componentes de la competencia comunicativa propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), pues no solo expusimos a nuestros estudiantes a análisis lingüísticos de muestras de lengua, sino que también les hicimos conscientes del contenido sociolingüístico del texto, abordando la dimensión social del uso de la lengua, y del uso funcional de los recursos lingüísticos, mostrando bien las posibles relaciones que se dan entre la lengua, los interlocutores y el contexto discursivo.

Aquí hemos presentado un ejemplo de UD bajo un prisma de *AICLE moderado* y que sigue las principales líneas metodológicas de actividades de este tipo que se desarrollan en un curso de lengua. Con todo, somos conscientes de que implementar AICLE necesitaría mayor desarrollo de muchos de los elementos aquí expuestos, que, en nuestro caso, sobrepasaban el tiempo disponible para ello dentro de los límites del curso. Cabe destacar, como quedó reflejado en el libro de visitas, la satisfacción de todos los que vivimos esta experiencia, que se convirtió en un momento muy especial del semestre. Todo ello nos anima, como profesores, a seguir investigando en cómo ofrecer materiales ELE, donde no solo contenidos y lengua, sino también cognición y cultura se presenten conjuntamente.

A pesar de que la teoría sobre AICLE como metodología es abundante, sin embargo, parece que esta no se corresponde con una implementación equivalente en materiales disponibles que el profesor pueda llevar al aula, siendo estos escasos. Así pues, para acabar, nos gustaría señalar, por un lado, que existe una necesidad creciente de que se hagan materiales AICLE y, por otro lado, que sería conveniente en procesos de innovación pedagógica AICLE el no desatender la formación específica para profesores en estas metodologías antes de ponerlas en marcha, pues precisan de unas pautas metodológicas a las que los profesores no estábamos todavía acostumbrados. Solo así podremos empezar a considerar en los cursos de lengua un aprendizaje integrado, que parece corresponder mejor con las actuales necesidades tanto de nuestros estudiantes como de la sociedad en la que vivimos.

4. Referencias bibliográficas

- AGUADED, A., CUENCA, B. y LORENTE, P. (2014). “Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE”. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp.743-753): *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén, 2013. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm [Consulta 23/10/2018].
- AUB, M. (2018). *De algún tiempo a esta parte*. Colección Biblioteca del exilio. Esther Lázaro (Ed.). Sevilla: Editorial Renacimiento.
- BENTLEY, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta 23/10/2018].
- COYLE, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *Monograph 6*, 5-29. Barcelona: APAC.
- ESCOBAR, C. y SÁNCHEZ, A. (2009). "Language Learning through tasks in a CLIL Science Classroom". *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- GELABERT, M.J. y MARTINELL, E. (1989). "Aprender una lengua es también aprender sus gestos (Proyecto diccionario de gestos)". En *Actas del I Congreso Nacional de la ASELE* (pp. 298-299). *El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales*. Granada, 1988. En línea https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_i.htm [Consulta 23/10/2018].
- KNAPP, M. L. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- MARSH, D., MALJERS, A. y HARTIALA, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- PAVESI, M, BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001). *CLIL guidelines for teachers*. Milan: TIE CLIL.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010). "Max Aub y el poder testimonial de la ficción". *Revista de Estudios Humanísticos Filología*, 32, 208-209. Disponible en <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/article/view/2878> [Consulta 01/10/2018]
- VALLES CALATRAVA, J. R. (2002). *Diccionario de Teoría de la Narrativa*. Granada: Alhuila.