

***Volavérunt*, un Cluedo histórico: aproximando el mundo de Goya a estudiantes asiáticos a través de la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo**

BEGOÑA GARCÍA MIGURA
Máster MultiELE
begonamigura@yahoo.es

Resumen: En esta comunicación se verá cómo se pueden adaptar los enfoques comunicativos para la enseñanza de E/LE a contextos docentes de orientación confuciana. Se parte de la reflexión sobre las especificidades de este entorno de enseñanza-aprendizaje, para aprovechando las sinergias entre tradición e innovación educativa, implementar una unidad didáctica posmétodo. Esta se basa en la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo y contempla, además de la integración de las cuatro destrezas –confiriendo especial protagonismo a la expresión escrita en blogs–, la atención a la forma y el desarrollo del componente metacognitivo. Asimismo, se hace énfasis en el potencial de la imagen, a través del cine y de la provisión de material auténtico, para canalizar la diferencia de referentes históricos entre la cultura de origen y de destino y poder facilitar así una aproximación a la época y figura de Goya por parte de estudiantes vietnamitas.

Palabras clave: E/LE para asiáticos, enseñanza mediante tareas, aprendizaje cooperativo, blogs, Goya, *Volavérunt*.

***Volavérunt*, an historic Cluedo: introducing the world of Goya to Asian learners through task-based teaching and cooperative learning**

Abstract: This communication attempts to explain how to adapt Communicative Approaches to teaching Spanish as a Foreign Language in Confucian-oriented learning environments. It begins with a reflection on the specifics of this teaching-learning environment for, exploiting synergies between tradition and innovation in education, implementing a post-method teaching unit. This unit is based on Task-based Language Teaching and Learning methodology and Cooperative Learning and includes, in addition to the integration of the four skills –giving special prominence to the written skills through blogs– the *focus on form* activities and the development of the metacognitive component. It also emphasizes the potential of the image, through film and the issue of authentic material, to channel the difference in historical references between the culture of origin and destination and to facilitate an approximation to the time and figure of Goya by Vietnamese students.

Key words: Spanish as a Foreign Language for Asian Learners, Task-based Language Teaching and Learning, Cooperative Learning, Blogs, Goya and *Volavérunt*.

1. Introducción

Esta unidad didáctica es parte de un taller de *Cultura y Civilización a través del Cine* destinado a estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Hanói HANU (Vietnam) que, como coordinadora del Instituto Cervantes de Hanói, diseñé e impartí durante tres cursos académicos. Posteriormente se ha remodelado en el marco del

Máster Multiele, optimizando su potencial didáctico e incorporando prácticas de escritura electrónica en forma de blog.

El objetivo era familiarizar al grupo meta (con un nivel de E/LE que oscilaba del B1 al C1 marco) con la figura y obra de Goya para prepararlos a una mejor recepción de la exposición los *Desastres de la Guerra* organizada por la Embajada de España en Hanói, junto con otras instituciones.

A continuación se analizarán las especificidades de los contextos educativos de tradición confuciana para pasar a presentar una propuesta didáctica que trata de buscar sinergias entre la cultura educativa de destino, apoyándose en algunos de los presupuestos de la enseñanza mediante tareas (EMT) y el aprendizaje cooperativo (AC), con el fin de desarrollar la competencia comunicativa del grupo-meta y facilitar la asimilación de los referentes culturales objeto de estudio.

2. Sobre los contextos docentes asiáticos: algunas verdades a medias

La impronta del filósofo Confucio (551 a. C.) y de sus seguidores impregna, aún hoy, cada uno de los distintos planos de la cultura educativa en los contextos docentes asiáticos¹. Los ejes sobre los que esta gravita, en la educación superior, se han descrito tradicionalmente como sigue (Wang 2009; Sánchez Griñán 2009):

- currículo: asignaturas destinadas al aprendizaje sistemático de la lengua (gramática y léxico), impartidas por profesores locales. Asignaturas culturales, con menor carga lectiva, impartidas por nativos. División de destrezas, con presencia considerablemente menor de las habilidades orales;
- orientación hacia resultados: gran peso de los exámenes, que conlleva una alta competitividad. Sistema de evaluación basado en pruebas escritas y de corte estructuralista, con exclusión de prácticas comunicativas orales;
- técnicas y prácticas en el aula: el libro de texto rige todas las prácticas. Preferencia por actividades de memorización, extensas listas de vocabulario, *drills* y ejercicios de gramática-traducción;
- rol del profesor: transmisor de conocimiento en el que recae toda la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelo ético y moral al que se le debe respeto y no se cuestiona. Los esfuerzos hacia una progresiva autonomización del alumnado son, a menudo, percibidos como una evitación de responsabilidades;
- rol del alumno: receptor pasivo del conocimiento que le es transmitido y que se percibe como una verdad objetiva. El esfuerzo y la constancia son el camino hacia ese conocimiento;
- estrategias de aprendizaje: marcadas por el aprendizaje y la adquisición de la L1, donde la memorización juega un papel clave. Poca o nula atención al desarrollo del componente estratégico mediante prácticas orientadas a la metacognición;
- actitudes de los aprendientes: no «perder cara», lo que comporta la evitación de riesgos y el miedo al error. Alto índice de rechazo a la incertidumbre. No sobresalir dentro del grupo, lo que se traduce, frecuentemente, en una falta de participación.

Como consecuencia, se ha percibido este conglomerado de características, opuestas a las preconizadas por los enfoques comunicativos, como un impedimento

¹ Este constructo hace referencia, fundamentalmente, a los contextos docentes de China, Japón, Corea, Singapur y Vietnam, aunque es extensible también a otros países del sudeste asiático (Littrel 2009: 81).

para su implementación. Ahora bien, la investigación (Biggs 1994 y 1996; Cortazzi y Jin 2006) (en Wang 2009 y Sánchez Griñán 2009) demuestra que esta descripción, llevada a cabo, principalmente, por observadores occidentales, es superficial y reduccionista. Es más, una aproximación profunda a la doctrina confuciana apunta hacia la complejidad y sutileza de esta, que se asienta, desde sus mismas raíces, en una suerte de eclecticismo marcado por la reconciliación de opuestos que se entienden como un todo indivisible y en los que se combinan el «*aprendizaje por rutina* – mimesis, repetición, memorización y ejercitación– con *procesos de reflexión* –leer y reflexionar, dudar y cuestionar, comprender e interiorizar acciones–» (Cortazzi y Jin 2006) (en Sánchez Griñán 2009: 224).

Así las cosas, la solución a la implementación de los enfoques comunicativos, además de tenerse que hacer de forma progresiva, debe estar orientada hacia un modelo capaz de reconciliar las metodologías de enseñanza-aprendizaje anteriores –preferidas por discentes y docentes locales–, con una actitud que tienda hacia la sensibilización para con lo comunicativo (Sánchez Griñán 2009: 220).

3. ¿Por qué la enseñanza mediante tareas (EMT)?

Coincidimos con Sánchez Griñán (2009: 236), que remite a propuestas como las de Riutort y Pérez Villafañe (2007), en que la EMT parece revelarse como la metodología posmétodo que mejor podría avenirse a este ideal de eclecticismo (Sánchez Griñán 2009: 236 y 244).

Por un lado, tal y como apunta Sánchez Griñán (2009: 245), desglosar la tarea final –que se materializará en un producto– en fases encaja a la perfección con el estilo cognitivo concreto-secuencial al que Oxford y Anderson (1995) (en Wang 2009: 32) adscriben, de forma mayoritaria, a los estudiantes asiáticos. Por otro, esta suerte de secuenciación vendría a representar una reaplicación de la noción confuciana de *memorización* más acorde con los presupuestos comunicativos, según la cual, «el aprendiente focalizaría su atención en distintas partes del texto» (Sánchez Griñán 2009: 231) que se propone, repetidamente, como *input*, pero sobre el que tendrán que operarse distintos procesos de manipulación y aproximación que favorezcan la comprensión profunda e interiorización de los contenidos de aprendizaje. Asimismo, esta metodología nos brinda, además de la posibilidad de contextualizar muestras reales de lengua (Sánchez Griñán 2009: 241), un marco procedimental con el que vehicular procesos metacognitivos, inscribiendo estos, en las propias consignas del material didáctico.

En otro orden de cosas, la flexibilidad de la EMT concilia la inclusión de ejercicios *focus on form*, con lo que se asegura la explicitación del componente léxico y gramatical, tan acorde con las prácticas a las que los aprendientes están acostumbrados. Si, finalmente, logramos reconducir la voluntad de los estudiantes «de ser corregidos en forma rápida y constante» (Wang 2009: 33), haciendo que la evaluación recaiga en sus iguales, y se plantea este ejercicio de forma diferida y como una práctica metalingüística, estaremos logrando dar respuesta, de manera simultánea, a dos de las necesidades de aprendizaje del alumnado: la corrección (necesidad que los discentes perciben) y un primer hacia la autonomización (necesidad que los docentes percibimos).

4. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo (AC)?

De una parte, la carga de individualismo que subyace a la concepción confuciana de que el «aprendizaje es un proceso dirigido hacia la interioridad» (Wang 2009: 25) y, de otra, la competitividad de estos contextos de aprendizaje como consecuencia del

sistema de exámenes, ha llevado a la consideración de que los estudiantes asiáticos muestran gran rechazo a la hora de trabajar en grupos (Sánchez Griñán 2009: 231).

Una vez más, sin embargo, parece que nos situemos en el vértice de una paradoja, puesto que estas son culturas colectivistas y, por ende, el compromiso para con la comunidad es fundamental para el funcionamiento de la sociedad y, en el caso que nos ocupa, para el del grupo-clase. Tal es así, que está implícitamente aceptado que una de las funciones de los estudiantes percibidos por el grupo como *excelentes* sea la de ayudar a otros compañeros que, comunicativamente, se muestran en posición de desventaja (Littrell 2009: 96).

Por otro lado, y como consecuencia de la masificación de las clases, se detecta en las aulas un fenómeno acuñado por Montgomery (2004) como «aprendizaje lateral». Retrotrayéndose a las experiencias docentes de esta profesora, Littrell (2009: 97) lo explica así:

Cuando [la profesora] hacía una pregunta sobre una lectura obligatoria [...] esperando que algún voluntario respondiera, en lugar de una persona levantando la mano inmediatamente, los estudiantes solían hablar primero entre sí sobre la pregunta con los compañeros de su misma fila. [...] tenía lugar un rápido e informal proceso de consenso; luego contestaba el orador más capaz.

Si hacemos una lectura profunda de estas actuaciones en el aula, nos damos cuenta de que, en cierta manera, estas conductas no son del todo ajenas al principio de interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo y al de equilibrio de fortalezas y debilidades de cada uno de los equipos de trabajo en el seno del aula.

Por último, y en tanto que profesores facilitadores de conocimiento, y teniendo presentes unos objetivos de enseñanza orientados a la eficiencia, la implementación de esta metodología nos permitirá un mejor manejo de los grupos que, además de excesivamente numerosos, suelen ser muy heterogéneos en cuanto a niveles de desarrollo de competencia comunicativa. Paralelamente, estaríamos creando un entorno seguro, previo ensayo de producción en pequeño grupo, para que los estudiantes no *pierdan cara*, lo que debería redundar en un menor índice de ansiedad y en una mayor participación.

5. ¿Por qué el uso de imágenes?

Fijarse como objetivo de enseñanza-aprendizaje la figura de Goya en el marco de E/LE impone, desde luego, hacer de la imagen, el centro de nuestro estudio. No obstante, y más allá de esta obviedad, la primera pregunta que nos surge, dentro de estos contextos de aprendizaje, es: ¿cómo acercar el mundo del pintor aragonés, que constituye una realidad histórica tan compleja y alejada en el tiempo y el espacio, a los referentes culturales de los alumnos?

Si nos ceñimos a la afirmación de Whitmore (1986) (en Arnold 2000: 279), según la cual «casi todo el aprendizaje ocurre imaginándonos lo que estamos aprendiendo. Si un individuo no puede concebir algo en su mente, puede resultarle imposible aprenderlo de forma duradera», entonces, resulta evidente la necesidad, en tanto que mediadores entre culturas, de ayudar a nuestros aprendientes a que sean capaces de idearse el objeto de estudio que estamos abordando. En este sentido, el cine constituye una rica fuente de *input* con que suplir la falta de referentes culturales y satisfacer, a un tiempo, las necesidades cognitivas del alumnado, cuyo estilo de aprendizaje es fundamentalmente de tipo visual (Littrell 2009: 92).

6. ¿Por qué *Volavérunt*?

De todas las películas que recrean la vida de Goya y su contexto histórico, elegimos *Volavérunt*, de Bigas Luna, porque tiene su correlato en la novela homónima en la que se basa. Esto nos permite introducir simultáneamente los productos textuales de las *memorias autobiográficas* y el *diario íntimo* contrastando similitudes y diferencias tipológicas e incidiendo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes en el ámbito privado y abordada desde las destrezas de recepción y producción escritas.

A su vez, la estructura narrativa de este *thriller*, construido principalmente a partir de saltos temporales y contado de manera polifónica, se presta a jugar con vacíos de información a partir de los cuales, los estudiantes se verán obligados a posicionarse con respecto a los hechos relatados –a saber, la muerte en circunstancias misteriosas de la Duquesa de Alba–, asumiendo el punto de vista de los distintos personajes que rodearon este episodio histórico. Así, en forma de juicio –desde el ámbito público y desde la oralidad, en esta ocasión–, sospechosos, testigos y tribunal, deberán esclarecer quién fue el asesino en un juicio ficticio, como si de un Cluedo histórico se tratara.

7. ¿Por qué especial atención a la expresión escrita mediada por TIC?

La expresión escrita, a pesar de ser la destreza que mayor complejidad entraña, como señala Cassany (2005: 7), es paradójicamente a la que menos atención se le presta, quizá como consecuencia de la ruptura de los enfoques comunicativos con metodologías anteriores. Como contrapartida, sin embargo, se observa que, en el contexto que nos ocupa, el discurso escrito goza aún de presencia y prestigio. Si además, tal y como destaca Wai-Chung (2009: 65), esta buena predisposición se ve reforzada por las prácticas en la red, preferidas por los nativos digitales, al incluir una actividad de lecto-escritura en forma de blogs, estaremos adecuando nuestra propuesta a las necesidades y preferencias de las instituciones y de los discentes de destino.

8. Desarrollo de la unidad didáctica

8.1. Tareas previas al visionado de la película: *Retratos de familia, ¿quién es quién?*

8.1.1. Fase 1

Se otorga a cada estudiante una tarjeta-imagen de las cinco posibles con que contamos. En ellas, aparecen dos retratos relacionados con los personajes de la película, según esta distribución:

- Tarjeta 1: Duquesa de Alba y Pepita Tudó;
- Tarjeta 2: Manuel Godoy y María Luisa de Parma;
- Tarjeta 3: Carlos IV y Fernando VII;
- Tarjeta 4: Condesa de Chinchón y Arzobispo de Toledo;
- Tarjeta 5: *La maja vestida* y *La maja desnuda*.

Primero, cada alumno habrá de buscar al resto de compañeros que tengan la misma tarjeta. De este modo, quedarán constituidos cinco equipos de trabajo².

Ya en grupo, valiéndose de un ordenador con conexión a internet y sin ninguna pista previa –para favorecer el desarrollo de la competencia estratégica de los aprendientes– tendrán que buscar información en la red para completar los pies de imagen de las tarjetas con las especificaciones de los cuadros: autor, título, fecha, técnica, etc.

² Se recomienda que, en esta ocasión, el reparto de tarjetas para la creación de los grupos de trabajo se haga aleatoriamente.

Después, se entrega a cada grupo una tarjeta-explicación en la que poder consignar notas y detalles sobre la temática, el estilo y la historia de cada una de estas pinturas. Así, se ampliará la información buscada inicialmente.

Por último, los aprendientes deben tratar de establecer la vinculación entre los dos personajes de sus tarjetas en virtud de si la relación existente es de parentesco, íntima, de poder y de afinidad o enemistad política. Cuando hayan acabado, se procederá a la puesta en común.

8.1.2. Fase 2

A continuación, se proyectará una breve presentación³ sobre el pintor, al hilo de la cual los estudiantes tendrán que completar su biografía, según una ficha en la que se destacan los principales hitos de su vida. Antes de la corrección, podrán completar lo que les falte, discutiendo con sus compañeros.

8.1.3. Fase 3

Para consolidar los contenidos vistos, trabajarán ahora individualmente. Se recuperan los retratos de los ocho protagonistas del filme, y, en esta ocasión, deberán relacionar, primero, los personajes históricos con sus nombres, y, después, con sus títulos nobiliarios y/o cargos públicos.

Seguidamente, se les encomienda a los estudiantes la realización del *casting* de *Volavérunt*. Con este propósito, se les propone que, por parejas, y sirviéndose de la galería de retratos de la actividad anterior y de las fotografías del reparto que les vamos a entregar, asignen a cada actor, el papel que, en su opinión, debería interpretar. Cuando terminen, podrán contrastar sus hipótesis con un primer visionado del tráiler⁴.

8.1.2. Fase 4

Con el fin de asegurarnos de que los estudiantes pueden reconstruir el argumento del filme e identificar a sus protagonistas, se realiza un segundo visionado del tráiler. Antes, sin embargo, se le habrá entregado a cada estudiante, la actividad que hemos denominado *la tela de araña*. Esta consiste en el trazado, a modo de árbol genealógico, de las principales relaciones de parentesco, íntimas y/o políticas entre los personajes. En las distintas líneas del organigrama, los alumnos deberán explicitar estos vínculos mediante sustantivos y/o adjetivos con que nombrarlos⁵.

8.2. Visionado de la película: *el Cluedo de Volavérunt*

Como ya hemos mencionado, las actividades relativas al visionado del filme pivotan sobre vacíos de información. Esto nos obligará, por un lado, a dividir nuevamente la clase, y por otro, a proyectar la película de forma fragmentada, a partir de la manipulación de escenas. De este modo, cada grupo estará expuesto a una versión distinta del mismo hecho, consiguiendo, a través de la controversia, generar mayores oportunidades de interacción cuando se discuta quién pudo ser el asesino de la Duquesa de Alba. Por este motivo, durante cada proyección, se proveerá a los estudiantes con una ficha diferente que les ayude a hacerse con la información relevante para la

³ Extraída de los extras del DVD de *Volavérunt*.

⁴ Extraído de los extras del DVD de *Volavérunt*.

⁵ Este ejercicio requiere tiempo, ya que las respuestas de comprensión son inferidas, y, por tanto, exige la recuperación de un vasto vocabulario. Por este motivo, se puede mandar la actividad como deberes. Es conveniente que los alumnos tengan presente este gráfico durante los sucesivos visionados de la película.

realización de las tareas finales y que, al mismo tiempo, sirva de registro de su propio proceso de comprensión y de posicionamiento para con los hechos relatados.

Atendiendo ya a cuestiones puramente logísticas, al ir a exponer a cada equipo a un *input* y tarea diferentes, necesitaremos contar también con dos espacios de trabajo⁶: una sala de proyecciones y otra multimedia.

8.2.1. Fase 1

Primeramente, y como acabamos de señalar, dividimos la clase en 6 grupos⁷, repartiéndoles un naípe en el que se represente a uno de estos personajes:

- Naípe 1: Reina María Luisa de Parma;
- Naípe 2: Fernando VII;
- Naípe 3: Pepita Tudó;
- Naípe 4: Condesa de Chinchón;
- Naípe 5: Carlos Pignatelli y Alcántara;
- Naípe 6: Francisco de Goya y Lucientes.

A continuación, se proyectará un primer visionado del filme de forma plenaria. Se hace hincapié en que cada grupo debe prestar especial atención al comportamiento y carácter del personaje que le ha tocado, así como a la relación de este con la Duquesa de Alba. Además, durante la proyección, cada alumno cumplimentará la **ficha 1**⁸. Para finalizar, se hace una puesta en común sobre lo que los estudiantes han visto, asegurándonos de que se ha entendido todo.

Este momento es ideal para introducir las diferencias formales y estructurales de los productos textuales con los que vamos a trabajar: las memorias autobiográficas y el diario íntimo. Para ello, se ofrece el **extracto** de la novela *Volavérunt*, de Antonio Larreta, en el que Godoy rememora la última cena que ofreció Cayetana y que coincide con la escena que cerraba la primera proyección. Una vez trabajado este fragmento, se guía a los estudiantes para que infieran la especificidad textual de las memorias. Después, se sigue el mismo procedimiento, pero aplicado al diario íntimo⁹.

Con el objetivo de facilitar y sistematizar la teoría, se les propone un ejercicio *focus on form*. En un **cuadro**, se presentan el total de características de los dos géneros mezcladas y los estudiantes deben ordenarlas, adscribiendo convenientemente cada exponente al producto textual que le corresponde.

Para consolidar los conocimientos nuevos, se les propone reconvertir, individualmente, este texto autobiográfico en la página de un diario íntimo suscrito por Goya¹⁰.

8.2.2. Fase 2

Se lleva a la sala de proyecciones al grupo de Goya para que vea un segundo fragmento de la película y complete la **ficha 2**. Entretanto, el resto de equipos formulará hipótesis, en clase abierta, sobre la identidad y el móvil del posible asesino. Al terminar la discusión, cada uno de los equipos deberá redactar, cooperativamente y en un blog,

⁶ Para una óptima implementación de la unidad didáctica, se recomienda llevarla a cabo entre dos profesores. Así, los distintos equipos podrán contar siempre con la supervisión de uno de ellos.

⁷ Ahora, la formación de equipos debería hacerse conforme a las directrices del AC, para lo que la implementación de un análisis de necesidades previo puede ser muy recomendable.

⁸ De aquí en lo sucesivo, se remite al *Ejemplario* para la consulta de los materiales resaltados en negrita.

⁹ Nótese que las dos tipologías textuales comparten algunas características.

¹⁰ De esta manera, el profesor podrá contar para la evaluación con producciones tanto individuales como colaborativas, como se verá a continuación.

tres entradas del diario íntimo del personaje al que representan. Para ello, utilizarán como materia prima los incidentes que se relataban en la primera proyección a la que asistieron. Asimismo, tendrán que ajustar su discurso escrito no solo al carácter de su personaje, sino también a las consignas de unas **tarjetas de rol** que se les entregarán.

8.2.3. Fase 3

Excepto los estudiantes del grupo de Goya, el resto de los equipos asistirá a un nuevo visionado de la película, durante el cual tendrán que cumplimentar la **ficha 3**. Una vez terminada la proyección, volverán al aula multimedia y harán una puesta en común de los aspectos sobre los que han tomado nota. Mientras, el grupo de Goya, ayudado de una rúbrica que se le ha proporcionado, llevará a cabo la evaluación de las entradas de diarios realizadas por sus compañeros. Cuando lleguen a un consenso sobre estas producciones, publicarán los resultados de su evaluación en forma de comentarios en los blogs correspondientes.

Una vez de que los seis equipos han finalizado sus tareas respectivas, cada grupo elegirá a un portavoz que los represente. Entonces, se comunica a la clase que estos portavoces van a constituir un nuevo equipo de trabajo: el de la policía¹¹. Su misión será la de conducir la investigación de la muerte de Cayetana y realizar los interrogatorios durante un juicio que se celebrará próximamente y en el que participará toda la clase. Se informa también de que la policía usará las entradas de los blogs como evidencias para incriminar a los sospechosos¹². Por su parte, el grupo de Goya asumirá el rol de jurado popular y su función será la de evaluar la actuación de sus compañeros mediante rúbricas que, en esta ocasión, elaborarán ellos mismo. Por último, se manda como deberes para casa la corrección de las entradas, a partir de la retroalimentación del grupo de Goya.

8.2.4. Fase 4

Una vez más, llevamos al grupo del pintor a la sala de proyecciones donde tomará nota de cómo se procede en un interrogatorio, según la **ficha 4**. Al mismo tiempo, los grupos de la reina María Luisa de Parma, Pepita Tudó, la Condesa de Chinchón, Fernando VII y Carlos Pignatelli se preparan para el juicio: anticipación de preguntas, formulación de coartadas, gestión de su defensa, etc. Además, tendrán que distribuirse entre los miembros de cada equipo los roles de *acusados* y *abogados* para participar en el juicio. Paralelamente, la policía recorre el camino inverso, tomando siempre como punto de partida el contenido de los distintos diarios para formular sus acusaciones. Decidirán, igualmente, quién hará las veces de *fiscal*, *secretario* y *juez*.

Cuando Goya acaba el visionado, hace su correspondiente puesta en común basándose en la ficha con la que han trabajado. Partiendo de las notas recogidas y apoyándose en la rúbrica para la valoración de las entradas de diario de sus compañeros, elaborarán una nueva rúbrica, adaptada en esta ocasión, al discurso oral.

Al finalizar todos los preparativos, se lleva a cabo el juicio y la policía acaba por dictaminar un culpable. Como cierre, el grupo de Goya hará públicos sus comentarios sobre el total de las producciones orales.

¹¹ Este nombramiento lo realizarán los alumnos sin saber con qué fin. El objetivo es neutralizar el efecto del «aprendizaje lateral», por el que serán elegidos los «oradores más capaces». Reagrupando a estos en un mismo equipo, se pretende crear una mayor equidad de oportunidades de participación en los grupos.

¹² Se hace tangible el peso de lo escrito, al tiempo que se resalta la comunicatividad de la escritura, haciendo que los destinatarios de las entradas de los diarios sean los propios alumnos.

8.2.4. Fase 5

Para terminar, se hace la última proyección de forma asamblearia y durante ella, cada estudiante, independientemente del grupo de trabajo al que haya pertenecido, responderá a las cuestiones planteadas en la **ficha 5**, que servirán de base para la última puesta en común. Se expondrán las distintas conclusiones a las que hayan llegado los estudiantes y se hará énfasis en la reflexión sobre cómo han ido cambiando sus puntos de vista en función de la información de que iban disponiendo a medida que avanzaba la secuencia didáctica. Por último, se discutirán aquellos aspectos culturales que hayan podido llamar la atención de los aprendientes.

8.3. Tareas derivadas: *¿Y el veredicto es...?*

Finalmente, se entregará a cada estudiante una **plantilla** para que puedan evaluar, por un lado, el ciclo de actividades y, por otro, su propio proceso de aprendizaje, así como el trabajo en equipo. Se cerrará la unidad didáctica con la votación de la entrada del diario íntimo que más haya gustado a la clase.

9. Conclusiones

La aplicación de principios comunicativos no resulta fácil en los contextos docentes de Asia Oriental, pero se pueden aprovechar muchas de las sinergias de la filosofía de enseñanza-aprendizaje confuciana para la implementación progresiva de propuestas, basadas, fundamentalmente, en la EMT y el AC, que permitan la incorporación de lo nuevo, en las bases de la tradición.

Se ha tratado de demostrar cómo, en un marco ecléctico, lo procesual vehicula el desarrollo del componente estratégico y fomenta actividades metacognitivas, al tiempo que posibilita la explicitación de las formas y la inclusión de ejercicios metalingüísticos acordes con las preferencias de la cultura de enseñanza-aprendizaje de destino.

Desde un punto de vista intercultural, la imagen –entendida esta en un sentido amplio, pero especialmente abordada desde el cine– juega un papel clave a la hora de ampliar el imaginario de los estudiantes con referentes culturales ajenos a su identidad. De hecho, las valoraciones de esta unidad didáctica, con respecto a su impacto en la recepción de la exposición de Goya, fue muy positiva por parte de los estudiantes.

En este sentido, pensamos que, aunque esta unidad fue diseñada para aprendientes asiáticos, lo interesante del tema y la vigencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje a las que aquí nos adscribimos hacen apta su reaplicación en otros contextos docentes, recayendo en el profesor la labor de adaptar este material a las necesidades impuestas por el entorno.

Por último, y a pesar de nuestro optimismo para con las metodologías post-método en Asia Oriental, queremos cerrar esta comunicación con la consideración de que tratar de implementar propuestas comunicativas en contextos docentes de orientación confuciana exige, por parte del docente, una gran cautela y el mayor de los respetos a la tradición, pues como dijo Confucio «solo puede considerarse un maestro, a quien volviendo a hacer el camino viejo, aprende el nuevo».

Bibliografía manejada

- Arnold, J. (2000). «Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas», en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 277-294.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Larreta, A. (1980). *Volavérunt*. Barcelona: Planeta.
- Littrel, F. R. (2009). «Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas», en Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (eds.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 81-131.
- Luna, B. (1999). *Volavérunt*. Barcelona: Manga Films.
- Wai-Chung, H. (2009). «La cultura popular en la educación china», en Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (eds.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 49-73.
- Wang, T. (2009). «Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas», en Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (eds.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 21-46.
- Sánchez Griñán, A. (2009). «Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China», en Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (eds.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 213-259.

Bibliografía aludida

- Biggs, B. J. (1994). «Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox». *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2). Adelaide: NCVER, pp. 40-63.
- Biggs, B. J. (1996). «Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture». *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC, University of Hong Kong, pp. 47-65.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2006). «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning», en *Language, Culture and Curriculum*, 19(1). Taylor & Francis Online, pp. 5-20.
- Montgomery, E. (2004). «Comunicación privada». Doctoranda del Fielding Graduate Institute de California.
- Oxford L., R. y Anderson J., N. (1995). «A cross-cultural view of learning styles», *Language teaching* 28. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-215.
- Riutort, A. y Pérez Villafañe, E. (2007). «Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías». *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Seúl: Daehaksa, pp. 325-344.