



ACTAS DEL I ENCUENTRO
INTERNACIONAL
DE PROFESORES DE ELE

“El aprendizaje y la enseñanza
de español en contextos
multiculturales y multilingües”

Instituto Cervantes

Bruselas

5 y 6 de octubre de 2012

El Instituto Cervantes de Bruselas no se hace responsable de las opiniones que han sido vertidas en los artículos de las presentes actas. Todos ellos son reflejo de las ponencias y talleres que los autores de los mismos presentaron en el I Encuentro Internacional de Profesores de ELE los días 4 y 5 de octubre de 2012 y por lo tanto, todo lo que se transmite en ellos (imágenes, opiniones, bibliografía, etc.) queda bajo la total responsabilidad de los autores de los mismos.

© Instituto Cervantes de Bruselas, 2012

EDICIÓN

Óscar Rodríguez García y Clara María Molero Perea

NIPO

503-12-056-4

© Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, en todo ni en parte, salvo excepciones legales y con fines educativos y/o académicos, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea este mecánico o fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro medio, sin el permiso previo por escrito del Instituto Cervantes de Bruselas o, en su defecto, sin contar con la autorización expresa de los titulares de la propiedad intelectual.

ÍNDICE

Índice

Páginas 3 y 4

Prólogo

María A. González Encinar

Páginas 5 y 6

Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE

Susana Martín Leralta

Páginas 7 - 17

La importancia del análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Kris Buyse

Páginas 18 - 27

El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingüe Marisa de Prada

Páginas 28 - 33

Del juego de muñeca al silabeo: una experiencia alfabetizadora pormenorizada

Leire Payo Peña

Páginas 34 - 50

La poesía coloquial como un recurso para la enseñanza del español en contextos multiculturales

Minerva Acosta

Páginas 51 - 57

La enseñanza del español mediante proyectos: la puesta en marcha de un festival de cine hispanoamericano

José María Cuenca Montesino

Páginas 58 - 67

Evaluación de dominio: pruebas de certificación en ELE

Juan Manuel Criado Fernández

Páginas 68 - 72

Ejercicios prácticos para trabajar colocaciones léxicas en el aula de E/LE

Clara María Molero Perea y Dánica Salazar

Páginas 73 - 81

La enseñanza de ELE en una escuela primaria luxemburguesa multilingüe: Un ejemplo práctico

Roberto Gómez Fernández

Páginas 82 - 96

La cultura y sus maneras de enseñar y aprender

Isabel Morera Bañas

Páginas 97 - 108

Estudio sobre el uso del inglés en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE

Amila Palikuća y Valeria Novelliere

Páginas 109 - 126

Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de E/LE en contextos multilingües

Tamara Lobato Beneyto

Páginas 127 - 137

Revistas digitales en contextos escolares

María Belén Rodríguez Caamaño

Páginas 138 - 147

La hija del aparcero: Un cuento literario como herramienta para fomentar el aprendizaje en contextos multiculturales

Antonia Liberal, Antonio Trinidad y Teresa Vacas

Páginas 148 - 159

La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices

Pilar González Ruiz y Lidia Fernández Pereda

Páginas 160 - 168

Contextos multiculturales y tradiciones académicas

Beatriz Arlanzón Colindres

Páginas 169 - 181

Innovaciones y herramientas TIC

Hans Le Roy

Páginas 182 - 189

Una propuesta multicultural para un contexto plurilingüe: Las Escuelas Europeas

Antonia Liberal, Antonio Trinidad y Teresa Vacas

Páginas 190 - 203

E/LE y ciencias sociales, uno de sus capítulos: la visita al museo con estudiantes y profesores de E/LE

Cecilia Montero Mórtoła

Páginas 204 - 212

La Biblioteca Virtual

Juan Manuel Criado

Páginas 213 - 221

La mediación y la interacción en el aula de ELE: un ejemplo práctico

Óscar Rodríguez García

Páginas 222 - 234

PRÓLOGO

María A. González Encinar

El pasado otoño, durante los días 5 y 6 de octubre del 2012 tuvo lugar en el Instituto Cervantes de Bruselas el I Encuentro Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera centrado en el carácter multicultural y multilingüe de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Aun siendo éste el primer evento de dichas características que se organizaba en el centro hemos de decir que el resultado del mismo fue altamente satisfactorio.

Durante esos dos días el Instituto Cervantes se convirtió en el lugar de encuentro para el intercambio de experiencias docentes, prácticas, talleres, opiniones y ponencias que disfrutaron más de cincuenta asistentes provenientes de diferentes países del mundo.

Bruselas, dadas las características lingüísticas del país y la variedad cultural y lingüística de nuestros estudiantes de español, era el lugar idóneo para llevar a cabo un congreso sobre la enseñanza-aprendizaje de E/LE en contextos multiculturales y multilingües. Este carácter internacional y multicultural es uno de los aspectos que más se destacan de la capital europea y que nosotros vemos muy reflejado en nuestras aulas de español. Dicha multiculturalidad y multilingüismo conforma un elemento esencial y enriquecedor en el proceso de aprendizaje del castellano, no sólo a nivel lingüístico sino también humano. Entender esa diversidad cultural y lingüística, respetarla y enriquecerla en torno a la enseñanza de nuestro idioma es una de las funciones primordiales del Instituto Cervantes.

El Instituto Cervantes de Bruselas es un referente lingüístico y cultural en la capital de Bélgica, no sólo como exportador de la cultura española e hispanoamericana sino como núcleo de unión de diferentes culturas y lenguas unidas por el español. De este modo, la temática y el objetivo de los distintos talleres, presentaciones y ponencias que se desarrollaron en el Congreso se centraron en aprovechar este componente multicultural o multilingüístico para prever problemas léxicos, gramaticales o culturales que puedan aparecer en el aula de español y enriquecer dicho proceso de aprendizaje.

Además de esta labor de difusión de la cultura y la lengua española, la formación didáctica, tanto de los docentes del centro como de los futuros profesores de E/LE, es otro objetivo

fundamental del Instituto Cervantes de Bruselas que organiza múltiples talleres y formaciones además de este primer congreso celebrado que estamos seguros no será el último.

El ambiente en el que se desarrolló el congreso, así, como la respuesta ante el mismo y las muestras de gratitud y satisfacción una vez terminado son un estímulo para continuar, no sólo desempeñando nuestra labor con ilusión y profesionalidad, sino para emprender un nuevo congreso el año que viene cuya temática esperamos sea del mismo agrado e interés que éste.

No me gustaría dejar de dar las gracias a todos los que hicieron posible que este congreso fuera un éxito, y en especial a Óscar Rodríguez García y Clara Molero Perea, sin ellos este Encuentro no se hubiese realizado. Gracias a los que acudieron a él con entusiasmo y ganas de dedicar dos días a ampliar conocimientos. Espero podamos contar con vuestra presencia en futuras ediciones.

Directora del Instituto Cervantes en Bruselas

**Instituto Cervantes
Bruselas**

ESCUCHAR PARA ENTENDER Y APRENDER: UN RETO DIDÁCTICO PARA EL PROFESOR DE ELE

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija

RESUMEN:

En los últimos años se ha revalorizado el papel de la comprensión oral para el desarrollo de la competencia comunicativa y se han revisado sus fundamentos didácticos. A esto se añade el acceso generalizado a materiales auditivos y audiovisuales. Sin embargo, quedan abiertos todavía para el docente algunos interrogantes: ¿qué procesos se activan en la mente de los aprendices de ELE durante la escucha? ¿Cómo podemos intervenir sobre ellos para ayudarles a entender mejor? ¿De qué manera se diseñan las actividades de comprensión orientadas al proceso? En esta conferencia partiremos del modo en que procesamos la información oral, para plantear unas pautas didácticas orientadas a favorecer los procesos de escucha, el aprendizaje y el uso más autónomo de la lengua.

1. Introducción

La comprensión oral es la destreza que más ejercitamos en nuestra vida diaria. Se trata de una habilidad comunicativa que aplicamos de manera automática en nuestra lengua, pero que requiere una didáctica específica y una práctica sistemática para desarrollarse en lengua extranjera.

Varias son las causas por las que la didáctica de la comprensión oral ha sido relegada a un segundo plano tradicionalmente en los programas de LE o no ha resultado todo lo eficaz que desearían alumnos y profesores. La falta de tiempo para realizar en el aula actividades con material de audio o vídeo, la carencia de materiales apropiados, la calidad de los medios técnicos disponibles, el carácter invisible de la escucha (no es fácil para el profesor identificar en qué y por qué falla la comprensión del alumno), la inexistencia de una experiencia de aprendizaje formal de la comprensión oral en lengua materna, o la orientación de las actividades al resultado (más propias de la evaluación que de la didáctica), son algunos de los motivos.

En los últimos años se ha revalorizado el papel de esta destreza para el desarrollo de la competencia comunicativa en LE y se han revisado los fundamentos en los que se basaba su didáctica. A esto se añade el acceso generalizado a medios técnicos y materiales auditivos y audiovisuales, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Como consecuencia, el profesor de ELE dispone de gran cantidad de materiales tanto elaborados por editoriales especializadas, como otros reales que él mismo puede adaptar para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, quedan abiertos todavía para el docente algunos interrogantes a la hora de diseñar y llevar a cabo en el aula las actividades de comprensión oral: ¿qué procesos se activan en la mente de los aprendices de ELE durante la escucha? ¿Cómo podemos intervenir sobre ellos para ayudar a los alumnos a

entender mejor? ¿De qué manera se diseñan las actividades de comprensión oral orientadas al proceso? ¿Cómo secuenciar las actividades para que a partir de la comprensión oral se derive un aprendizaje lingüístico? ¿De qué forma podemos dar una retroalimentación al alumno que le ayude en las próximas tareas de comprensión oral y favorezca su autonomía como oyente en español?

A continuación partiremos de una breve explicación del modo en que procesamos la información oral, para plantear unas pautas didácticas orientadas a favorecer los procesos de escucha de los alumnos, su aprendizaje y su uso más autónomo de la lengua.

2. La comprensión auditiva centrada en el proceso

Para nuestra propuesta didáctica de comprensión auditiva centrada en el proceso adoptamos el modelo teórico de Martín (2009:64), que explicamos y reproducimos más adelante. Este modelo toma como base las teorías cognitivas, según las cuales, la comprensión lingüística es un proceso activo en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot, 1995:16). En este sentido, para que pueda producirse la escucha activa se hacen necesarias la conciencia y la atención a los procesos neurológicos (Rost, 2002).

Igualmente, aceptamos la perspectiva de Goss (1982:139), cuando dice que para dar cuenta de las múltiples variables que intervienen en la destreza auditiva se requiere que la escucha sea considerada como un sistema de procesamiento de la información, entendiendo por éste la manera en que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea. Esta perspectiva coincide con las de autores como Anderson (1985) y Richards (1983), cuyos modelos de procesamiento de la información han sido generalmente adoptados en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas para sentar las bases de la transmisión de la CA.

Para orientar eficazmente la didáctica de la comprensión auditiva al proceso, por tanto, abogamos por un enfoque que considere la interrelación existente entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento lingüístico y las estrategias que aplica el oyente no nativo para resolver con éxito la tarea. A continuación nos ocuparemos de cada uno de estos elementos más detenidamente.

2.1. Los estadios de procesamiento de la información

La consideración de que los estadios del procesamiento deberían constituir la base de la didáctica de la CA podría parecer antinatural, como dice Field (1998), desde el punto de vista de que se está descomponiendo la escucha en una serie de subdestrezas (dominar los rasgos fonéticos acústicamente, las técnicas de identificación de palabras, los patrones de referencia y la distribución de la información en la LE), cuando, en realidad, según recuerda Solmecke (2001:895), los niveles dentro de esta jerarquía de estadios de CA ni pueden separarse

totalmente, ni transcurren de manera lineal y consecutiva, sino que suceden en su mayor parte simultáneamente, en un proceso interactivo con direcciones cambiantes que deben tenerse en cuenta a la hora de la instrucción en el aula. No obstante, coincidimos con ambos autores al afirmar que esta consideración de estadios como base de la didáctica sirve para evitar la transmisión global y asistemática de la destreza, dado que nos ayuda a especificar de un modo más preciso lo que esperamos conseguir de la clase de CA.

Por ello, proponemos la siguiente secuencia de estadios: recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, selección del input relevante, análisis y elaboración de significado, retención de información y recuperación de la misma. Semejantes estadios podrían considerarse “subdestrezas” de la habilidad de escucha y, aunque es obvio que transcurren simultáneamente, también lo es que el docente puede favorecer el desarrollo de cada uno de ellos mediante medidas didácticas diferentes.

Para planificar la acción didáctica, conviene que el docente conozca las características y dificultades propias de cada estadio de procesamiento de la información, de manera que pueda diseñar actividades específicas que ejerciten las habilidades que necesita desarrollar el oyente no nativo.

Podemos identificar las características y dificultades de cada estadio de la siguiente forma:

a. Estadios de recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes

Las dificultades para desempeñar con éxito la identificación de los sonidos pertinentes radican en la simultaneidad de la tarea de comprensión (por parte del oyente) a la emisión del mensaje, la distancia fonética entre la L1 y la LE, y la variedad lingüística del hablante. La identificación de las palabras concretas en la cadena hablada también se ve dificultada cuando el aprendizaje de la LE se ha basado en la lectoescritura, ya que el oyente no nativo no reconocerá las palabras al oír las porque no guarda una imagen acústica de las mismas, sino gráfica.

b. Estadio de selección del input relevante

La relevancia depende de los propósitos de escucha, por lo que se requiere un apoyo explícito respecto al criterio “clave” para que el oyente no nativo pueda seleccionar el input pertinente para la resolución de la tarea.

c. Estadio de elaboración del significado

En la vida real solo esperamos un grado tolerable de comprensión mutua en las situaciones comunicativas en las que interactuamos oralmente; no obstante, en la clase de LE la exigencia supera este grado de comprensión. Por otro lado, la elaboración del significado es una operación diferente para cada persona, por lo que no podemos pretender una misma interpretación de los mensajes por parte de todos los alumnos. Asimismo, interpretamos los mensajes de acuerdo a los principios de analogía y cambio mínimo, por lo que habrá que considerar las

diferencias culturales entre la L1 y la LE para evitar interpretaciones erróneas de los mensajes. Por último, la longitud de los fragmentos tomados para la elaboración del significado depende del nivel lingüístico de los oyentes.

d. Estadio de retención y recuperación de la información

Los oyentes procesamos los mensajes orales en función de su contenido antes que de su forma lingüística. Además, el volumen de memoria en LE es menor que en lengua materna, lo que también complica la retención textual de lo escuchado. La capacidad de retención de las frases exactas que oímos, aumentará a medida que incrementamos nuestro conocimiento de la sintaxis de una LE. Finalmente, la retención es diferente para cada persona, ya que almacenamos las informaciones (y las palabras) en la memoria relacionándolas con la información preexistente, según lo que nos resulta más significativo a cada uno.

2.2. El conocimiento lingüístico para la comprensión auditiva

Para que la comprensión auditiva tenga lugar, es preciso que el oyente no nativo tenga un conocimiento de la lengua relativo a los siguientes planos, de acuerdo con la clasificación de Flowerdew y Miller (2005:30): fonológico (sistema sonoro), sintáctico (modo de unir las palabras), semántico (significado de las palabras y sus relaciones), pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y cinestésico (expresión facial y corporal del hablante).

Solo podemos *reconocer* aquello que ya *conocemos*, por lo que conviene que, en clase de ELE, las actividades previas a la escucha activen y/o proporcionen al alumno el conocimiento lingüístico necesario para decodificar e interpretar adecuadamente los mensajes que va a oír.

2.3. Las estrategias del oyente no nativo

Las estrategias son los recursos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de que se sirve el oyente de forma más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral (Martín, 2009). Las estrategias no son un fin en sí mismas, sino un recurso al servicio de la realización de tareas de comunicación. Por esta razón, conviene enseñarlas en relación siempre con su aportación a la resolución de las actividades de comprensión oral. Se pueden enseñar estrategias concretas para superar dificultades específicas de los diferentes estadios de procesamiento de la información, o para superar dificultades derivadas de las carencias en los diferentes planos del conocimiento lingüístico.

Para concluir el apartado relativo a los fundamentos teóricos de nuestra propuesta didáctica, recogemos el modelo teórico que adoptamos (Martín, 2009:64), donde se muestra la relación existente entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento lingüístico implicados en la comprensión oral y

las estrategias¹ que aplica el oyente no nativo. Se trata de un modelo de comprensión auditiva orientada al proceso y destinado a la didáctica de ELE.

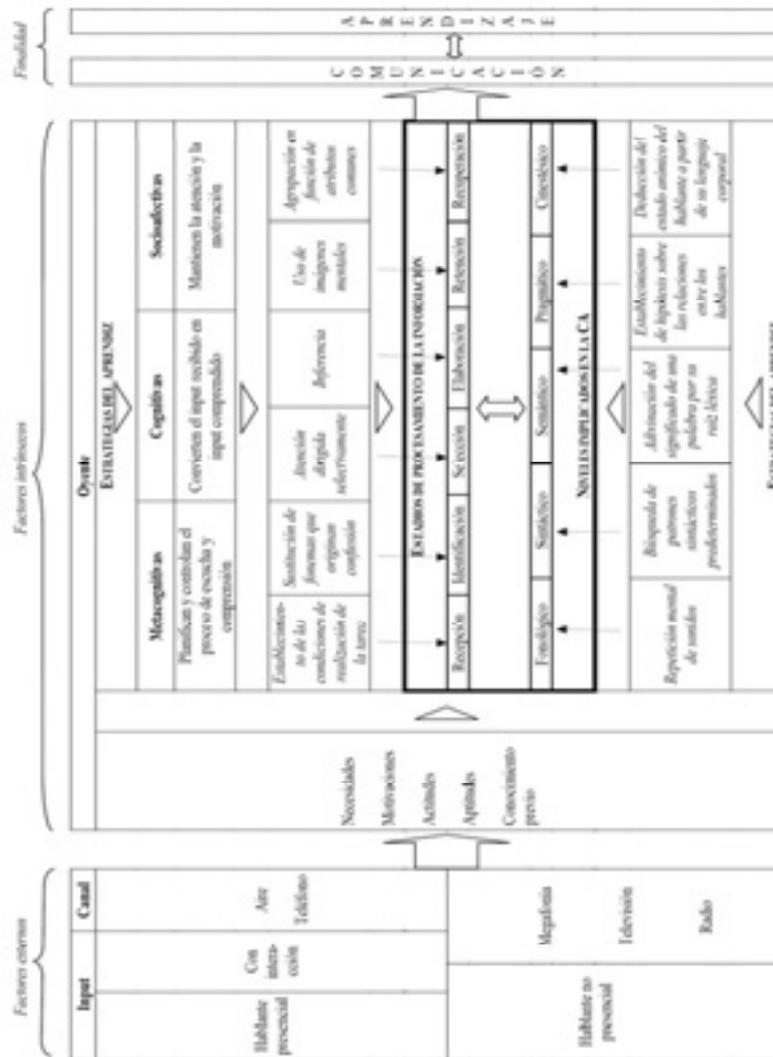


Figura 1. Modelo de CA centrada en el proceso, destinado a la didáctica de ELE (Martín, 2009: 64)

3. La didáctica de la comprensión auditiva en ELE

La comprensión auditiva supone un reto tanto para el docente como para el aprendiz de ELE, puesto que entraña las siguientes dificultades: la tarea debe realizarse de manera simultánea a la emisión del input; falta experiencia de aprendizaje formal (a diferencia de la lectura y la escritura, por ejemplo); la escucha es una operación de carácter individual e inobservable; pocas veces se trabaja como destreza independiente; las exigencias y circunstancias en que se realiza en el aula son diferentes a las de la vida real, y presenta un marcado componente afectivo.

¹ En el modelo se recogen algunos ejemplos marcados en cursiva.

De acuerdo con Gil-Toresano (2004), a la hora de plantear la intervención didáctica el docente debe seguir una doble orientación: al proceso y a la acción.

Para orientar la enseñanza al proceso, consideramos que resulta imprescindible que el oyente no nativo tome conciencia de la manera en que escucha. Estamos de acuerdo con Rost (2002) cuando afirma que el proceso de comprensión puede producirse a diferentes niveles de conciencia, es decir, que implica un continuo de procesos activos que están bajo el control del oyente y de otros, pasivos, que no lo están. En nuestra opinión, la concienciación del oyente sobre sus procesos de escucha sería el punto de partida para actuar sobre ellos con la intención de modificarlos.

La concienciación del oyente se concibe aquí como una consecuencia directa de la labor de diagnóstico realizada por el docente. Esta labor de diagnóstico se recomienda repetidamente en la bibliografía anterior (Field, 1998; Goh, 2000), entendida como la reorientación de la tarea del profesor, que ya no se dedica a comprobar los resultados de CA, sino que se sitúa en una posición desde la que es capaz de reconocer los patrones concretos de comportamiento manifestados por los oyentes poco eficaces para proporcionarles otros más efectivos.

Según las conclusiones de nuestro estudio (Martín, 2009), esta labor de detección y apoyo del profesor se vuelve más significativa cuando los “datos” que se toman como diagnóstico de dificultades y estrategias del oyente, se convierten en objeto de reflexión para el aprendiz: por una parte, al hacerle conocedor del sentido del análisis que está efectuando el profesor, se logra su participación en el mismo y, por otra parte, al comunicarle los resultados a los que ha llegado el docente, se le está ofreciendo realmente un *feedback* para la autodirección de sus procesos de escucha.

De esta concienciación del aprendiz se obtienen diversos beneficios para su progreso. Los dos primeros, como demuestran Graham (1997) y Valiente (2004), resultan útiles para la mejora de la CA y la autonomía del aprendiz: la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en tanto que sirve de guía para la verbalización de los procesos de escucha, y la contribución al desarrollo de su conciencia metacognitiva, en la medida en que favorece el desarrollo de estrategias de planificación, control y evaluación de la tarea.

Otras ventajas observadas en nuestro estudio son el reconocimiento de dificultades de escucha, pero también de los “puntos fuertes” del aprendiz como oyente, y el mantenimiento de la atención en las tareas de escucha siguientes, puesto que el objetivo de las mismas ya no es el resultado de la comprensión, sino la reorientación de su proceso individual de escucha, de acuerdo con las recomendaciones del profesor y sus propias observaciones de las dificultades, puntos fuertes y estrategias.

La orientación de la didáctica de la comprensión auditiva al proceso también implica la consideración de los errores de comprensión como un elemento positivo, puesto que, al ser la escucha una operación inobservable

para él, los errores del aprendizaje son el punto de partida o diagnóstico a partir de los cuales puede plantear el diseño de la enseñanza.

Finalmente, la orientación didáctica al proceso pasa por ofrecer al oyente no nativo un apoyo explícito para seleccionar y usar estrategias (antes, durante o después de la escucha). Esta consideración puede llevarse a la práctica mediante el diseño de actividades que requieran el uso de estrategias para superar las dificultades de los alumnos, que incluyan indicaciones precisas sobre cómo aplicarlas.

En cuanto a la orientación didáctica a la acción, esta pasa por la elección del input, el diseño de las actividades y la corrección de las mismas.

A la hora de elegir el input, recomendamos seguir los 10 criterios que propone Wilson (2008:33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto oral, como con la retransmisión del mismo:

Interés: ¿Será interesante para mis alumnos?

Accesibilidad cultural: ¿Comprenderán el contexto y las ideas?

Actos de habla/estructuras del discurso: ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?

Densidad: ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?

Nivel lingüístico: ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?

Duración: ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?

Calidad de la grabación: ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?

Velocidad: ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?

Número de hablantes: ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?

Acento: ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

A estos criterios podemos añadir que el tipo de texto resulte relevante para ejercitar las habilidades que necesita desarrollar el aprendiz, que se varíen las tipologías textuales (canciones, noticias, películas, conversaciones, etc.), que se respeten los rasgos prosódicos genuinos de la LE, y que se considere la dificultad no solo del input, sino también de la tarea que debe realizarse a partir de él y de las instrucciones de esta.

Respecto al diseño de las actividades, ofrecemos diez pautas que suponen la aplicación de los fundamentos teóricos anteriormente expuestos:

1. Las actividades deben servir para identificar por qué el alumno entiende lo que entiende y no entiende lo que no entiende, esto es, constituyen un diagnóstico para el profesor.

2. Han de ser significativas para el desarrollo del aprendiz como oyente, es decir, ejercitarán las habilidades que deba desarrollar para desenvolverse en las situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse. Por ejemplo, no

necesitan las mismas habilidades de comprensión oral un alumno de ELE que se está preparando para ser intérprete simultáneo, que otro que aprende español para participar en reuniones de negocios.

3. Dirigir algunas a la detección de problemas, lo que reducirá la ansiedad ante la tarea de comprensión oral.

4. Requerir que el alumno active los mismos procesos de comprensión que se pondrían en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua. En este sentido, Field (2008) recomienda el planteamiento de las siguientes preguntas: ¿en qué grado la grabación representa el tipo de input oral que va a encontrarse el aprendiz? Y ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?

Podemos ilustrar esta pauta con el siguiente ejemplo. Es frecuente en clase de LE realizar actividades de comprensión oral como la siguiente: *Vas a escuchar los avisos de una estación de tren. Escucha los avisos y rellena la tabla con la información sobre los destinos, horas y vías de salida de los trenes. Luego, escucha de nuevo para comprobar tus respuestas.* Resulta evidente que en la vida real nunca retenemos (ni apuntamos) la información de todos los trenes cuando estamos en una estación, puesto que solo nos interesa conocer los datos relativos al que vamos a tomar. Por eso, esta actividad no activa los mismos procesos y estrategias que el oyente pondría en práctica en una situación similar fuera del aula de ELE. En su lugar, podríamos reformular la actividad del siguiente modo: *Estás en una estación de tren. Elige una ciudad a la que quieras viajar: Valencia, Sevilla, Málaga o Barcelona. Escucha y toma nota de la siguiente información sobre tu tren: vía y hora* (Martín, 2011:35).

5. Las actividades de preaudición deben incluir la planificación del proceso de CA fijando los propósitos de la escucha, orientando la atención y facilitando estrategias de apoyo. Ejemplo (Martín, 2011:67):

¿Qué dificultades tienes para hablar por teléfono en un idioma extranjero?

No ves a la otra persona, ...

Muchas veces tenemos que llamar por teléfono para pedir una información. En estos casos, muchas veces no nos responde una persona, sino un contestador automático.

- a. ¿Cómo es el lenguaje de estos contestadores? Intentad reproducir el mensaje de algún servicio de información?
- b. ¿Cómo podemos prepararnos para realizar una llamada de este tipo en español con éxito?

ESTRATEGIA

Lo más importante es tener claro el objetivo de nuestra llamada y lo que queremos decir. También podemos anticipar las distintas posibilidades de lo que vamos a escuchar para reaccionar más rápidamente.

6. Interrumpir la escucha cuando sea necesario por alguna dificultad concreta (así el alumno podrá aplicar sus estrategias con cierto grado de control), y repetir la escucha tantas veces como sea necesario, ya que no evaluamos la comprensión oral, sino que la ejercitamos.

7. Permitir que el alumno responda en su L1 cuando el modo de respuesta pueda interferir negativamente en la comprensión auditiva.

8. Aspirar a la selección de objetivos por parte del aprendiz paulatinamente, para fomentar su autonomía como oyente.

9. Dirigir la atención del aprendiz primero al contenido del mensaje y luego a la forma lingüística.

10. Escuchar nuevamente el texto oral en la corrección de la actividad, y dirigir esta nueva audición a detectar dónde y por qué se habían producido los problemas de comprensión, y a dar una orientación al alumno para solucionarlos. Servirá para que el alumno tenga la oportunidad de ejercitar de nuevo su habilidad de comprensión oral poniendo esta vez a prueba los consejos del profesor, y para reflexionar conscientemente sobre sus procesos y estrategias de escucha. Ejemplo (Martín, 2011:70):

- He comprendido bien:
palabras y expresiones conocidas.
palabras nuevas que puedo entender por el contexto.
las instrucciones (del contestador) de lo que debía hacer.
otras: _____

- He tenido dificultad para comprender los mensajes por estas causas:
La velocidad.
Había muchas palabras desconocidas.
Tenía que interpretar cosas que no se decían en la audición.
No podía concentrarme en la audición. ¿Por qué? _____
Otra causa: _____

- Para comprender me ha resultado útil:
pensar antes en el objetivo de la llamada.
pensar en las palabras que podría escuchar.
conocer este tipo de mensajes en mi idioma.
escuchar varias veces la audición.
otras: _____

Finalmente, en relación con la décima pauta se encuentra la última medida que mencionábamos para la orientación didáctica a la acción: la corrección de las actividades de comprensión oral. A este respecto, recomendamos que se incluyan comentarios para ayudar al aprendiz a redirigir sus procesos de escucha. Mostramos un ejemplo (Martín, 2011:70):

Puedes preparar las llamadas telefónicas de dos formas: preparando lo que necesitas saber y decir, y anticipando lo que podrías escuchar de tu interlocutor.

No te pongas nervioso/a si tienes que llamar por teléfono a un servicio de información en español, siempre puedes cortar la llamada y repetirla tantas veces como necesites.

4. Conclusiones

Estamos de acuerdo con la recomendación de las investigaciones anteriores de orientar la didáctica de la comprensión auditiva al proceso (cómo escuchar) más que al resultado (lo que se ha entendido).

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Creemos, además, que esto puede tener un impacto positivo en la enseñanza de L2. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes no es sólo enseñar al alumno a responder las preguntas de la actividad de comprensión auditiva en clase de ELE, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico. Por ello, consideramos que el objetivo del trabajo en el aula de ELE no es comprender lo más posible (como ocurriría fuera), sino aprender a comprender lo necesario.

El material es el principal factor de motivación, a partir de él podemos conseguir despertar el interés del alumno para ejercitar esta destreza de manera más consciente y controlada, empleando estrategias. La elección del input, por tanto, debe realizarse cuidadosamente.

Si bien el input es el elemento principal de la clase de comprensión auditiva, la acción docente no se limita a su elección, sino que abarca también el diseño de las actividades orientadas al proceso y la corrección de las mismas.

La tipología de actividades influye en la seguridad del alumno y su disposición a realizarlas. Es aconsejable que se familiarice con las actividades orientadas al proceso.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, John R. (1985): *Cognitive Psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman and Company (Segunda edición).

CHAMOT, Anna Uhl (1995): “Learning strategies and listening comprehension”. En D. Mendelsohn y J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominic Press, 13-30.

FIELD, John (1998): “Skills and strategies: towards a new methodology for listening”, *ELT Journal*, 52, Nº 2: 110-118.

FIELD, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- FLOWERDEW, John y Lindsay MILLER (2005): *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIL-TORESANO BERGES, Manuela (2004): “La comprensión auditiva”. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 899-915.
- GOH, Christine (2000): “A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems”, en *System*, 28: 55-75.
- GOSS, Blaine (1982): “Listening as information processing”, en *Communication Quarterly*, 30, N° 4: 304-307.
- GRAHAM, Suzanne (1997): *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Monografías ASELE, 12. Madrid: Ministerio de Educación.
- MARTÍN LERALTA, Susana (2011): *Todo oídos*. Barcelona: Difusión.
- RICHARDS, Jack C. (1983): “Listening comprehension: approach, design, procedure”, en *TESOL Quarterly*, 17, N° 2: 219-240.
- ROST, Michael (2002): *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- SOLMECKE, Gert (2001): “Hörverstehen”, *Deutsch als Fremdsprache HKS*, 19, Vol. 1: 893-900.
- VALIENTE JIMÉNEZ, Mª José (2004): “La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2”. En Díez, M., Fernández, R. y A. Halbach (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-124.
- WILSON, Jeremy J. (2008): *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education.

Instituto Cervantes
Bruselas

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS DE PROBLEMAS (Y OPORTUNIDADES) CONTRASTIVOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Kris Buyse

KU Leuven

RESUMEN:

El punto de partida de esta contribución es la problemática del impacto de la referencia a la L1 y L2 en la clase de lengua extranjera, una discusión tradicional en la que se defienden convicciones extremas sin apoyarse en gran cantidad de argumentos objetivos. No obstante, un número creciente de investigaciones teóricas y prácticas demuestran la utilidad de la referencia a L1 y L2/3/... a condición de que se enmarque en una visión clara y sistemática, además de estar basadas en análisis de errores objetivos. En este artículo nos proponemos demostrar la importancia del análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas a partir de ejemplos concretos de varios componentes y destrezas, acompañados de una serie de principios clave para crear oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe.

1. Introducción

En un momento en que Europa está en crisis, se emiten cada vez más señales de que también la enseñanza de las lenguas pasa por unos momentos difíciles, hasta tal punto que se celebró hace poco en Cádiz el III congreso Internacional de “La enseñanza del español en tiempos de crisis”. No obstante, un axioma económico postula que cada crisis crea oportunidades, lo que sin duda vale también para la enseñanza del español lengua extranjera (ELE): cuando los nacionalismos viven un momento de auge, es en “El aprendizaje y la enseñanza en contextos multiculturales y multilingües” donde el Instituto Cervantes busca oportunidades reales para afrontar la crisis, organizando bajo este título un congreso internacional en la capital de Europa. Con este artículo queremos contribuir a esta búsqueda, ofreciendo unos principios clave para crear oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe, seguidos por unos contextos concretos y variados donde rinde el análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. De ahí que abogemos por un protagonismo mayor para las lenguas maternas en la clase, además de las lenguas aprendidas ya por los alumnos y/o presentes en el entorno (educativo, profesional, privado o social).

2. Principios clave para crear oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe

En el entorno de aprendizaje actual, se valora cada vez más el trabajo autónomo y colectivo (electrónico o no, on y off line), tanto por parte de los alumnos —que se convierten cada vez más en “usuarios”—, como por parte de los profesores —ellos cada vez más “tutores” de un autoaprendizaje asistido—. Por otro lado, el crecimiento imparable de los conocimientos nos obliga a desplazar el centro de la atención de los conocimientos hacia las actitudes y destrezas necesarias para encontrar, evaluar, seleccionar las informaciones necesarias para “co-

construir” una selección crítica de conocimientos. De ahí la importancia de la **coconstrucción**, **corresponsabilidad** y **coevaluación** por parte de profesores y alumnos. No obstante, Buyse (2011, p. 33) señala que

in order to be able to use terminology correctly, today’s students need to be motivated by *triggers and rewards* (Gijsselaers, 2007), whereas earlier student generations did not need them as they were trained to conscientiously and systematically process new (lexical and syntactic) structures and to incorporate them in their oral and written discourse. As a result, today’s teachers should adapt their teaching to this new reality, integrating triggers and rewards into the learning process.

Varios ejemplos de “**estímulos y recompensas**” nos vienen ofrecidos por la enseñanza centrada en el alumno, en la que se propone estimular las destrezas (meta-)cognitivas y ciertas actitudes positivas hacia el aprendizaje. Buyse & Torfs (1998) demuestran la eficacia de, además de **la práctica de y el contacto con la lengua real** — que nadie discute hoy día—, entre otros el análisis contrastivo, la (auto)evaluación, la repetición, el uso de imágenes y sonidos. En los siguientes párrafos discutiremos con más detalles cada uno de estos principios.

Empecemos por la importancia de los **estímulos multisensoriales**. Varios estudios de la psicología del aprendizaje (Aitchinson, 1987; Kielhöfer, 1994...) invitan a creer que

- la lengua se adquiere tanto de manera consciente e intencional (generalmente por repetición), como inconscientemente (a través de la lectura, la audición, etc.);
- tanto el hemisferio derecho (síntesis, asociación, creatividad, lo visual, lo auditivo...) como el izquierdo (análisis, racionalidad, deducción, lo verbal) están implicados en el aprendizaje; tanto a partir de impulsos verbales como de manera globalizadora e integradora a través de los sentidos;
- los conocimientos lingüísticos se almacenan por asociación (hemisferio derecho) y en redes interconectadas, flexibles y dinámicas (hemisferio izquierdo); las asociaciones pueden ser fonéticas, gráficas, semánticas, sintácticas, personales, afectivas, etc.

Por lo tanto, cada estudiante tiene que buscar los **estilos y estrategias de aprendizaje** (Vermunt, 1996) que más efecto tengan para él, pero el profesor puede ayudarle a encontrarlas a través de la confrontación frecuente con las distintas posibilidades.

Sea cual sea el contexto de aprendizaje, sería ilusorio pensar que se pueda aprender una lengua sin un **esfuerzo constante**. Si uno se detiene a pensar que en la lengua materna conoce posiblemente diez veces más palabras que en la lengua extranjera y utiliza al menos cinco veces más, se dará cuenta de que el conocimiento de una lengua extranjera no puede ser más que incompleto. No hay progreso posible sin contacto permanente y cada vez más amplio con el idioma. Aun así, se corre el riesgo de perder hasta el 80 % de la información encontrada ya en un plazo de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro, 2000: 91-130). Para que se opere el paso de la memoria a corto

plazo a la memoria a largo plazo, deben producirse asociaciones significativas a un ritmo sostenido y en una diversidad de contextos (“deep level processing”, Schmitt, 2000: 129). El propio entorno de aprendizaje puede apoyar este esfuerzo continuo o rutinario, cuidando la repetición de vocablos y estructuras, además de ofrecer, en el marco de un autoaprendizaje asistido y/o un enfoque por tareas, posibilidades motivadoras para seguir practicando fuera de las horas de contacto.

Terminemos la discusión de los principios clave por el que más oposición provoca y se sitúa en el centro de nuestra aportación, a saber: **la referencia a la L1 y las otras lenguas presentes en el contexto de aprendizaje y enseñanza**. La lingüística cognitiva defiende que la principal función del lenguaje es aportar significación y que por eso debe establecerse la manera de ligar forma y significado. Insiste en la importancia de identificar previamente procesamientos erróneos existentes, elaborar input estructurado que incluya elementos de particular dificultad, elegir los materiales que contengan la mejor presencia posible de los problemas de aprendizaje contrastando L1 con L2 (véanse e.o. las publicaciones de Dirven, Van Patten, Benati...).

No obstante, desde un punto de vista histórico esta actitud frente a la L1 no es nada evidente. Con respecto a la enseñanza, Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que sólo utiliza la lengua materna en situaciones de “crisis”, cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado.

En el campo de la investigación, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE conlleva desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009, p.593) se refieren a investigaciones realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de recibir mucho input en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la **intercomprensión**, que se define como “la capacité de comprendre une langue étrangère sans l’avoir apprise sur la base d’une autre langue. En general, les variétés d’une même langue sont intercompréhensibles (Meissner et al., 2004: 16)”. En la didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (Meissner et al., 2004; Vez, 2007; Carullo et al., 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). También el análisis de nuestras propias experiencias y estudios, junto con el de otros como Humblé (2001) y Sagarra (2006), demuestran la utilidad de la referencia a L1 y L2/3/... a condición de que las referencias se enmarquen en una clara visión y sistemática —es

decir: un conjunto de principios, como los que estamos describiendo, que se apliquen sistemáticamente— , además de estar basadas en análisis de errores objetivos, como los basados en corpus de aprendices (“learner corpora”, véase e.o. Granger, 1996; Ellis & Barkhuizen, 2005; McEnery et al., 2006).

Uno de los principios clave en tal visión es la **actitud frente al “error”** y más en particular su percepción *positiva* como un “problema” que presenta una “oportunidad de aprendizaje”, considerándolos elementos en las etapas de la interlengua que invitan al alumno a seguir aprendiendo. El análisis de la interlengua permite dirigir mejor los esfuerzos del alumno y del profesor, adaptando las prácticas didácticas y ofreciendo otra motivación al alumno para progresar más rápidamente. La referencia a las lenguas “familiares” del alumno le permite sentirse en otro país, pero "con lo(s) suyo(s)", y así tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos, responsabilizarse...

Veamos ahora unos ejemplos concretos donde rinde el análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Para no extendernos demasiado, presentaremos uno de los casos de manera detallada —es decir, aplicando los principios expuestos en los párrafos anteriores—, y terminaremos por listar brevemente ejemplos de otros componentes y destrezas de la lengua.

3. Ejemplos concretos de oportunidades de aprendizaje en el contexto multilingüe

3.1. La pronunciación y la ortografía

La enseñanza de una buena pronunciación suele ser uno de los componentes más descuidados de la clase de ELE, de modo que el nivel de pronunciación de español puede diferir mucho de un aprendiz a otro. No obstante, ya en 1960 Bowen & Stockwell insistieron en la importancia social de una buena pronunciación:

We do not feel that correct pronunciation is just a convenient social grace. We assume, as many competent language teachers and well-motivated students assume, that fluent and accurate pronunciation is fundamental to linguistic accomplishment. We hope these materials will lead the student to speak Spanish with less foreign accent and greater awareness of the ways in which Spanish sounds are different from English. (Bowen & Stockwell, 1960:3)

En otros términos, la pronunciación constituye el pasaporte del estudiante, su medio para **ganar la confianza** del interlocutor nativo, y a pesar de esto la mayoría de los métodos y cursos de ELE limitan el aprendizaje de la pronunciación a unas pocas clases introductorias. En nuestras experiencias y experimentos (véase e.o. Buyse & Kocak, 2005), una clase introductoria con la presentación de los grandes rasgos de la pronunciación, seguida de 10 hasta 15 veces 10 minutos de trabajo sobre aspectos concretos, es lo que da el mayor rendimiento en términos de corrección y automatización.

La adaptación al público se hace por medio de un estudio previo de (1) la frecuencia de los sonidos de la lengua extranjera y las palabras que los contienen, (2) la frecuencia y la importancia de los problemas o "errores" de los

estudiantes nativos de una lengua determinada, además de (3) **la comparación de los sistemas fonéticos** de ambas lenguas y sus convergencias y divergencias. Para conocer estas diferencias, se puede acudir a la página web de J. Llisterri (http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html) para las referencias a obras contrastivas con informaciones sobre los problemas típicos de los francófonos, anglófonos, etc. Además, según Dalbor (1969, ix), “there is no psychological justification for the fear that a student may be “contaminated” or “corrupted” simply by hearing his teacher pronounce an incorrect form. Pronunciation mistakes are due principally to pressure and **interference** from the student’s native language.”

El estudio previo permite construir un método modular que contiene las etapas siguientes:

- una etapa introductoria en la que se presenta al estudiante toda la serie de sonidos que *no* deberían plantear ningún problema para el público (en nuestro caso: los neerlandófonos); el hecho de saber que hay toda una serie de sonidos que no plantean problemas ya constituye un **estímulo positivo** para la confianza del estudiante;
- un primer módulo (suficiente para la mayoría de los alumnos) en el que se presentan los sonidos más frecuentes que le plantean problemas **al principiante neerlandófono**, como los siguientes: (1) la /θ/, de baja frecuencia según Quilis (1993:43), pero que para el neerlandófono sigue siendo problemática, a pesar de la similitud con el inglés; (2) la /x/, también de baja frecuencia, pero que sólo se usa en Holanda, de modo que es problemática para los estudiantes flamencos; (3) ciertas letras o combinaciones de letras que en neerlandés se pronuncian de manera distinta (e.g. *eu, ch...*).
- un segundo módulo para el nivel avanzado en el que se tratan (1) los sonidos que constituyen variantes regionales de un sonido de acepción general, aprendido en el módulo 1 (como las diferentes pronunciaciones de la letra *y*); (2) los fonemas presentes en ambos alfabetos fonéticos, para los que el español utiliza unas variantes ligeramente distintas pero difíciles de distinguir, incluso para un nativo (como *ñ/ni*); (3) variantes contextuales de un sonido central aprendido anteriormente y en cuyo caso un no especialista casi no puede oír la diferencia (como las variantes oclusivas y fricativas de *v* y *b*). Enseñar esta variación ya en el primer módulo sólo confunde innecesariamente al estudiante, porque “el oyente medio casi no llega a distinguir las (...) variantes” (Quilis, 1993: 24). Se trata de tres distinciones que, a pesar de su dificultad y su difícil perceptibilidad para los no especialistas, suelen tratarse al principio del curso. El resultado es que el estudiante **pierde confianza** y percibe el español como una lengua difícil de pronunciar y escribir, a pesar de ser una de las lenguas más fonéticas.

El **aspecto contrastivo** no se limita al estudio previo y las actividades basadas en él. Asimismo, hay que evitar que el usuario repita términos que para él, por falta de conocimientos léxicos, no signifiquen nada, acudiendo cuanto más sea posible a términos básicos y/o transparentes, como los topónimos y antropónimos. A las muestras más largas (como combinaciones frecuentes, frases hechas, refranes, etc.) se pueden añadir traducciones, a condición de que se presenten de manera secundaria y marginal, para no **desviar la atención del aprendizaje** de la pronunciación. El efecto deseado puede ser obtenido mediante el uso de una pequeña letra o la impresión de la traducción en el margen del texto, como en el siguiente ejemplo, sacado de nuestros propios manuales para neerlandófonos:

Te miré, me miraste y nos enamoramos.

Ik keek naar jou, jij naar mij en we werden op slag verliefd.

(ejemplo de Buyse & Conejo 1996: 37; Buyse, 2005)

Esta imagen visual refuerza el énfasis en la pronunciación (y la relación con la ortografía), y la disponibilidad de la referencia al “**mundo seguro de las lenguas aprendidas ya**” en caso de que se necesitara ayuda. Otro tipo de **ayuda visual** es la que propone Dalbor (1969: ix):

“Many of these pronunciation problems are more readily solved with the aid of visual reinforcement. It is frequently very effective for students to see the graphic representation of the very sounds they are practising. For example, seeing words spelled with ge- or gi- while pronouncing [x] (...) can be most effective aids in the student’s struggle to overcome their linguistic weakness”.

Para la pronunciación de los alófonos que suelen constituir grandes dificultades para el grupo meta, se pueden buscar trucos que permitan al estudiante facilitar la articulación de sonidos nuevos, **acercándolos a esquemas conocidos (de su lengua materna u otra conocida ya)**. Así, Buyse (2005) propone lo siguiente para la /s/ española, que tiene más fricción que la s flamenca pero se parece mucho a la del holandés, que los flamencos también imitar en algunos contextos, como en la expresión típicamente holandesa de *nou zeg* (“vaya”) y en la onomatopeya *sst* (“callaos”):

- Nou zeg - Nou zeg - zeg - zeg - Soria - sesión – siempre
- Ssssst ! - Ssssst! - ssss siempre - sssssensible - dessssierito - división - pasión – Pisa -
Bruselas - Manneke Pis

Al recibir estímulos de distinta índole (textual, auditivo, visual...), el alumno podrá elegir lo que más le convenga a su propio **estilo de aprendizaje**, de modo que se inicia una trayectoria de coconstrucción de materiales y de **autoevaluación y evaluación por pares**. Para **estimular y recompensar** este proceso, aconsejamos trabajar con un portafolio en el que el alumno apunte sus puntos fuertes y los que quedan por mejorar, no sólo sobre la pronunciación, sino también con respecto al léxico, la gramática, la ortografía, etc. Al emplear este portafolio de progreso como un documento de trabajo durante la práctica y el estudio tanto dentro como fuera de la clase, el alumno sabrá **dirigir su propio aprendizaje**. Además, al profesor le servirá para recompensar los esfuerzos realizados por el alumno, al comprometerse a dar una bonificación relativa al progreso constatado a partir de la comparación del “output” del alumno en una prueba final con los apuntes en el portafolio y con los apuntes propios del profesor. En todo este proceso **formativo** es de suma importancia que el profesor no interrumpa al alumno para corregir, sino que lo haga siempre después y que insista en presentar y tratar los “**errores**” como **problemas que constituyen oportunidades para aprender**.

La coconstrucción de informaciones y conocimientos, junto con el desarrollo de destrezas metacognitivas como la (auto)evaluación, la comparación, la síntesis también se estimulan por medio de actividades cuyo objetivo es

relacionar la pronunciación y la grafía, junto con la inducción de cambios sistemáticos intralingüísticos y relaciones interlingüísticas, como en los siguientes casos: prótesis de la *e* (*estado... esnob*); metátesis (*Argelia, cocodrilo...*); *f* inicial del latín, *h* en francés (*hambre*); *r* inicial, '-rr-' en la frontera silábica (*corresponsal*); *el* (*h*)á... (*el alma*); supresión de la *d* intervocálica (*fiel*, francés *fidèle*); *p/b/v/f* (*móvil*, francés *mobile*); *t/d* (*radiador*, francés *radiateur*); *l/r* (*peligro*, francés *péril*), *j/x* (*ejecutar*, francés *exécuter*)...

Finalmente, con el objetivo de facilitar la automatización, se pasa progresivamente de los segmentos mínimos a las unidades mayores de **materiales auténticos**, es decir, de los sonidos a los textos, pasando por las palabras (y su acentuación), las combinaciones de palabras, las frases (y su entonación), los trozos de texto y los pequeños textos. De esta manera se consigue la necesaria **repetición, elemento clave en la automatización**.

En términos de efectividad, se desprende de mis experimentos tanto dentro de una misma formación como entre distintos tipos de formaciones que la referencia a la L1 y otras lenguas presentes en el contexto de aprendizaje conlleva una mejora considerable de la calidad de la pronunciación, de la confianza del alumno y de su interés por la lengua.

3.2. Ejemplos de otros componentes y destrezas de la lengua

En el componente **léxico** (en combinación con **su ortografía y pronunciación**), nuestro análisis de errores dio lugar a una lista de problemas frecuentes a partir del aprendizaje del léxico temático del español para neerlandófonos (Buyse, Delbecque & Speelman, 2004), ordenados por temas y etiquetados según su pertenencia a una o varias categorías como sinónimos, antónimos, parónimos, palabras afines, falsos amigos, cognados, diferencias marcadas con otras lenguas, etc. Esta última categoría contiene a su vez distintas subcategorías como la composición (e.g. *estrella de mar* / nl. *zeester*: orden esp. determinado-preposición-determinante / nl. determinante+determinado), la derivación (*in-* / *a-* frente a la asimilación de *in-* y la ausencia de *a-* en francés en ciertos casos como *inmenso* / fr. *immense*, *aduana* / fr. *Douane*), presencia de *-c-* en español y *-cc-* o *-ct-* en otras lenguas (*funcional* y *aceptable* / fr. *fonctionnel* y *acceptable*), *-ct-* en español y *-c-* en otras lenguas (*respeto* / fr. *respect*), y finalmente la grafía de los gentilicios, el país, la lengua y el adjetivo (la contraposición del español, francés, inglés, alemán y neerlandés permite evitar en mayor medida los problemas típicos en cuanto al uso de la mayúscula). Las ventajas que se desprenden de una didáctica de este tipo son numerosas: no sólo se producen menos "problemas típicos", sino que crecen también la confianza, la creatividad, el conocimiento de los rasgos sistémicos de las lenguas, la conciencia de la riqueza y las sutilezas de la lengua.

Por su parte, la **gramática española** presenta unas diferencias marcadas en comparación con, por ejemplo, el neerlandés (véase Buyse, Delbecque & Speelman, 2009). Y aquí también de nuestras experiencias y estudios concluimos que el conocerlas permite anticipar y evitar los problemas típicos. Una de las diferencias menos estudiadas es la diferencia de uso del artículo, sobre todo el definido. Así, se usa el artículo definido en español pero no en neerlandés delante de la hora, los días de la semana, *señor(ita)*, conceptos genéricos, pero *no* delante de números ordinales, cuando forman parte de un nombre propio, ni para formar el superlativo. En Buyse (2011) se describe cómo gracias a la atención específica hacia esta y otras categorías en el marco de la expresión escrita,

junto con una metodología centrada en la motivación y la autorresponsabilización del alumno, no sólo se producen menos "problemas típicos", sino que crecen también elementos importantes como la confianza, la creatividad, etc.

Es en la misma **expresión escrita** donde se aprecia también la efectividad de la presentación contrastiva de temas **pragmáticos** como el mayor recurso de la lengua española a la nominalización y a las frases largas y complejas, junto con la del mejor uso de herramientas como diccionarios y corpus multilingües (como wordreference.com o linguee.com; para más informaciones, véase Cruz Piñol, M., Buyse, K., González Argüello, V. & Tukahara, N., 2012). En la **expresión oral**, una de las maneras más efectivas para erradicar el problema **pragmático** del uso de *por favor* en vez de *toma/e* es la presentación contrastiva español-francés-inglés-neerlandés (~~*por favor, s'il vous plaît, please, alstublieft*~~).

4. Conclusión

En conclusión, esperamos haber demostrado a partir de ejemplos concretos de varios componentes y destrezas cómo el análisis y la presentación de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas permite dirigir mejor el aprendizaje, a condición de que las referencias se enmarquen en una clara visión y sistemática —es decir: un conjunto de principios, como los descritos aquí—, además de estar basadas en análisis de errores objetivos. Así, en la era de aprendizaje actual, es de suma importancia acompañar mejor y de una manera más diversificada al alumno —sus destrezas (meta)cognitivas, su progreso, sus estilos de aprendizaje, su autoevaluación y responsabilidad—, tanto por medio de una actitud motivadora en la que el error se presente como una oportunidad para aprender, como mediante actividades que tomen en cuenta este objetivo (como el trabajo inductivo, la evaluación por pares, etc.) e instrumentos motivadores como portafolios, materiales auténticos, estímulos multisensoriales (audio, imagen, texto). Asimismo, es esencial que estos instrumentos y actividades no sólo sirvan para estimular a la generación actual de jóvenes, sino que también se les recompense los esfuerzos y el progreso realizados por medio de sistemas de evaluación formativos y motivadores. La referencia a la L1 y otras lenguas en el contexto, cuando acompañada por una didáctica basada en estos principios y en un análisis de errores previo, ayudará al alumno a evitar mejor los escollos más frecuentes y sentirse en una comunidad extranjera, pero rodeado "por lo(s) suyo(s)", lo que le permitirá tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos y responsabilizarse.

Por lo tanto, defendemos aquí como uno de los remedios para combatir la “crisis” el protagonismo mayor para las lenguas maternas en la clase, además de las lenguas aprendidas ya por los alumnos y/o presentes en el entorno (educativo, profesional, privado o social).

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHINSON, J. (1987): *Words in the Minds*, Basil Blackwell, Oxford - Nueva York.
- BOWEN, J.D. y R.P. STOCKWELL (1960): *Patterns of Spanish pronunciation. A drillbook*, Chicago / London: The University of Chicago.
- BUYSE, K. (2005): *Basisuitspraak Spaans*, Deurne: Wolters Plantyn (CD).

- BUYSE, K. (2006): “Guía para la adquisición y enseñanza de PELE: Pronunciación del Español Lengua Extranjera”, en *Mosaico*, 2, 3-10.
- BUYSE, K. (2010): “La expresión escrita en la clase de ELE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC.”, en *Mosaico*, 26, 4-13.
- BUYSE, K. (2011): “Effective writing tasks and feedback for the internet generation.” en *Language Learning in Higher Education*, 1, 2, 1-22.
- BUYSE, K. y C. KOCAK (2005): "Propuesta de una criteriología moderna para materiales y métodos de lengua", en *Experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina*, Rosario: UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 107-115.
- BUYSE, K. y G. TORFS (1999): "Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de "auto-estudio guiado" en un curso de español interactivo" en *Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago: Asele & Universidad de Santiago de Compostela, 923-935.
- BUYSE, K. y J.M. CONEJO (1996): *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*, Leuven: Wolters Plantyn (libro + cassette).
- BUYSE, K., N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2004): *PortaVoces. Thematische woordenschat Spaans*, Deurne: Wolters Plantyn (libro + CD).
- BUYSE, K., N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*, Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa.
- CARULLO, A.M., S. MARCHIARO y A.C. PÉREZ (2010): “Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances”, en P. Doyé & F.-J. Meissner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension*, Tübingen: Narr, 250-267.
- CERVERO, M.J. y F. PICHARDO CASTRO (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Edelsa: Madrid.
- CRUZ PIÑOL, M., BUYSE, K., GONZÁLEZ ARGÜELLO, V. y TUKAHARA, N. (2012): “¿Qué queremos de la red y para qué? Reflexiones a partir de la experiencia”, en C. Hernández González, A. Carrasco Santana, E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español LE*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 31-59.
- DALBOR, J.B. (1969): *Spanish pronunciation. Theory and practice*, New York: Holt Rinehart & Winston.
- ELLIS R. y G. BARKHUIZEN (2005): *Analysing Learner Language*, Oxford: Oxford University Press.
- GIJSELAERS, W. (2007): “Talking about My Generation”. Keynote at *EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*, Maastricht, 14-16 November 2007.
- GRANGER, S. (1996): “From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora”, en Aijmer, K. – Altenberg, B. – Johansson, M. (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund: Lund University Press, 37-51.
- HUMBLÉ, PH. (2001): *Dictionaries and language learners*, Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- KIELHÖFER, B. (1994): “Wörter lernen, behalten und erinnern”, en *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 211-220.
- LLISTERRI, J.: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html
- MCENERY, T., R.XIAO y Y.TONO (2006): *Corpus-based Language studies. An advanced resource book*, Oxon: Routledge.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- MEISSNER, F.-J., C. MEISSNER, H.G. KLEIN, T.D. STEGMAN y D. TILBERT (2004): *EuroComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension*, Aachen: Shaker Verlag.
- NUSSBAUM, L. (1991): “La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo”, en *Signos teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonética y fonología españolas*, Madrid: Gredos.
- SAGARRA, N. (2006): “The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish”, en *The Modern Language Journal*, 90, ii, 228-244.
- SCHMITT, R. (1990): “The role of consciousness in second language learning”, en *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- SUBY, J. e Y. ASENCIÓN-DELANEY (2009): “El uso del español del profesor en las clases de principiantes”, en *Hispania*, 92, 3, 593-607.
- VERMUNT, J. (1996): “Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies”, en *Higher Education*, 31, 25-50.
- VEZ, J.M. (2007): “La cultura europea de la intercomprensión”, en *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-529.

Instituto Cervantes
Bruselas

EL APRENDIZAJE Y LA ESEÑANZA DE ESPAÑOL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES Y MULTILINGÜES

Marisa de Prada

IESE, Business School, Universidad de Navarra

RESUMEN:

La variable afectiva, uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua, abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, tales como la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, etc.

Sabemos que el aprendizaje de una lengua es un proceso transaccional. Arnold (2000:35) define dicha transacción como “el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros”. La empatía, las transacciones y los procesos interculturales han de considerarse factores de relación dentro del aula. El docente debe buscar y potenciar, de manera cercana, atenta y amable, los talentos de sus estudiantes, eso le llevará a crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje.

1. Las dos variables

El conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua se ha clasificado en dos variables: la cognitiva y la afectiva. Esta última abarca todos los sucesos relacionados con los sentimientos, las vivencias y las emociones de los aprendientes como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía y la ansiedad. La variable cognitiva comprende por un lado, capacidades racionales tales como la inteligencia o la memoria y, por otro, los procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción.

Recordemos el tipo de aprendizaje al que están acostumbrados nuestros alumnos chinos y japoneses; la memorización y la repetición son imprescindibles en su proceso de aprendizaje. Así, en clases multilingües y multiculturales tendremos muy en cuenta estos aspectos.

Centrándonos en el tema de la afectividad en el aula, comprobaremos la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua. Sus estudios comenzaron en los años sesenta y desde entonces se ha intentado entender la relación existente entre la afectividad y el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. Hace casi 50 años, Hildgard² puntualizó que “cualquier teoría de aprendizaje debería contemplar un espacio para la efectividad”.

² Hildgard *Motivation in Learning Theory* en S.Koch (Ed.) *Psychology: A Study of Science*, vol.5 U.S.A. : Mac. Graw Hill (1963)

Una década más tarde, Chastain³ se preguntaba cuáles eran las características afectivas que influían en el aprendizaje. Suponía que las características afectivas tenían tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognitivas. Se esboza ya en ese momento la posibilidad de que las actitudes y las opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo.

Al ser tan amplia la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, puede ser útil reorganizar el campo alrededor de una frase de Stevick⁴ c“el éxito en el aprendizaje de una lengua depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede *dentro* de y *entre* las personas en el aula. Es decir, el éxito depende más de las personas que de las cosas”

Por lo que sucede *dentro de* las personas, se entienden los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. Lo que sucede *entre* las personas se refiere a los aspectos de relación que tienen que ver o con procesos interculturales, como el choque de culturas en los casos de aprendizaje de segunda lenguas, o con transacciones en el aula donde hay que tener muy en cuenta las actitudes del profesor y el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado.

En la misma época, Schumann⁵ presentó las conclusiones de un estudio acerca de las actitudes de los estudiantes de una lengua extranjera y su influencia en el aprendizaje. Concluyó que los aprendientes más exitosos mostraban una actitud positiva hacia el aprendizaje, hacia el curso y hacia el profesor. Por el contrario, los estudiantes que experimentaron ansiedad en la clase no presentaron igual dominio de la lengua en comparación con los estudiantes emocionalmente relajados.

Los autores mencionados fueron pioneros al tratar de entender el rol de las variables afectivas en la adquisición de LE, pero no es hasta Krashen⁶ cuando se define la hipótesis del filtro afectivo, que se subdivide en tres variables: actitud, motivación y personalidad. Estas variables afectivas influyen directamente en la adquisición, e indirectamente en el aprendizaje, de una LE. Krashen apunta que el aprendiente puede tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta (o hacia los hablantes, la cultura o hacia algunas implicaciones de la LE). Una actitud positiva permite mayor permeabilidad o “input”, y por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro en una barrera a la información.

2. La comunicación en el aula: factores positivos y negativos

³ Chastain Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition – Language Learning, vol 25/1 (1973)

⁴ Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachussets: Newbury House.

⁵ Schumann, J.h. 1975 “Affective Factors and the Ploblem of Age in Second Language Acquisition” Language Learning, vol.25,2.

⁶ Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press

El *Marco común europeo de referencia* reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia “existencial” (saber ser)» se señala que:

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.”

En el aprendizaje en el aula, la comunicación es a la vez el fin y un instrumento para llegar a ese fin. En la gran mayoría de los casos, la meta de un curso de idiomas es poder comunicarse en el idioma pero se ha visto que solo escuchar o leer el idioma no es suficiente para llegar a la adquisición del mismo. Canale y Swain⁷ han enfatizado la importancia de la producción para desarrollar la corrección y la fluidez en el habla. Se aprende a hablar hablando, en otras palabras. El alumno necesita participar en actos comunicativos para aprender a comunicarse. Por tanto, en el aula hay que orientar al menos parte de la atención a desarrollar la competencia comunicativa. Si queremos que nuestros alumnos tengan esta disposición a comunicarse que les puede llevar a la competencia comunicativa en español, es importante tener en cuenta los factores afectivos.

Existen, no obstante, algunos factores negativos que pueden condicionar seriamente lo que pueden lograr en el aula. El profesor debe reducir el efecto de los factores negativos y estimular el de los positivos. El primer factor que suele venir a la mente es la ansiedad. Está relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. No hacen falta datos científicos para saber que los alumnos que aprenden una lengua extranjera a menudo sienten ansiedad.

En el siguiente listado, elaborado por aprendientes de una lengua extranjera de una universidad española, aparecen los motivos por los que los estudiantes se sienten incómodos o con dificultades para expresarse oralmente en la L2 en el aula:

1. El miedo a cometer errores.
2. El vocabulario (encontrar o recordar el vocabulario adecuado)
3. El miedo a hablar en público en general.
4. Pensar demasiado en la gramática; no saber cómo decir algo correctamente.
5. La fluidez.
6. No saber reaccionar y responder rápidamente.
7. Miedo a la reacción del profesor.
8. No saber qué decir.
9. El miedo a la reacción de los compañeros.

⁷ Canale, M. y M. Swain. 1979. “Theoretical bases of Communicative Approaches to second Language Teaching”. *Applied Linguistics* 1 Oxford: O.U.P

10. La pronunciación y la entonación.
11. El profesor no deja suficiente tiempo para hablar.
12. No entender lo que dice el resto de compañeros.

Parte de esas dificultades que expresan los aprendientes se pueden solventar siempre que los docentes creen un ambiente relajado y de confianza en el aula. Los profesores suelen ser el primer contacto social que los aprendientes tienen con la LE y las conductas que ahí se producen pueden potenciar o inhibir las capacidades de los aprendientes para lograr con éxito el aprendizaje. Asimismo, la pedagogía de la enseñanza de LE y el diseño de materiales didácticos deben ayudar al estudiante a fomentar en él una mayor autoconfianza y una buena actitud hacia la lengua meta y el proceso de aprendizaje. Resumiendo, se puede reducir la ansiedad por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que este crea en el aula.

En su investigación con alumnos universitarios del campo de los estudios de la comunicación, Richard Ellis⁸ trabajó con un modelo de «la confirmación del profesor», que tiene que ver con los mensajes verbales y no-verbales que el alumno recibe del profesor y que le hace sentirse aceptado y valorado. El comportamiento que confirma puede crear una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera.

El aprendizaje de una lengua es un proceso transaccional. Arnold⁹ define dicha transacción como “el acto de salir de uno mismo para llegar a otros”. La empatía y los procesos interculturales deben considerarse factores de relación dentro del aula. El docente ha de buscar y potenciar, de manera cercana, atenta y amable, los talentos de sus estudiantes, eso les llevará a crear emociones positivas y facilitadoras en el aprendizaje.

Se hace necesario especial atención al tema de la autoestima como contraposición a la angustia y la inseguridad del aprendiente. En el aula de LE se puede trabajar especialmente con dos componentes de la autoestima, el sentido de identidad y de pertenencia. Se puede reconocer el valor de su propia herencia cultural dando a los alumnos la oportunidad de hablar de sus propias tradiciones, haciendo en clase pósters sobre ellos mismos y sus países, u organizando celebraciones donde pueden traer algo de sus países.

Algunas sugerencias básicas para apoyar la autoestima en el aula son:

- comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y de vez en cuando antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos y al hablar con ellos, realmente escuchar;
- hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces;

⁸ Ellis R. y McClintock A. *Teoría y práctica de la comunicación humana* Paidós, 1993)

⁹ Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

- mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros;
- incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros;
- ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades;
- hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones;
- si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?

Hay una gran necesidad de incorporar estas y otras áreas del dominio afectivo en nuestras aulas. Volvamos a la frase de Stevick “**el éxito depende más de las personas que de las cosas**”

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- ASHER, J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1979): “Theoretical bases of Communicative Approaches to second Language Teaching”. *Applied Linguistics* 1 Oxford: O.U.P.
- CLÉMENT, R., DÖMYEI, Z. y NOELS, K. (1994): “Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom”. En *Language Learning*, 44, pp. 417-448.
- CURRAN, C. A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- GATTENGO, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. (eds.) (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

ACTAS I ENCuentRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

KRASHEN, S. y TERREL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

LEGUTKE, M. y THOMAS, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.

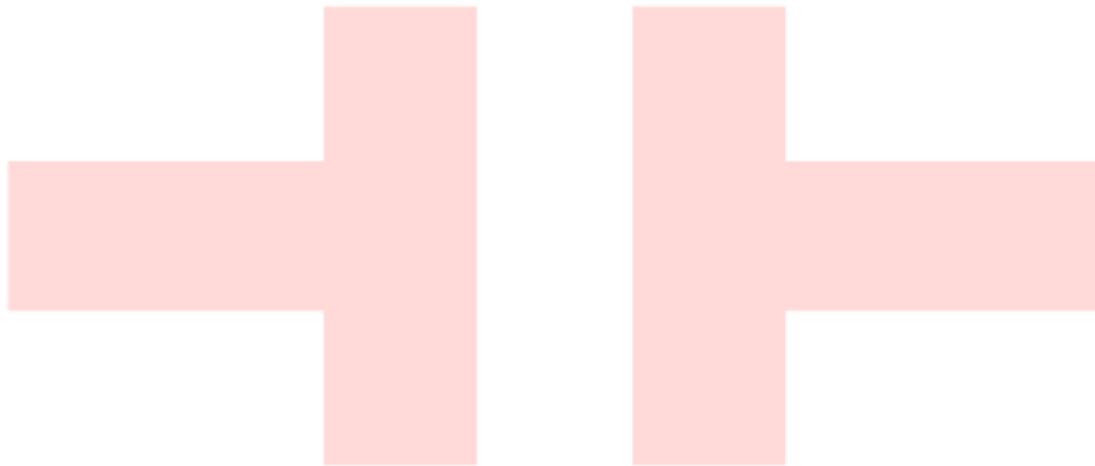
LOZANOV, G. (1979): *Suggestology and Outlines of Suggestopey*. Nueva York, Gordon y Breach.

NUNAN, D. (1992): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

STEVICK, E. W. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachussets: Newbury House.

STEVICK, E. W. (1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP.

SCHUMANN, J.h. (1975): “Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition”
Language Learning, vol.25,2



Instituto Cervantes
Bruselas

DEL JUEGO DE MUÑECA AL SILABEO:

UNA EXPERIENCIA ALFABETIZADORA PORMENORIZADA

Leire Payo Peña

Asociación para la integración de la inmigración en Madrid



RESUMEN:

Este artículo recoge las ideas expuestas en el taller del mismo nombre que se presentó con motivo del “Primer encuentro internacional de profesores de ELE” de Bruselas en 2012 y que no es más que una breve reseña sobre el programa de alfabetización que se imparte en la sede de la Asociación para la integración lingüística de la inmigración en Madrid (ASILIM) desde hace unos cuatro años aproximadamente. Este programa tiene como objetivo principal enseñar las destrezas de la lectoescritura a estudiantes de edad adulta, no alfabetizados y de habla no hispana en el contexto de la enseñanza no formal. Por razones obvias de espacio, en este documento nos limitaremos a describir la praxis llevada a cabo en el aula y a reflexionar sobre algunos aspectos con el fin de ayudar a entender las dinámicas, sin ahondar en cuestiones demasiado teóricas que dilatarían innecesariamente la extensión de este documento.

Para empezar, intentaremos contextualizar el contenido de este artículo exponiendo las razones que dieron pie a la creación de un programa de estas características en ASILIM. A continuación, definiremos el concepto de alfabetización, para luego proceder a describir el estudiante tipo al que va dirigido este programa. Por último, hablaremos de la metodología y de los materiales de los que nos servimos para alcanzar nuestro objetivo.

El origen. Este programa nació, en primer lugar, de la necesidad de corregir un “desajuste” que se estaba produciendo de forma frecuente en las aulas de ELE en contextos de enseñanza no formal durante la época de las grandes olas migratorias de la primera década del siglo XXI en España. En aquel entonces, la enseñanza de español a población inmigrante se centralizaba mayoritariamente en las ONG que, faltas de conocimientos y de recursos suficientes, reunían en sus aulas de lengua estándar tanto a los estudiantes alfabetizados como a los no alfabetizados. Ante la constatación de esta realidad, en ASILIM se planteó la necesidad de abrir un grupo de alfabetización con el fin de atender las especificidades de los estudiantes no alfabetizados.

En segundo lugar, la creación de un grupo de alfabetización destinado a enseñar lectoescritura de forma independiente de la trayectoria de la enseñanza de lengua estándar responde a uno de los objetivos fundamentales que rigen en todos los programas de la asociación: proporcionar una enseñanza de calidad a todos nuestros estudiantes.

Estos han sido los propósitos que han impulsado el desarrollo de las bases del programa que hoy presentamos en este documento y que no es un proyecto cerrado, sino en evolución constante.

1. ¿Qué entendemos por alfabetización?

Alfabetizar, en sentido estricto, significa establecer la conexión entre el sonido y su correspondiente grafía. Si queremos darle un poco de empaque academicista a nuestro enunciado, diríamos que alfabetizar consiste en vincular el fonema con su correspondiente grafema, tal como se ilustra en la siguiente tabla:

/b/	b
/k/	c
fonema	grafema

Un conjunto de grafemas darían lugar a un significante acústico (las palabras, oraciones, enunciados, discursos, etc., que escuchamos), por lo que si prolongamos nuestro planteamiento, añadiríamos que alfabetizar consiste en establecer el vínculo entre un significante acústico y su correspondiente significante gráfico.

[bo'nito]	bonito
['kasa]	casa
Significante acústico	Significante gráfico

Cuando hablamos de alfabetizar en un sentido amplio, también nos referimos a ese proceso continuo en el que nos encontramos todos los hablantes de una lengua y no únicamente los analfabetos. Para ilustrar esta idea, nos pararemos a pensar por un momento en lo siguiente: ¿Creemos que leemos igual a día de hoy que cuando lo hacíamos a la edad de 12 años? La respuesta es que no. Algunas personas pensarán que el paso del tiempo merma nuestra capacidad lectora, pero en realidad no es así. En personas que hayan seguido una trayectoria universitaria, no es difícil constatar que su comprensión lectora habrá aumentado con el tiempo, incluso si ya nos acercamos a edades de peinar canas. ¿Por qué? Porque el alfabeto, como cualquier otra técnica, se perfecciona con la práctica. Si además pensamos que nuestra sociedad occidental está sumergida en una cultura casi exclusivamente alfabética, concluiremos que leer forma parte de nuestros ritmos vitales, puesto que desde que aprendemos a leer en nuestra más tierna infancia, lo que hacemos es practicar, practicar y practicar o, lo que viene a ser lo mismo, leer, leer y leer. (Es cierto que quizás no lo hagamos con el calado requerido ni leamos textos de la calidad deseada ni desarrollemos una capacidad crítica suficiente ante su lectura, pero esto formaría parte de otro debate tan controvertido como abrumador que no viene ahora al caso.)

Según la UNESCO, la alfabetización permite a las personas “alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada.” (UNESCO, 2006). La alfabetización se entiende aquí como un proceso continuo y global que amplía nuestra capacidad de percibir y analizar la sociedad, con la que construimos la realidad, incidiendo de este modo en “la capacidad transformadora del individuo” preconizada por Paulo Freire (Paulo Freire, 1997). En efecto, a medida que practicamos la lectura y la escritura, adquirimos nuevos conocimientos que nos conducirán a entender la realidad

que nos rodea bajo nuevas perspectivas. En el contexto alfabetizador que nos ocupa, esta realidad, que está llena de significados y es construida, sustentada y compartida por una comunidad de hablantes, queda automáticamente vetada a nuestros estudiantes, relegándoles a una situación de obvia marginalidad. El objetivo de este programa de alfabetización es pues, intentar hacerles partícipes de nuestra realidad, dotándolos de las herramientas a nuestro alcance para que puedan acceder a ese entramado de vivencias y significados compartidos, contribuyendo así activamente a su construcción.

2. ¿A quién alfabetizamos? El grado 0 de la alfabetización

En principio, en el contexto del aula de alfabetización definiremos como persona analfabeta a aquella que no domina el código alfabético. Sin embargo, bajo este paraguas genérico existe una gran diversidad de perfiles: por ejemplo, una niña española escolarizada de cuatro años de edad, un agricultor aimara del altiplano boliviano, una mujer adulta de un barrio desfavorecido de El Salvador o un vendedor ambulante de Guinea Conakry pueden cumplir esta condición, pero presentan particularidades que desde, el punto de vista docente, conviene tener en cuenta a la hora de establecer una metodología de enseñanza/aprendizaje. En efecto, tal y como indicamos al inicio de este artículo, el programa de alfabetización de ASILIM está destinado a migrantes de *habla no hispana*; desde esta perspectiva, conviene hacer una distinción entre los tipos de estudiantes reseñados con anterioridad. En primer lugar, tenemos, por un lado, el agricultor aimara y el vendedor ambulante guineano, cuyas lenguas maternas no son el español y que, a priori, no la dominan. Por otro lado, la niña española de cuatro años y la mujer adulta salvadoreña, cuyas lenguas maternas sí son el español. Es precisamente este punto el que nos permitirá definir a nuestro alumnado tipo con el fin de atender sus necesidades de aprendizaje más específicas. A la luz de estos datos: ¿Qué es un estudiante de grado 0? Es un analfabeto que, además de no dominar el código alfabético (condición derivada de su naturaleza de analfabeto), no domina la lengua vehicular (o lengua de aprendizaje). Para un estudiante de grado 0, la correspondencia entre los significantes acústicos y sus significados es completamente opaca, lo que le deja completamente al margen de esa semiosfera a la que aludíamos en el apartado anterior. Por el contrario, un estudiante de grado 1, aunque tampoco reconozca el código alfabético, no será ajeno a la red de significados por su condición de hablantes nativos de la lengua vehicular.

Desde el punto de vista del aprendizaje, un estudiante de grado 0 tendrá previsiblemente un ritmo de aprendizaje más lento que un estudiante de grado 1, debido a que su “diccionario mental” (Hernández, M., Villalba, F. 2009) está vacío. Habrá que proporcionarle un caudal de vocabulario suficiente y significativo para que pueda comenzar a trabajar la lectoescritura de forma eficaz.

Desde el punto de vista del aprendizaje:

GRADO 1	GRADO 0
<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia acústico → significado inmediata • Ritmo de aprendizaje alto 	<ul style="list-style-type: none"> • Significantes acústico y significado opacos • Ritmo más bajo

Esta dificultad no supone un reto únicamente para el estudiante, sino también para el docente. Las estrategias que se utilizan con los estudiantes de grado 1 serán las que se aplican a los estudiantes nativos (tanto con niños como con adultos hispanófonos podremos trabajar con familias de palabras, sus derivaciones y morfemas, etc.), mientras que para un estudiante de grado 0, esta estrategia está abocada al absoluto fracaso debido al desconocimiento de la lengua vehicular. Asimismo, la interacción entre el docente y el estudiante alcanzará mayores niveles de complejidad en el caso de estudiantes de grado 1, lo que permitirá aplicar una mayor variedad de actividades. Sin embargo, ante un estudiante de grado 0, las estrategias y la interacción entre el docente y el estudiante se verán muy limitadas por las razones esgrimidas con anterioridad, lo que redundará inevitablemente en el ritmo de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la docencia:

GRADO 1	GRADO 0
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza a nativos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Familias de palabras; ➤ Interacción profesor-estudiantes-materiales más compleja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias condicionadas por desconocimiento del idioma: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Léxico mínimo; ➤ Gramática, sintaxis y morfología desconocidas. ➤ Interacción muy limitada.

Para terminar de describir a nuestro aprendiente tipo, debemos tener en cuenta una última consideración con respecto al proceso de inmersión alfabética. Un estudiante de grado 1, en el momento que aprende a leer, accede de forma inmediata a los significados puesto que domina el idioma, mientras que para un estudiante de grado 0, este acto no será tan inmediato, puesto que su lexicón es reducido o inexistente. Desde esta perspectiva, un estudiante de grado 0 en una sociedad occidental está expuesto a una doble marginación: la derivada del desconocimiento del código alfabético con el que codificamos gran parte de nuestra cultura y la derivada de la ausencia de dominio de la semiosfera de la sociedad de acogida.

En la vida real, las bancas de nuestra aula de alfabetización de ASILIM son ejemplo de una clase heterogénea en toda regla: no existen casos de estudiantes de grado 0 y grado 1 en estado puro, sino una auténtica escala de grises que se enmarca entre ambos modelos.

3. ¿Cómo alfabetizamos?

Es decir, ¿cómo gestionamos en ASILIM esta realidad desde el punto de vista del aprendizaje? ¿Qué metodología seguimos y qué materiales utilizamos? La primera realidad que hay que constatar es la ausencia de materiales destinados al público específico que nos ocupa. Tradicionalmente se han desarrollado materiales destinados a alfabetizar en español tanto a niños como a adultos hispanófonos. Por un lado, en el contexto escolar existen manuales y materiales para niños destinados a enseñar los rudimentos del alfabeto desde la más tierna infancia (a la edad de 3 años), tal como se entiende del mundo occidental. Asimismo, por otro lado, los esfuerzos de alfabetización llevados a cabo con la población adulta en Latinoamérica son ampliamente conocidos gracias al incansable trabajo de las brigadas de alfabetización de Cuba durante los años 60 a sus “campesinos-alumnos”, y que dio lugar a la aparición de manuales, metodologías, etc. no solo en Cuba, sino también en otros países de Latinoamérica. Pero en el contexto concreto de la población migrante de habla no hispana, no existen suficientes materiales con el rigor ni la pertinencia necesarios que se adapten a la realidad de los estudiantes de este perfil. Ante esta evidencia, en ASILIM hemos adoptado la decisión de elaborar materiales propios a medida que avanzábamos en la concreción del programa.

3.1 Metodología: la palabra generadora

Como hemos indicado al principio, no ahondaremos en cuestiones demasiado teóricas. No es pues el objetivo de este documento comparar las ventajas y desventajas de un enfoque frente a otro, pero sí procederemos a definir brevemente los principios que han inspirado nuestro método con el fin de contextualizar la descripción.

El método desarrollado en ASILIM bebe de diversas fuentes que se mueven entre las fronteras de lo que, desde las filas más autorizadas de las teorías de la alfabetización, se ha dado por llamar métodos sintéticos o globales. Sin adoptar posturas en extremo puristas, partimos del principio que sustenta la metodología de la palabra-generadora instaurada por Paulo Freire que preconiza la motivación como factor generador de aprendizaje significativo en adultos. Esta metodología propone trabajar a partir de conceptos que resulten familiares (es decir, que se comprenden) para fomentar en el aprendiente todo un mecanismo de reflexión que le predispone para un aprendizaje más eficaz. Con las matizaciones y los ajustes adaptados a las realidades de nuestros estudiantes, este principio nos ha servido de inspiración para diseñar nuestro método y materiales. Así, si trasladamos la teoría al terreno docente, en ASILIM partimos de la premisa de que para que un estudiante pueda leer y escribir, primero debemos ayudarle a construir el significado de lo que va a leer y a escribir con el fin de que ese aprendizaje sea significativo.

Pero ¿qué pasa con nuestros estudiantes de grado 0? En su calidad de hablantes no nativos, no conocen las palabras, y por tanto, el mundo de significados con los que trabajar les es totalmente inaccesible. ¿Cómo hacer para que el aprendizaje sea significativo en estos casos? En efecto, puede parecer difícil, pero no imposible. Como ya hemos advertido anteriormente al analizar las características de nuestros estudiantes, en el caso de alfabetizar a un estudiante de grado 0 se requerirá una mayor diversificación de materiales y recursos y, sobre

todo, grandes dosis de paciencia; “*No se conquistó Zamora en una hora...*”, permitidme el refrán. En definitiva: ¿Cómo hacer para construir ese aprendizaje? Pues lo construiremos entre todas las partes implicadas: entre el estudiante y el docente, y gracias a los materiales diseñados a tales efectos y que os pasaremos a describir en el apartado correspondiente.

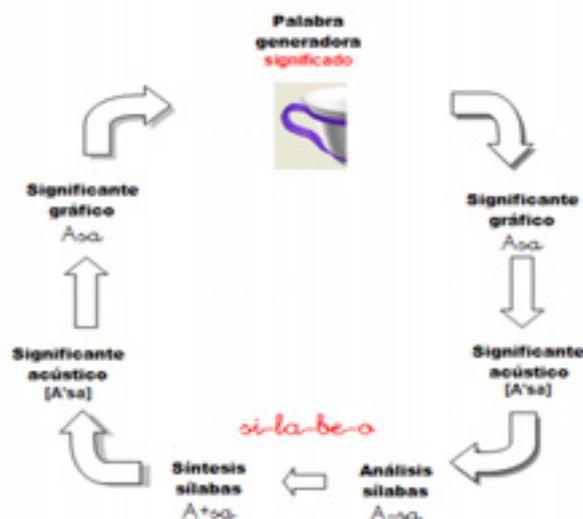
3.2 El silabeo

Tal como indican Maite Hernández y Félix Villalba, en español “la unidad mínima de percepción [acústica] para un no nativo es la sílaba y no el fonema” (Hernández, M. y Villalba, F., 2009). Si analizamos nuestro idioma desde el punto de vista exclusivamente fonológico, la musicalidad del español (al igual que la de otros idiomas como el euskera o el griego) se caracteriza por tener un marcado y continuo silabeo. Por tanto, a la hora de enseñar las destrezas de la lectoescritura, nos serviremos de esta peculiaridad sonora del español para facilitar la percepción de la sonoridad del español al no nativo. Para aprender a leer y a escribir, debemos aprender a escuchar, a desgranar sonidos. En esta línea, “silabeo” consiste en dividir (o analizar) la palabra en sus elementos más sencillos (o sílabas) para proceder a la identificación de los sonidos que la componen. La consigna del silabeo es simplificar lo complejo para poder identificar. A efectos prácticos, el docente ayudará a que el estudiante identifique esta división, exagerando la pronunciación de las sílabas, acompañándolas si es necesario de una marca acústica, como por ejemplo, un chasquido de dedos o un pequeño golpe en la mesa a cada golpe de voz.

3.3 El ciclo de aprendizaje

Pero ¿de qué modo procederemos? Bien, teniendo en cuenta los principios de la palabra-generadora esbozados con anterioridad y sirviéndonos del silabeo como técnica de simplificación (o análisis), el ciclo de aprendizaje seguirá la siguiente ecuación, tal como se ilustra en el gráfico que se muestra a continuación: **Significado** → [análisis → síntesis] → **significado**.

En efecto, según el gráfico a la derecha, partiremos siempre de la construcción de un significado relevante para el estudiante y, para ello, nos serviremos de la imagen para trasladar ideas. Asociaremos ese significado (p. ej., el asa de una taza) a su significante gráfico y a su correspondiente significante acústico (o viceversa). A continuación, procederemos al análisis de las partes (sílabas) mediante el silabeo.



Una vez trabajados los sonidos e identificadas las partes de esa palabra, el estudiante está en disposición de proceder de forma autónoma a sintetizar (a recomponer) esas partes en un todo y poder llegar de nuevo a su significado.

4. ¿Con qué herramientas contamos?

4.1 Los materiales del docente: Las fases de aprendizaje

El docente dispondrá en todo momento de una serie de materiales de los que pasamos a dar buena cuenta a continuación.

4.1.1 El método

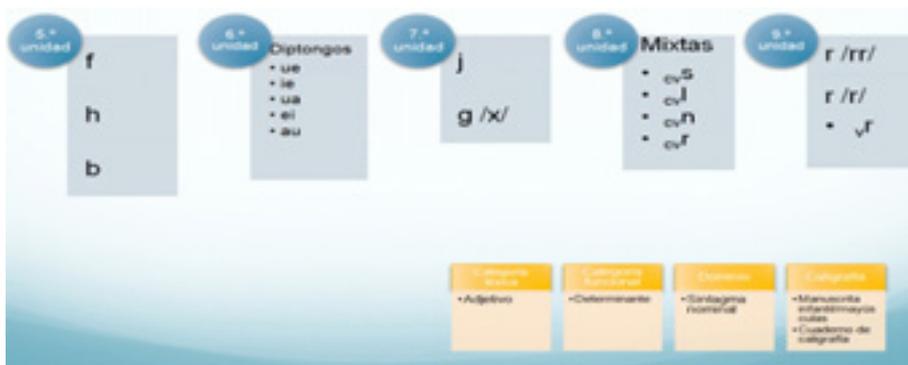
Este documento matriz o “método” establece las **fases de aprendizaje**. Se trata de una especie de programación y, como tal, permite dosificar de forma gradual los sonidos. Consta de un total de 14 unidades, que están ordenadas según criterios de rentabilidad (mayor presencia en el habla) y de simplicidad a la hora de hacer la correspondencia entre el sonido y su grafía. Es decir, se dará prioridad a los sonidos de las vocales o a los sonidos asociados a las letras “n” y “m”, por ejemplo, antes que a los sonidos asociados a las letras “j” y a la “g”, por la complejidad que entrañan, o a los sonidos asociados a la “b” y a la “p”, por las dificultades que pueden plantear a algunos de nuestros estudiantes, en especial, a los arabófonos, dada la tendencia que tienen a sonorizar las letras sordas, como ocurre en el caso del sonido /p/ que se transforma en /b/.

Retomando los principios que inspiran nuestro método, el objetivo de cada una de estas fases de aprendizaje consiste en construir significados, incrementando y reforzando de forma gradual **la comprensión lectora** del estudiante, desde las unidades más simples hasta las unidades más complejas. Para ello, estas 14 unidades estarán a su vez agrupadas en las tres etapas a continuación:

- Tomo 1: “Activando...”, donde se introduce el sustantivo.
- Tomo 2: “Ampliando...”, donde se introduce el sintagma nominal.
- Tomo 3: “Consolidando...” donde se introducen las oraciones atributivas y predicativas.

Tomo 2: Ampliando





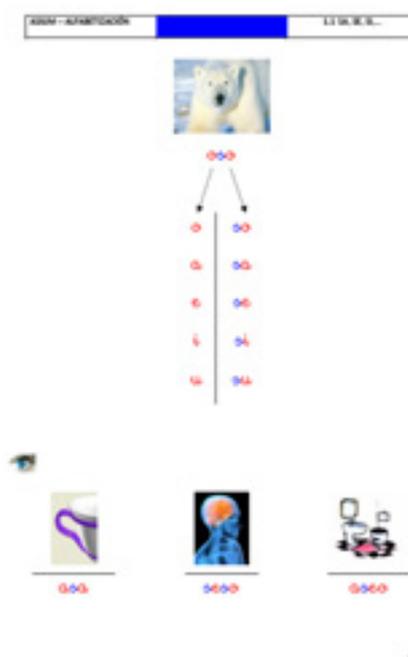
Muestra de la segunda etapa de las fases de aprendizaje.

4.2. Los materiales del estudiante

4.2.1. El cuadernillo.

Se trata del principal material con el que trabaja el estudiante y ha sido diseñado teniendo en cuenta las siguientes consideraciones a la hora de presentar los contenidos:

- **Página “libre de ruidos”**, es decir, que no tiene elementos distractores para evitar confusión y esfuerzos inútiles. Esto justifica el uso de iconos (el ojo, el lápiz), en lugar de una instrucción escrita, lo que permite transmitir conceptos sin pasar por la escritura.
- **Sistematización de ejercicios.** Con el objeto de facilitar el aprendizaje, hemos repetido el patrón de presentación de los contenidos de cada unidad en función del siguiente esquema:



Ejemplo de la 1.ª página de una unidad del cuadernillo

- a. **Presentación de la imagen:** permite construir el significado, por muy precario que sea al principio, siempre en asociación con su significante sonoro y su significante gráfico.
- b. **Descomposición del significante gráfico en sus sílabas:** el análisis, la práctica del silabeo.
- c. **Ejercicios de pre-lectura:** la recomposición y síntesis de las sílabas en la palabra.
- d. **Ejercicios de comprensión lectora:** ejercicios de asociación de palabras a imágenes y memorización para fomentar la construcción y afianzamiento del significado.
- e. **Escritura:** ejercicios para practicar la caligrafía.

- **Tipo de letra: política de prioridades para nuestros aprendientes.** En nuestro intento por facilitar la tarea de desentrañar los mecanismos de la lectoescritura, merece la pena hacer una reflexión aparte acerca de la forma en que presentamos las grafías a los estudiantes. El tipo de letra es el formato que adoptan las letras y, desde el punto de vista del aprendizaje, constituye además el modelo que debe observar el estudiante a la hora de representar ese sonido de forma gráfica. Los tipos de letra son muy variados y, entre estas opciones, podemos hacer la distinción entre mayúsculas y minúsculas o entre la letra de imprenta o la manuscrita. Además, las nuevas tecnologías nos han dado la oportunidad de multiplicar casi infinitamente los tipos de letra (o fuentes) a nuestro alcance. En efecto, es posible que para nuestras mentes alfabetizadas, en la variedad esté el gusto, pero para nuestros estudiantes, esta variedad puede resultar excesiva, lo que puede traducirse potencialmente en “ruido” o confusión. En efecto, la elección del tipo de letra adecuado para los estadios de alfabetización inicial no es una simple cuestión estética sino una necesidad de simplificación. Al estudiante se le presenta un doble reto: reconocer la grafía y descifrarla para leer, por un lado, y por otro lado, observarla y reproducirla para escribir. Con el objeto de elegir la opción más adecuada para iniciar a nuestros estudiantes en las técnicas de la lectoescritura, en ASILIM hemos evaluado los géneros de tipos de letra existentes a la luz de una serie de criterios: su rentabilidad, su simplicidad en el trazo y su capacidad de reproducir la delimitación de las letras y la “completitud” de la palabra.

4.3 La pertinencia de los criterios de rentabilidad, simplicidad, delimitación de las letras y completitud de la palabra

En nuestro contexto de aprendizaje, hablaremos de rentabilidad a la variable cuantitativa que se refiere a la frecuencia con la que el estudiante ve reproducido un tipo de letra en su entorno de la vida real: nos referimos a la visibilidad de los tipos de letras recogidos por ejemplo en impresos, rótulos, paneles, carteles, anuncios publicitarios de la calle y en los medios de comunicación escritos (prensa, anuncios por palabras), etc. Por norma general, podremos concluir en que a una mayor visibilidad de un determinado tipo de letra, mayor es su rentabilidad.

La simplicidad del trazo es una variable cualitativa relacionada con la complejidad que entraña la reproducción de dicha tipografía. Desde ese punto de vista, las mayúsculas serían un tipo de letra más sencillo de reproducir y de reconocer que, por ejemplo, la letra minúscula; a su vez, el tipo de letra de imprenta es más sencilla de reconocer y reproducir que la manuscrita, etc.

La delimitación de las letras. El tipo de letra utilizado en las fases iniciales del aprendizaje puede influir notablemente en la percepción de las fronteras de las letras que forman una palabra. Para un estudiante de grado 0 (y, en realidad, para cualquier estudiante cuya lengua materna utilice un alfabeto distinto al latino), leer una palabra puede suponer todo un reto a la hora de identificar las letras que lo componen en función del tipo de grafía que se haya utilizado. A tales efectos, existen tipografías como, por ejemplo, las mayúsculas o la letra de imprenta, que presentan las grafías independientes unas de otras (es decir, que las letras se escriben “sueltas”),

facilitando así la identificación de las letras en su individualidad. Sin embargo, otras tipografías, como la manuscrita, son menos claras en este aspecto y pueden presentar dificultades para su identificación, haciendo que las palabras parezcan “chorizos” indivisibles y, por tanto, incomprensibles.

La completitud de la palabra quizás sea, según nuestras observaciones, junto a la delimitación de las letras, el aspecto que más se descuida tradicionalmente en los métodos de alfabetización para adultos. En ASILIM creemos que se trata de criterios claves, sobre todo en las primeras fases de la alfabetización. De nuevo, si intentamos emular la percepción de un estudiante de grado 0, podríamos concluir con que, ante la pronunciación de un enunciado, lo que percibe un estudiante no es más que un sonido continuo completamente incomprensible. En efecto, el ser humano, al contrario que los robots, hablamos en una continua sinalefa, sin dejar rastro alguno en el habla de los espacios que existen cada palabra y que, sin embargo, sí se manifiesta en la escritura mediante un espacio gráfico entre palabra y palabra. Dicho todo esto y trasladado al terreno que nos ocupa, existen unos tipos de letra más proclives que otros a facilitar la delimitación de las fronteras de las palabras a las que nos hemos referido con anterioridad, como por ejemplo, el tipo de letra manuscrita infantil, donde cada letra va unida a la siguiente hasta terminar la palabra, permitiendo así transmitir al estudiante cierta unidad de la palabra.

Según los manuales de alfabetización consultados, hemos podido observar que, en los niveles iniciales de alfabetización se utilizan varios tipos de letra que se podrían agrupar según las siguientes categorías indicadas en el cuadro que se presenta a continuación. Todos los tipos repertoriados en esta tabla cumplen en mayor o menor medida con algunos de los requisitos fundamentales indicados con anterioridad, pero, como todo en la vida, unos presentan ventajas y otros inconvenientes que conviene tener en cuenta a la hora de servir a los objetivos que nos hemos propuesto. En la gráfica se resume brevemente lo que a continuación se expondrá detalladamente:

Tipo de letra	Ventajas	Desventajas
MAYÚSCULAS	++ simplicidad del trazo ++ rentabilidad ++ delimitación de la letra	Falta de capacidad para definir el límite de la palabra como unidad. Exposición a otros tipos de letra.
minúsculas de imprenta	+ simplicidad ++ rentabilidad ++ delimitación de la letra	Falta de capacidad para definir el límite de la palabra como unidad. Exposición a otros tipos de letra. Nadie escribe así.
Ambas	+ rentabilidad	Confusión de prioridades
manuscrita infantil	++ capacidad para definir el límite de la palabra como unidad + juego de muñeca: dibujar	++ complejidad del trazo. “Chorizo incomprensible”: uso de colores Menor rentabilidad

4.3.1 El uso de MAYÚSCULAS y la falsa percepción de urgencia

De acuerdo a nuestras observaciones, el uso de mayúsculas en los primeros estadios del aprendizaje en alfabetización como primera (y a veces única) opción responde a criterios de simplicidad y rentabilidad muy claros. Por un lado, resulta muy sencillo reconocer las mayúsculas (leer) y, sobre todo, dibujarlas (escribir). Por otro lado, las mayúsculas suelen aparecer con mucha frecuencia en muchos documentos a los que se enfrentan nuestros estudiantes, bien sea en impresos, carteles, rótulos, anuncios, etc. La información importante suele estar escrita en mayúsculas, por lo que, desde este punto de vista, es indiscutible la pertinencia de este tipo de letra y, por este motivo, es muy comprensible que haya sido elegido el tipo de letra de numerosos métodos de alfabetización destinados a adultos no nativos (analfabetos de grado 0).

Sin embargo, desde el punto de vista de la completitud de la palabra, las mayúsculas no son capaces de transmitir esa imagen de unidad, puesto que, como bien es sabido, cuando escribimos en mayúsculas, escribimos una sucesión de letras inconexas unas de otras. Desde el punto de vista de una persona alfabetizada, este dato es superfluo porque, como hablantes y escritores nativos, conocemos las delimitaciones de las palabras de forma (casi) “innata”. Ahora bien, desde la perspectiva de una persona analfabeta de grado 0, la separación (más pequeña) que existe entre las letras mayúsculas que componen una palabra y la separación (más grande) que existe entre cada una de las palabras no es significativa. Por este motivo, en el método de ASILIM hemos decidido posponer el uso de este tipo de letra a estadios de aprendizaje más avanzados.

Por último, en cuanto al uso de las mayúsculas, solo nos quedaría añadir que, tal como hemos podido observar en la práctica, en la mayoría de ocasiones algunos métodos suelen utilizar las mayúsculas de forma casi exclusiva, sin indagar en otras tipografías. Es como si se contentaran con dar por terminada su misión alfabetizadora una vez que los estudiantes dominan la escritura en mayúsculas, abandonando cualquier exposición a otro tipo de letras que, por otro lado (no hay que olvidarlo), también existen en el medio. Es indudable que empezar a alfabetizar con el uso de las mayúsculas es un recurso de gran utilidad y enorme rentabilidad desde el punto de vista del aprendizaje, tanto para el estudiante como para el profesor, debido a la sencillez de su trazo. Pero desde nuestra atalaya, hacemos un llamamiento a la superación de esa vieja creencia, tan extendida en los sectores sociales y de la educación de adultos como falsa, de que el estudiante está en situación de *indefensión* porque no sabe leer ni escribir y, en consecuencia, hay que alfabetizarlo de forma urgente.

En nuestra opinión, la “alfabetización exprés” no existe. Aprender a leer y a escribir, como aprender a dominar cualquier otra técnica, requieren tiempo (y retomo el refrán de “*No se conquistó Zamora...*”). ¿Acaso hemos olvidado que nos llevó años aprender a leer y a escribir incipientemente y que, tal como hemos dicho con anterioridad, seguimos perfeccionando la técnica ad infinitum? Como ya hemos comentado con anterioridad, el estudiante está fuera de nuestro universo alfabético, pero no por ello está en situación de incapacidad. Su universo, no por ser no alfabetizado, es menos rico. Tan solo hay que recordar el código de los tuaregs, que “leen” en el cielo y en las caprichosas formas que adoptan las dunas del desierto la información que necesitan; o

el de los inuits o pueblos esquimales, que se basan en las distintas apariencias del hielo y de la nieve para extraer información muy útil de su entorno más inmediato. Los estudiantes recurren a otras estrategias o códigos (que nosotros desconocemos) para ubicarse y orientarse en nuestra semiosfera. Un ejemplo de ello es el desarrollo de una prodigiosa memoria... Por este motivo, entrar en esa dinámica impuesta por esta falsa percepción de urgencia nos puede llevar a adoptar decisiones abruptas que, de forma inconsciente, perpetúan al estudiante en ese limbo de marginalidad que estamos denunciando. Es decir, si limitamos a nuestros estudiantes a escribir únicamente en mayúsculas, les estamos cerrando puertas para aprender a reconocer otros tipos de letras, así como muy probablemente, les impidamos el desarrollo de una caligrafía propia, etc., generando efectos no deseables en un aprendizaje de lectoescritura completo, integral y holístico.

4.3.2 El uso de la letra de imprenta en minúsculas y la confusión de prioridades

Bien, como en el caso de las mayúsculas, enseñar al estudiante a escribir en letra de imprenta también resulta muy simple y rentable, por los mismos motivos que se indicaron en el apartado anterior, aunque en el criterio de rentabilidad, deberíamos hacer un pequeño inciso: por un lado, es cierto que los estudiantes están rodeados de ejemplos llenos de este tipo de letra, pero también es cierto que nadie escribe así y esto es importante a la hora de ofrecer un modelo real de escritura, sobre todo a la hora de iniciar el proceso de alfabetización. En efecto, nuestras caligrafías manuscritas suelen ser una burda imitación de la letra de imprenta, que deriva en un estilo indefinido entre las letras de molde y la manuscrita infantil que nos enseñaron en el colegio. Por otro lado, también volvemos a incurrir en el mismo inconveniente que indicamos al presentar las mayúsculas y es que la letra de imprenta en minúsculas tampoco permite representar los límites de la palabra.

En cuanto al uso de la alternancia de mayúsculas y la letra de imprenta en minúsculas, añadiríamos a todo lo anterior, la confusión de prioridades. En fin, ¿acaso enseñarles que unas veces usamos mayúscula y otras minúsculas es el objetivo de nuestra enseñanza en esta primera fase del aprendizaje? Si consideramos que un buen proceso de alfabetización es necesariamente un proceso continuo y prolongado, siempre podremos introducir las normas de uso de mayúsculas y minúsculas en un estadio posterior del aprendizaje, quizás cuando logren automatizar la correspondencia entre grafema y morfema, el silabeo y la primera caligrafía. Una vez dominadas estas técnicas, introducir distintas tipografías es relativamente sencillo y rápido.

4.3.3 El uso de la letra manuscrita infantil y el juego de muñeca

Este tipo de letra presenta, como todos los anteriores, una serie de ventajas y de inconvenientes con respecto a los objetivos que nos hemos propuesto en el programa, pero en ASILIM nos hemos decantado por su uso en el estadio inicial de aprendizaje por una serie de motivos que pasaremos a indicar a continuación.

Aunque inicialmente imperfecto, este tipo de letra sirve de precalentamiento (“de rodaje”), ya que permite al estudiante practicar los siguientes objetivos:

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- a) Concebir las palabras como unidades, dotadas de principio y fin, de “completitud”, lo que le ayuda a asignar al omnipresente significado su significante gráfico correcto, evitando incorrecciones de raíz.
- b) Practicar el juego de muñeca: hacer gimnasia con la mano que, en ocasiones presenta agarrotamientos o carece de la flexibilidad necesaria para reproducir los trazos con la firmeza y el pulso adecuados.

No obstante, en relación con los parámetros mostrados con anterioridad, este tipo de letra presenta aspectos que podrían considerarse inicialmente negativos:

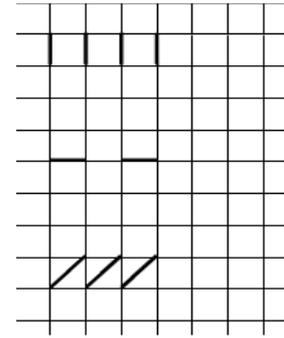
- a) La dificultad del trazo: Desde este punto de vista, la letra manuscrita infantil tiene una grafía que consideraríamos compleja para el estudiante analfabeto en sus primeras fases, tanto desde el punto de vista de su trazado como desde el punto de vista de su identificación. Desde el punto de vista del trazado, esta dificultad inicial se puede transformar en una oportunidad para hacer gimnasia con la muñeca (el juego de mano al que hacíamos alusión con anterioridad).
- b) La no-delimitación de la letra. Desde el punto de vista de la identificación de la letra y, según lo ya dicho a este respecto, la letra manuscrita infantil no favorece la delimitación de las grafías ni, por tanto, su lectura, porque la palabra escrita con este tipo de letra se muestra, a ojos del estudiante, como una secuencia indescifrable y continua, dando lugar a lo que vulgarmente llamaríamos un “chorizo ilegible”. Pensemos en sistemas alfabéticos diferentes al nuestro, como el arábigo, el cirílico o los de la familia de las lenguas indias: no sabemos dónde termina una letra y dónde empieza la siguiente. Para superar este escollo y de cara a que nuestros estudiantes identifiquen las grafías más fácilmente, hemos introducido el concepto del **color por grafía**. El cambio de color ayudará al estudiante a delimitar los límites de las letras y, en consecuencia, a leer.
- c) Baja rentabilidad: En efecto, este tipo de letra no está presente en ningún ámbito de la vida real del estudiante, salvo en el aula. Pero también es un hecho que un estudiante, durante sus primeras fases de alfabetización, no sale de la clase y se pone a leer automáticamente todo lo que ve en la calle.

Ahora bien, sopesando todos los pros y los contras en su totalidad, consideramos que este tipo de letra aporta aspectos más beneficiosos al estudiante en los inicios de la alfabetización que los inconvenientes, fácilmente solventables, que puedan causar sus efectos negativos. Como es evidente, esta clasificación es totalmente subjetiva y responde a las elecciones hechas de acuerdo a nuestros criterios y contexto.

Si continuamos en nuestro análisis de los materiales del estudiante, además del cuadernillo, en ASILIM hemos utilizado otros materiales que refuerzan aspectos esenciales del aprendizaje vertebrado por el cuadernillo.

1. El cuadernillo de grafomotricidad: el juego de muñeca.

Este material nos permite practicar destrezas de pre-escritura con todos los estudiantes en general y, en especial, con aquellos que dan sus primeros pasos con el lápiz y el papel. El aspecto de este material es el de una cuadrícula continua sobre la que el estudiante deberá repetir patrones de trazos. Entre otros objetivos, este cuadernillo permite al estudiante realizar las siguientes acciones ante el papel:



- orientarse en la página (escribimos de derecha a izquierda y entre dos pautas);
- adaptar el trazo de los caracteres más simples;
- practicar los trazos más complejos que luego compondrán las letras;
- crear el hábito correcto de escritura mediante la práctica continua de trazos.

2. Banco de imágenes

Hemos recopilado un total de 1.000 términos aproximadamente (entre sustantivos [401], adjetivos y verbos [600]) procedentes de los ámbitos que resultan más familiares a nuestro alumnado. En efecto, ASILIM lleva más de diez años dedicados a la enseñanza de ELE en contextos no formales, principalmente en el contexto de la inmigración y de los solicitantes de asilo y refugio.



UVA
uva
uva



VINO
vino
vino

Esa experiencia nos ha ayudado a acotar las necesidades de vocabulario más inmediatas de su entorno y que incluyen desde el ámbito doméstico y privado (salud, familia y hogar) hasta el más público (profesional, laboral, administrativo, etc.). Entre otros objetivos, con estas imágenes pretendemos:

- asociar una imagen a una grafía, y a partir de aquí, construir significados;
- aumentar la comprensión lectora del estudiante, dotándolo de un lexicón para poder empezar a leer;
- fomentar la memoria.

3. El componedor

El componedor es una herramienta de escritura que cumple las funciones de “mediador” entre la palabra y el estudiante. El objetivo principal es el de brindar apoyo a la lectura y al dictado. En ASILIM trabajamos con dos tipos de componedor:



- El componedor de cubos: Cada cubo es la materialización de una sílaba fónica. Tenemos tantos cubos como grupos silábicos enseñamos. Está pensado para que los estudiantes más kinestésicos puedan “palpar el sonido”.

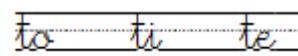
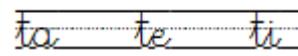
El ciclo de trabajo con el componedor de cubos es el siguiente:

En primer lugar, el estudiante escucha el sonido dictado, luego discrimina (lee) entre los cubos que tiene ante sí y, por último, procede a componer (escribir) la palabra dictada.

b) Las “pizarritas”. Se trata de una serie de pizarras blancas individuales de un tamaño de 10 x 15 cm aproximadamente cada una, sobre las que se ha pintado una pauta de dos líneas. En ellas el estudiante debe reproducir las sílabas (una por cada pizarrita) que escuche, con el fin de reproducir la palabra dictada. Esta herramienta permite llevar a cabo una práctica más libre por parte del estudiante en función del siguiente ciclo: en primer lugar, el estudiante escucha el sonido, luego escribe directamente en las pizarritas.

4. El refuerzo de caligrafía.

Se trata de un cuadernillo destinado a reforzar la escritura. Está dividido en pautas de cuatro líneas, sobre las que se incluyen las grafías, sílabas y palabras que queremos que trabajen. Entre otros objetivos, con este material se pretende practicar la caligrafía, controlando su tamaño y dominando en especial las prolongaciones superiores de letras como la “b”, la “t”, la “l” y la “f”, y las inferiores como la “f”, la “j”, “g”, “p”, etc.), de ahí el apoyo que brinda la pauta de cuatro líneas.



Esto es solo una muestra de los materiales más relevantes que utilizamos en nuestras clases, pero no son los únicos. Disponemos además de otros que responden a los distintos niveles y tipos de aprendizajes (para los más visuales, los más auditivos o los más kinestésicos), pero debido a las limitaciones que impone un trabajo de estas características, no nos es posible pormenorizar cada uno de ellos como nos hubiera gustado, así como los aspectos relacionados con las dinámicas de trabajo en el aula, pero que aparecerán sin duda alguna en futuras reflexiones.

5. Conclusiones

Como indicábamos al inicio de este artículo, en este documento se ha pretendido completar la exposición que ASILIM presentó con motivo de la celebración del “Primer encuentro internacional de profesores de ELE” de 2012 en Bruselas. Nos han quedado muchas cosas en el tintero, pero al menos hemos intentado transmitir nuestras grandes líneas de actuación. En primer lugar, esperamos que hayan quedado claros los límites de lo que se entiende por alfabetización, puesto que suele ser un concepto que se presta a confusión o está sujeto a ambigüedades. Concluiremos pues que “alfabetización” no significa enseñanza de ELE ni de lengua oral, como

erróneamente se cree a juzgar por los materiales que vemos en la red, sino que significa enseñanza exclusiva de las destrezas de lectoescritura.

En esta línea queremos anotar que el programa de alfabetización de ASILIM forma parte de un programa integral más amplio que ofrece al estudiante la posibilidad de asistir a cursos de lengua estándar (nivel “bienvenida”, A1, A1+, A2,...), al mismo tiempo que acude al programa de alfabetización, con el fin de darle la oportunidad de ampliar y afianzar su conocimiento de la lengua, ya que somos conscientes de esa doble marginación que sufre el inmigrante no alfabetizado por su condición de analfabeto y de no hablante de la lengua de acogida.

Si seguimos puntualizando en el concepto de alfabetización debemos dejar claro otro punto fundamental en su definición. La UNESCO define la alfabetización también como *"la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos."* (el subrayado es nuestro). En efecto, todo programa de alfabetización que se precie debe enseñar técnicas de lectoescritura, pero no debe olvidarse de impartir las reglas de cálculo básicas, tal como se alude en esta definición. Y ese es un terreno que todavía nos queda por explorar en ASILIM. Sirva esta reflexión como invitación a todas aquellas mentes que puedan aportar una dimensión matemática al proyecto. Con ello queremos destacar que este proyecto se encuentra en continua transformación y está abierto a las contribuciones y aportaciones externas.

En efecto, otro de los motivos que nos han llevado a exponer nuestra praxis en un foro académico de estas características es la de compartir nuestra experiencia con otras personas o entidades que también se dediquen a lo mismo con el fin de crear sinergias. Como es bien sabido, el ámbito de la alfabetización está poco explorado y apenas recibe atención desde el ámbito de la didáctica de lenguas (que sea ELE o lenguas extranjeras) y, sin embargo, la necesidad en términos absolutos es enorme. Si algo nos han mostrado las olas migratorias del primer decenio del siglo XXI es precisamente el lado más oscuro de las realidades de otros países, como la vulneración de derechos tan fundamentales como el de la educación. En ASILIM creemos firmemente en la capacitación de las personas y en la alfabetización como primer paso para impulsar su espíritu autónomo y crítico, con el fin de convertirlos en contribuyentes netos a la construcción de la sociedad en la que viven.

Como hemos hablado anteriormente, la falta de pautas y de materiales adecuados ha contribuido a que para concretar este programa se haya recorrido un largo camino que arrancó sumido en la más absoluta oscuridad, pero que poco a poco ha ido avanzando hacia espacios de luz gracias a la práctica incansable de la empatía, que no deja de ser esa extremada sensibilidad ante lo que puede estar viviendo y sintiendo la otredad, en nuestro caso, un estudiante no alfabetizado. Sin esa capacidad de ponerse en la piel de la otra realidad, no se hubiera podido avanzar en absoluto en esta senda.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro más admirado y cariñoso reconocimiento al verdadero mentor de este programa, Enrique Menéndez Alba, a quien le debemos su exquisita sensibilidad, y refinada

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

inteligencia, a su iniciativa, dedicación y paciencia, gracias a las cuales este proyecto es hoy una realidad en continua evolución. No debemos olvidar tampoco reconocer la encomiable labor de Laura Caballero y Laura Ortizarcos, etc., a todo el equipo de ASILIM y a todas las personas que desinteresadamente prestan su ayuda a la construcción de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

CONEJO, E. (2009): L delengua 20 con Maite Hernández y Félix Villalba, en *LdeLengua*, 20.

[<http://eledelengua.com/ldelengua-20-con-maite-hernandez-y-felix-villalba/>] [Fecha de consulta 30/10/2012]

FREIRE, Paulo (1997): *Política y educación*, México/Buenos Aires: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, Maite y VILLALBA, F., (2009): *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2* [<http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/terceros/una-propuesta-comunicativa-para-la-alfabetizacion.pdf?documentId=0901e72b80f2d970>] [último acceso 2/11/2012].

MONTERO RÓDENAS, Ana (2010): *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes no alfabetizados* (Memoria de fin de máster de Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, Universidad de Jaén, Fundación universitaria iberoamericana (FUNIBER).

UNESCO (2006): *La alfabetización, un factor vital*, informe de la UNESCO 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images>, p. 36.

Instituto Cervantes
Bruselas

LA POESÍA COLOQUIAL COMO UN RECURSO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

Minerva Acosta Olmos

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN:

Este trabajo pretende ofrecer un recurso literario que favorezca el aprendizaje del español como LE, en contextos multiculturales, entendiendo por estos, a aquellos espacios en los cuales conviven de manera armoniosa, grupos de aprendizaje integrados por personas de diferentes comunidades y que se distinguen, no sólo por sus rasgos étnicos, sino también por sus diferencias culturales, ideológicas y lingüísticas. Este recurso es la poesía coloquial, también llamada poesía conversacional, a través de la cual se busca impulsar el reconocimiento de las vivencias y patrones conductuales comunes, a la par que se conduce al estudiante a identificar valores literarios y lingüísticos en el texto y por tanto, a convertirlo en un medio que facilite su aprendizaje.

1. ¿Qué es la poesía coloquial?

Carmen Alemany Bay de la Universidad de Alicante, nos ofrece en su ensayo dedicado a Nicanor Parra, algunos puntos clave que nos permitirán comprender la ubicación espacio temporal que enmarca al surgimiento de la poesía coloquial, así como sus principales características.

Alemany Bay afirma que las formas poéticas surgidas en las primeras décadas del siglo XX, recuperaron algunos rasgos de las vanguardias europeas, fue hasta unos años posteriores en que la poesía se nutrió con el estado de convulsión vivido en numerosas partes del territorio americano, y por tanto se orientó a una asimilación de “lo radical, lo humano lo social”. (Alemany).

Además de la asimilación de estas tendencias y de la aparición de vanguardias originales, se empiezan a dar cambios radicales en las formas líricas. Aparece, por ejemplo, un reconocimiento nuevo y distinto del papel del lector, a diferencia de lo que se había hecho en otras etapas, en este momento se apuesta a una comunicación que lo alud y lo involucra, y se logra, a partir de esto, una poética que plantea situaciones reales.

Es el chileno Nicanor Parra quien inaugura este estilo de poesía, con la publicación de sus “antipoemas”, a partir de la década de los 50. Además de Nicanor Parra; Jaime Sabines, Mario Benedetti y Ernesto Cardenal fueron los principales impulsores de este tipo de poesía.

Dado el carácter eminentemente narrativo de algunos poemas de estos autores, se llamó también a esta propuesta: “poesía conversacional”; la denominación “conversacional”, le viene del manifiesto de Nicanor Parra, en el cual sostiene que «Nosotros conversamos / En el lenguaje de todos los días / No creemos en signos cabalísticos», lo cual podemos interpretar como los preceptos para una poesía carente de artificios, impregnada

de cotidianidad, ubicada en el estilo de la conversación y alejada de figuras retóricas complejas o de simbolismos oscuros que entrañan dificultades interpretativas.

Para los fines de esta propuesta, sin embargo, hemos preferido el término “coloquial”, pues nos remite de manera más clara hacia una forma lingüística que tiene que ver más con implicaciones sociales.

Señalemos ahora los principales rasgos de esta poesía coloquial o conversacional, pues a partir de ellos es que se hablará de su aprovechamiento didáctico:

- La poesía coloquial reproduce estructuras lingüísticas pertenecientes a la realidad cotidiana. Incluso es válido, en este tipo de poesía, insertar jergas o argots.
- Los autores hablan de elementos sencillos y de realidades cotidianas, pero invistiéndolas de grandeza. Es decir, que muestran la belleza oculta en las cosas diarias, habituales.
- La poesía coloquial es un texto lírico, pero dada su condición “conversacional”, puede adquirir muchas formas como la narratividad.
- Con la poesía coloquial se derrumba la imagen sacra del poeta, y más bien aparece la imagen de un poeta humano, incluso mundano, quien se encontrará mucho más cerca de la gente común.

2. ¿Cómo justificamos el uso de la poesía coloquial en la enseñanza de español?

Cristina Pérez Valverde nos habla de la inserción de la poesía en la enseñanza de lenguas y nos dice que en este ejercicio es importante no olvidar los conceptos de “interculturalidad y sensibilización cultural” (Valverde, 2002) y con esto se refiere a la necesidad de alcanzar una comprensión de los referentes culturales que albergan a la lengua que pretendemos enseñar. A partir de esta comprensión, se logrará conducir al estudiante hacia “una apreciación objetiva de la lengua meta”.

Esta sensibilización cultural resulta indispensable en el momento en que queremos lograr que el estudiante se compenetre de manera más profunda con la cultura hispana, pues sabemos que más allá del aprendizaje de la morfología, sintaxis, fonética y demás aspectos de las lengua, es importante establecer lazos de unión con el idioma que se está aprendiendo, además de identificar los patrones culturales que esta cultura posee.

Esto pues, si bien se asignan múltiples y variados textos en la clase de español, se sigue en ellos un procedimiento más bien mecánico, sin tomar en cuenta que la riqueza de la lectura está en sus posibilidades de interpretación. Manuel Maldonado Alemán, de la Universidad de Sevilla, afirma que el estudiante “debe llegar también a interpretar al autor de forma pragmática con todas las connotaciones temáticas, socioculturales, del texto original”. (Maldonado, 1997)

La literatura constituye por sí misma un recurso valioso para ese reconocimiento pragmático. Y en este caso, se ofrece a la poesía coloquial como un recurso idóneo para fomentar este conocimiento, pues constituye un marco para el aprendizaje conformado por situaciones profundamente significativas y cercanas a cualquier lector a partir de un descubrimiento emotivo.

3. La poesía coloquial y la multiculturalidad

En las aulas de segundas lenguas es frecuente encontrarnos con poblaciones multiculturales, es decir, que provienen de diferentes países; que poseen claras diferencias étnicas y por tanto, que hablan lenguas diferentes, que poseen una visión del mundo distinta, referentes culturales contrarios, saberes y conductas particulares, etc. La pluriculturalidad en cambio, se refiere a la integración de patrones culturales en cada individuo. Porque no podemos negar que cada ser humano ha recibido a lo largo de su historia, una gran cantidad de información cultural que le ha permitido integrar su personalidad y que no existe, por tanto una formación unicultural, pues como afirma Geertz en su artículo citado por Fernando Trujillo Sáenz, la cultura es “un sistema ordenado de significaciones en virtud de los cuales los individuos definen a su mundo, expresan sus sentimientos y defienden sus juicios” (Geertz, 2001) Esto significa que cada ser humano constituye, por sí mismo, una entidad pluricultural, en continua convivencia con otras entidades similares.

Este mismo autor afirma que “llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegar a ser individuos guiados por esquemas culturales”, Y además, esos esquemas culturales “no son generales, sino específicos” (Geertz, 2001).

En esta conformación de grupos multiculturales, integrados por la unión de pluriculturalidades, el docente de lengua deberá organizar actividades en las que promueva la interculturalidad, es decir, la serie de actividades en las que se promueva la comunicación, no obstante que la conformación cultural entre los estudiantes parezca remota.

Entonces, el reto de la poesía coloquial será el de fungir como herramienta para unificar todos estos aspectos diversos, haciéndolos converger en uno o varios aspectos comunes. Porque no podemos desconocer la función unificadora de la lengua y entender que ella nos debe llevar a una comprensión mayor de las diferencias, al mismo tiempo que se convierte en un espejo en el que se reflejan nuestras similitudes.

4. La poesía coloquial y las estrategias de enseñanza

Las estrategias en la enseñanza deben tener como finalidad el otorgar sentido al conocimiento que pretendemos transmitir. Si la poesía coloquial es nuestro recurso, entonces debemos diseñar actividades que nos permitan aprovechar al máximo sus contenidos y su estructura: que la palabra tenga sentido para los estudiantes. Ese sentido se reflejaría en varios puntos: el principal o el que rige esta propuesta de trabajo, sería el de la disolución de lo ajeno en el trabajo dentro de espacios multiculturales y como consecuencia, una ubicación nueva de la identidad, en relación a otras identidades. “Porque el lenguaje cotidiano refleja, como la vida misma, los valores culturales y morales de nuestra sociedad. Pero también los trasmite y refuerza, de ahí el enorme poder de la palabra.” (Rodríguez, 2003)

Las estrategias que podemos emplear para el trabajo con textos literarios en general, y en particular con la poesía coloquial, seguirían tres rutas principales:

4.1 La lectura

Los textos literarios fueron concebidos para realizarse en el acto de la lectura. Una de las razones por las que podemos utilizar textos literarios, en este caso particular, líricos, es porque todos poseemos un input que nos permite identificar los elementos que caracterizan al texto literario, por ejemplo: elementos sonoros, ritmo, rima y también, figuras retóricas, es decir, utilización de recursos lingüísticos para intensificar los significados, dentro del género poético. Según Manfred Bierswisch, podemos hablar de una “competencia literaria” que es la que nos permite aproximarnos sin problemas a los textos literarios, pero claro, sin olvidar que para una percepción adecuada de estos elementos, necesitamos del acto de la lectura.

La participación del estudiante como lector es fundamental en la lectura y en la comprensión de la poesía coloquial. La primera parte de toda dinámica de lectura, deberá consistir en un ejercicio de lectura en voz alta del poema, que permita al estudiante lector percibir todas las señales que el texto envía.

Porque la poesía coloquial es una poesía transgresora, especialmente en los contenidos, y que se distingue de maneras importante de la poesía convencional. Sin embargo, preserva el elemento del ritmo y por el ritmo es que empieza a cautivar al lector. De ahí la importancia de iniciar toda estrategia con este recurso, con la lectura en voz alta.

Y como también sabemos que, el ejercicio de la lectura implica la movilización de una serie de referentes cognitivos que el lector posee, entendemos al texto literario, como un texto que será siempre se encontrará inacabado, lleno de espacios o intersticios: suspensiones de sentido que deberán ser completadas por el lector, a partir de su propio mundo de referentes: vivencias, experiencias, lecturas previas de obras similares, etc. De hecho, se puede aprovechar este ejercicio de la lectura para introducir al alumno al mundo del autor, del contexto de producción de la obra, lo cual en sí, ya es una actividad de inmersión en la lengua meta.

Daniel Cassany habla de la existencia de una “literacidad crítica” y con ella se refiere al uso de la lengua escrita y a todo el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se derivan del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito.(Cassany). Es por eso que a partir solo de este ejercicio de lectura, podemos llevar a los estudiantes a reconocer: la estructura del texto, pautas retóricas, estilo.

4.2 El reconocimiento de referentes culturales

El reconocimiento de los referentes culturales, constituye la condición más aprovechable de la poesía coloquial, y en la que se centra este trabajo. Porque sabemos que, a partir del paradigma sociolingüístico, “se defiende que la competencia comunicativa es situacional, interaccional, funcional y evolutiva”(Díez, 1984), y los poemas

coloquiales permiten a los lectores identificar elementos pertenecientes a sus propias pautas culturales, situaciones, tejidas a partir de la interacción y de un uso pragmático y por tanto evolutivo de la lengua. Entonces, el estudiante deberá descubrir que comparte esos mismos elementos con otros individuos sin importar la distancia geográfica, o lo ajenas que puedan parecer sus historias. En algunos de los poemas utilizados en clase, se consiguieron estos resultados:

Se leyó un poema en el que se presentan sentimientos de nostalgia por el lugar de origen. Aquel en el que transcurrieron los juegos de infancia, se tuvieron a los primeros amigos y se cimentó todo el imaginario cultural que rige a la vida postrera. A partir de la lectura se motivó a los estudiantes a identificar los elementos del poema que les resultaran significativos. Al finalizar la actividad, se notó que habían surgido una multitud de tópicos derivados del poema, acerca de los cuales todos tenían algo para compartir. Estos elementos que podemos identificar como patrones culturales comunes, fueron los siguientes:

- El sentimiento de nostalgia por el lugar de origen: ya sea por vivencia propia o de los padres y abuelos, siempre se refieren en las historias familiares, las vidas en los pueblos pequeños.
- En general hacer alusión a las vivencias de la infancia: la escuela, la intimidad, las historias contadas por el abuelo, los amigos.
- La identificación de personajes que pueblan el imaginario cultural.
- La aparición de vocablos regionales.

4.3 La escritura

Daniel Cassany habla también “del conocimiento de diversas formas de pensamiento, que mueve referentes y formas de pensar propias, y que podrán desarrollarse a través de la escritura” por tanto, después del ejercicio de reconocimiento de estas variadas formas y patrones culturales, aparece otro gran espacio para el aprovechamiento de los poemas coloquiales: la escritura.

Los ejercicios de escritura en el aula de lengua, aparecen motivados por instrucciones precisas del docente, y en ocasiones, se trata de propiciar a la creación a partir de textos de diversa índole: por ejemplo, se escribe para imitar noticias, se redactan pequeños informes, biografías, autobiografías, experiencias cotidianas, y en algunos casos, se demanda la expresión escrita de textos literarios: pequeños cuentos, poemas, guiones, etc.

La poesía coloquial puede ser imitada con facilidad, puesto que, como hemos visto, sus contenidos son sencillos y profundamente vivenciales. Los estudiantes además, se sentirán menos cohibidos, cuando descubran el universo poético de lo coloquial, puesto que verán en los autores a personalidades más terrenales y menos idealizadas. Una característica de los autores de estos poemas es que aparecen como más mundanos y por tanto, más cercanos al lector. La distancia entre lector y autor se salva con facilidad y el texto además, alude continuamente a lo que somos, a lo hemos sido, a lo que pensamos y sentimos todos los días.

Como ejemplo de esta apropiación de contenidos y de la proximidad entre autor y lector, se leyó un poema en clase en el cual se hablaba del recuerdo de una relación amorosa. A partir de este poema, se pidió a los estudiantes reescribir una versión en la que ellos estuvieran involucrados y sorprendió que transformaran el lugar de la escritura y el instrumento de la escritura al que originalmente se hacía alusión en el poema, (una habitación, una vela y la escritura en un cuaderno) en: “la habitación propia”, “la computadora o el ordenador”, y que transformaran la vestimenta de la persona a la que se dedica este texto (originalmente de “camisa blanca y manga corta”) en: alguien que “llevaba el suéter que te regalé en tu cumpleaños”, “tu playera favorita”, etc. Lo que demostró que en realidad, a partir de un poema de extrema sencillez, ellos podían proyectar experiencias personales y trasladarse a contextos familiares y cotidianos.

También fue sencillo para los estudiantes apropiarse del tono del poema, y pudieron captar y reproducir el estado anímico de la voz poética, produciendo textos impregnados de legítima nostalgia. Es importante además referir lo dicho por Cristina Pérez Valverde, respecto a este uso: “que la utilización de textos literarios en el aula de idioma extranjero es un recurso valioso como soporte y refuerzo de esta dimensión creativa de la lengua” puesto que a partir del conocimiento de la literatura perteneciente a la lengua aprendida, el estudiante encontrará una vía que le permita expresarse.

Sin embargo, este no sería el último recurso, por el contrario: la utilización de poemas coloquiales y la creación de estrategias para su uso depende de las propuestas que el docente realice. De su creatividad y del conocimiento que tenga sobre los textos. La tarea sin duda no resulta sencilla, pero sí profundamente motivadora y grata, pues implica a un docente lector y a un estudiante lector, compartiendo el placer de la lectura y de la creación escrita.

5. Conclusión

Recapitulando, podemos decir que en el proceso de lectura, el texto literario -en este caso el poema coloquial- se ofrece como un texto que tiene su propio universo discursivo, del cual serán extraídos diferentes elementos por parte del estudiante que, en primera instancia, deberá asumirse como un lector del texto. Estos elementos deberán ubicar al estudiante-lector como participante de una relación dialógica, es decir, dentro de una verdadera dinámica intercultural, en la cual todos los indicios proporcionados por el texto, lo ubicarán como parte de un grupo cuyos miembros tienen más en común, que grandes diferencias. Por tanto, el universo dialéctico (social, cultural y emotivo) que aparece en el texto, y que irá siendo incorporado por el lector al realizar una serie de actividades graduales, le permitirán afianzar de manera más significativa los elementos constituyentes de la lengua meta, además de llevarlo a reconocer los conocimientos, expectativas e intereses que los otros poseen, en relación a los que él mismo tiene. En esta relación con el texto y con los otros, se espera no solo desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, sino también conseguir, a través de la poesía, un incentivo para la lectura, el autoconocimiento y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ALEMANY BAY, Carmen, *La antipoesía en la encrucijada de la poesía de la comunicación*.

[<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/parra/acerca/alemany.htm>]

CASSANY, Daniel. *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*.

[http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf]

DÍEZ, M. (1984): “Communicative Competence: An interactive Approach”, en *Communication Year Book*, Londres, Sage.

GEERTZ, Clifford. (2001): “El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente” citado por Fernando Trujillo Sáenz, en *Cultura, comunicación y lenguaje, reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Octaedro Andalucía: 2006, 47.

MALDONADO ALEMÁN, Manuel. (1997): “El texto literario en la enseñanza de la lengua extranjera. Algunas consideraciones desde un enfoque constructivista” en *Estudios de lingüística aplicada y literatura*. Murcia: Universidad de Murcia, 167-172.

PÉREZ VALVERDE, Cristina. (2002) : *Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas*.

[<http://publicaciones.faedumel.es/articulos/368.pdf>]

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix. (2003) “Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud”. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

[<http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/racismo.html>]

Instituto Cervantes
Bruselas

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE PROYECTOS: LA PUESTA EN MARCHA DE UN FESTIVAL DE CINE HISPANOAMERICANO.

José María Cuenca Montesino

UFR SHA-MdL. Université de Poitiers. Francia.

RESUMEN:

La enseñanza de ELE en la educación reglada está sometida a una lógica tradicional mediante programas que determinan lo que el aprendiente debe saber hacer al término de su escolaridad. Dichos programas merman la capacidad creativa y de acción del profesor, si bien los nuevos enfoques en la enseñanza del español orientados a la acción le abren vías de innovación pedagógica. A su vez, dichos enfoques les permiten a los alumnos descubrir otra manera significativa y proactiva de aprender español. Así, la puesta en marcha de un festival de cine hispanoamericano, entendido como proyecto accional y plataforma de aprendizaje, se traduce en la implicación del aprendiente en la gestión y consecución de un proyecto intercultural real, innovador y heurístico.

La enseñanza del español a adolescentes es uno de los grandes desafíos que se perfilan en el horizonte de esta nuestra profesión. Los programas de español establecidos por las autoridades educativas de cada país europeo fijan lo que el aprendiente tiene que saber hacer al finalizar la etapa escolar, justo antes de iniciar sus primeros pasos en la vida de adulto. En este orden de cosas, la enseñanza secundaria obligatoria es un medio facilitador y catalizador de conocimientos, saberes y experiencias que deberían concretizarse en un aprendizaje significativo interdisciplinar para así hacer de cada alumno un ciudadano europeo, si bien suelen ser escasos los contextos reales en los que dicho aprendizaje puede llevarse a cabo. El carácter significativo del aprendizaje se ve, por ende, mermado y la motivación del público adolescente hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras disminuye considerablemente.

Este taller presentado en el Instituto Cervantes de Bruselas propone una iniciativa innovadora de enseñanza mediante proyectos poidocéntricos de aprendizaje significativo que repercute positivamente en la motivación del aprendiente: el “*Festival de cinéma hispano-américain de Poitiers*”. Dicho proyecto tiene por objetivo la puesta en marcha de la edición anual de un festival de cine hispanoamericano en la ciudad francesa de Poitiers, íntegramente gestionado por un grupo de alumnos de un centro público de enseñanza secundaria francés, el *Lycée Pilote Innovant International*. La implicación y responsabilidad de éstos en la gestión y consecución de un proyecto centrado en el alumno, intercultural, real, innovador y heurístico es fuente inestimable de motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Con este taller se pretende, pues, aportar ideas para que cada participante pueda definir otros proyectos poidocéntricos de aprendizaje significativo que respondan a esta misma filosofía e incidan positivamente en la motivación de sus aprendientes adolescentes con respecto al ELE así como al estudio de la cultura de los países de habla española.

1. El LP2i - Lycée Pilote Innovant International du Futuroscope

1.1. Presentación del centro escolar

El LP2i¹⁰ construye un PPC¹¹ específico cuya enseñanza tiene por objeto los exámenes del sistema pedagógico nacional (*Baccalauréat, BTS*). Dicho proyecto se centra en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, en la utilización de la informática, ya sea como soporte pedagógico o como opción específica fuerte para todos los alumnos, en la enseñanza de idiomas y, por último, en la apertura internacional del centro.

La pedagogía que se lleva a cabo en este *lycée* pretende darle al alumno —dentro del contrato individual que se establece entre éste y el centro escolar— un máximo de autonomía para permitirle así estructurar su aprendizaje mediante un proyecto personalizado. Dicha pedagogía toma forma mediante la puesta en marcha de una enseñanza individualizada, la gestión flexible del horario¹², la implementación del uso de las NTIC así como el trabajo interdisciplinar. Con esta pedagogía innovadora se pretende formar futuros adultos autónomos, responsables, abiertos al mundo, creativos, capaces de adaptarse, de evolucionar y de trabajar en equipo.

Por este motivo, algunas clases se planifican de forma distinta mediante talleres a lo largo de dieciocho medias jornadas anuales en los que los aprendientes trabajarán a partir de proyectos elegidos por ellos mismos: son las denominadas *Activités Complémentaires de Formation* (ACF). También se planifican otro tipo de clases a lo largo de 17 medias jornadas, denominadas *Besoin, Approfondissement, Suivi* (BAS), en las que el alumno opta por un refuerzo pedagógico en un área concreta en la que tiene dificultad (*soutien*), o bien por profundizar algún tema que los profesores de las áreas de enseñanza tradicionales proponen mediante seminarios “a la carta” (*approfondissement*). Como la autonomía no puede existir sin control, los alumnos tienen un seguimiento continuo por parte de un profesor tutor. Cada profesor tutor (*professeur de suivi*) tiene a su cargo un grupo de aproximadamente diez alumnos de los que hará un seguimiento individual (trabajo, resultados, organización, orientación). El objetivo de este seguimiento es favorecer la emergencia del proyecto personal del aprendiente para que de esta manera vaya construyendo su plan de orientación. Este dispositivo permite tener a cada clase tres profesores de seguimiento (en lugar de un único tutor por clase, como es el caso para el resto de los centros de enseñanza secundaria galos).

¹⁰ También conocido como Lycée du Futuroscope, el Lycée Pilote Innovant International (LP2i) fue construido en pleno corazón del *département* de la Vienne (Francia) en 1987. Quisiera insistir en el hecho de que el LP2i es un centro escolar público de la enseñanza secundaria francesa. En la actualidad, el *lycée* tiene unos 480 alumnos matriculados. Para más información, consultar <http://www.lp2i-poitiers.fr>

¹¹ Proyecto Curricular de Centro.

¹² El 13% del horario escolar está dedicado al desarrollo de otro tipo de actividades escolares completamente diversificadas. Las clases tienen una duración de 50 minutos en vez de 55 minutos, lo que permite incluir una secuencia suplementaria cada día con el objetivo de liberar por completo las clases de los jueves por la tarde para dedicarlos a desarrollar dichas actividades.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

Los profesores que trabajan en el LP2i du Futursocope son seleccionados mediante un movimiento especial definido por el *Ministère d'Education Nationale* francés, denominado spe5, y que detalla de forma precisa el perfil del profesor que se requiere en cada área; los profesores deben haber hecho explícito su interés por las NTIC en su disciplina, estar motivados por implementar experiencias pedagógicas innovadoras así como poseer cierto nivel de competencia en lenguas extranjeras (nivel B2 del MECRL).

Los alumnos, para venir a estudiar a este centro, no deben haber sido especialmente brillantes en el *collège*; no obstante, para acceder al LP2i, los alumnos interesados deben redactar una carta de presentación y pasar una entrevista; con ello se pretende que el alumno que postule lleve a cabo una reflexión previa sobre las particularidades del centro y, asimismo, ponga de manifiesto su deseo por establecer un contrato con el LP2i.

En cuanto a la apertura internacional, el LP2i ofrece en 2006 dos nuevas “*sections européennes*” (una en inglés y alemán, que se unen a la ya existente en español, creada en 1992); en 2007 el LP2i obtuvo el label “*international*” por parte del *Ministère de l'Education Nationale* francés para favorecer la enseñanza de lenguas extranjeras (francés lengua extranjera / francés lengua de escolarización; español, inglés, alemán). En septiembre de 2009 se embarcó en esta dimensión de la apertura internacional con la creación de la “*section internationale*” chino.

1.2. Las ACF. Definición

Una ACF es una actividad colectiva, inter nivel¹³ en la que los alumnos tienen que realizar un proyecto por iniciativa propia. Dicho proyecto es la ocasión de ponerles a los aprendientes frente a una situación en la que van a ir desarrollando su autonomía pues para cada proyecto los aprendientes deben definir los objetivos, establecer un cronograma, identificar, escoger y planificar los medios necesarios para su consecución, cumplir los objetivos así como respetar tanto la planificación como el cronograma.

Cada proyecto, para poder ser evaluado, debe concretizarse en una producción final; La calidad de dicha producción será uno de los criterios determinantes de evaluación. La producción final puede adquirir distintas formas (página html, producción vídeo, informe, experimento científico, creación literaria, espectáculo artístico, etc.) en vistas a favorecer la creatividad de los alumnos.

1.3. Características de las ACF

Los alumnos trabajan en un proyecto¹⁴ que ellos mismos eligen al inicio del curso escolar a lo largo de todo el año durante 18 jueves por la tarde. Todos los alumnos deben trabajar obligatoriamente en un proyecto pues éste forma parte integrante de su escolaridad. Son, pues, actividades inter nivel integradas por un máximo de 15 aprendientes de cada uno de los tres niveles y en los que hay paridad entre chicos y chicas. Cada proyecto está dirigido por un profesor referente y cuenta con dos alumnos responsables. Al principio del año escolar se crean

¹³ Aprendientes de *seconde, première y terminale*, es decir, de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

¹⁴ A título indicativo, cada año se proponen de 35 a 40 proyectos.

una serie de tribunales para la habilitación, seguimiento y evaluación de todos los proyectos. Dichos tribunales están compuestos por tres miembros del equipo pedagógico, padres de alumnos, antiguos alumnos así como por personas exteriores al centro escolar.

Una vez definido el proyecto, los alumnos lo presentan ante el tribunal. El tribunal evalúa el proyecto; éste se pronuncia dándole el visto bueno, o bien aconseja ciertas modificaciones para que pueda llevarse a cabo, o directamente lo rechaza por ser poco realista o poco viable. A mitad del año escolar el tribunal vuelve a evaluarlo (evaluación formativa del proceso) y al final del año escolar el tribunal evalúa el proyecto mediante una batería de criterios comunes para todos los proyectos junto a otros que son específicos para cada uno de los proyectos.

1.4. Beneficios de las ACF en los alumnos

La gestión de este tipo de proyecto permite al alumno del LP2i adquirir de otra manera los conocimientos, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir. Además, las ACF permiten al alumno desarrollar una actividad coherente complementaria con un proyecto de formación (escolar, cultural, profesional, etc.) así como adquirir una formación a la organización de un proyecto cultural y a la comunicación.

2. El « Festival de cinéma hispano-américain de Poitiers » (FECHA)

2.1. Un Festival de cine hispanoamericano: la apertura al mundo del LP2i

La idea de proponerles a mis alumnos un festival de cine hispanoamericano surgió en 2007 a raíz de una reflexión personal sobre la utilidad pedagógica de este tipo de acción cultural a nivel local, así como por la necesidad de acompañar a los aprendientes en la construcción de un proyecto cultural de gran envergadura. La originalidad e innovación de este festival reside en la implicación de los alumnos en la gestión de un proyecto cultural a nivel local y regional.

2.2. Objetivos del proyecto

En este proyecto y para cada edición del festival, los alumnos deben:

- ponerse en contacto con los diferentes actores sociales que intervienen en la puesta en marcha de un festival de cine;
- poner en relación a los distintos actores sociales que intervienen en la puesta en marcha del «*Festival de cinéma hispano-américain de Poitiers*»;
- hacer el presupuesto del festival;

- buscar la financiación necesaria para cada edición del «*Festival de cinéma hispano-américain de Poitiers*» (aproximadamente 9.500 euros);
- conocer y analizar los distintos cuerpos profesionales que intervienen en la realización y consecución de un festival de cine;
- decidir la problemática del festival (problemática común previamente negociada por los miembros del equipo y dirigidas a un público general);
- decidir qué misión tendrá cada miembro del equipo;
- decidir los talleres de formación que necesitarán para que el festival salga bien, las fechas en las que tendrán lugar así como las personas que intervendrán en cada taller (taller de grafismo; taller de análisis fílmico; taller de gramática visual e historia del cine);
- elegir de entre una quincena de películas las tres o cuatro que se presentarán en cada edición del festival en función de la problemática;
- hacer un seguimiento por internet de la actualidad del cine en español;
- hacer un seguimiento por internet de la actualidad del cine internacional relacionado la cultura del mundo hispánico;
- estudiar y ahondar los conocimientos en análisis fílmico y la gramática visual;
- ponerse en contacto con las distribuidoras españolas y extranjeras de las películas seleccionadas;
- intervenir en la negociación entre programador y distribuidora;
- determinar la programación y los horarios del festival junto al programador de la sala de cine;
- gestionar la comunicación del festival (conferencia de prensa, entrevistas, publicidad, emisión de radio en DELTA FM -la radio del LP2i-, televisión regional France 3); realizar un cuaderno de bitácora virtual¹⁵ así como un audioblog¹⁶;

¹⁵ <http://avenidadelfuturo.free.fr/?cat=26>

¹⁶ <http://audioblog.arteradio.com/Avenida-del-Futuro/frontUser.do?method=getHomePage>

- gestionar el cartel del festival (desde su concepción hasta que aparece expuesto en las calles de Poitiers);
- gestionar la apertura y clausura del festival;
- argumentar ante el público la elección de cada una de las películas así como el cartel realizado;
- gestionar el ágape que se ofrecerá al público en la clausura del festival;
- elaborar una ficha de análisis fílmico (en francés y en español) en el que se justifique el porqué de las películas seleccionadas;
- entrevistar a directores, actores, actrices así como a agentes sociales y/o instituciones españolas relacionadas con la problemática de cada edición del festival;
- dar a conocer este trabajo a los alumnos del *lycée*, de la ciudad de Poitiers, de la región Poitou-Charentes así como al público general.

2.3. Las distintas ediciones de festival.

La **primera edición** del festival tuvo lugar del 12 al 14 de marzo de 2008 en la sala de cine *Le Dietrich* de Poitiers; el equipo contaba con un presupuesto inicial de 300 euros y estaba integrado por once alumnos que trabajaron a partir de la problemática “Historias de familia”. Las películas que presentaron los alumnos fueron “El Cielito” (Maria Victoria Menis. Argentina. 2004), “El Violín” (Francisco Vargas. México. 2006) y “Play” (Alicia Scherson. Chile. 2005).

La **segunda edición** del festival tuvo lugar del 25 al 27 de marzo de 2009 en la sala de cine *Le Dietrich* de Poitiers. El equipo estaba integrado por cinco alumnos del LP2i y por tres alumnos del *Lycée Bois d'Amour* de Poitiers que trabajaron a partir de la problemática “Historias de chicos, historias de chicas”. Las películas que presentaron los alumnos fueron “Las trece rosas” (Emilio Martínez-Lázaro. España. 2007), “El Orfanato” (Juan Antonio Bayona. España. 2007), “Princesas” (Fernando León de Aranoa. España. 2005) y “Quinceañera” (Richard Glatzer & Wash Westmoreland. USA. 2006).

En esta segunda edición se hizo un viaje a Madrid del 22 de febrero al 9 de marzo de 2009 para realizar un DVD que recogiera la problemática del deber de memoria en la España actual tomando como eje la película “Las trece rosas”; dicho DVD fue presentado al público asistente a la proyección de la película “Las trece rosas” como elucidación cultural del contexto histórico y de los hechos narrados en la película. Dicha estancia en Madrid permitió recoger en el DVD los testimonios de:

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- José Cepeda, diputado regional, vicepresidente del grupo socialista de la Asamblea de Madrid y Presidente de la fundación “Las trece rosas”;
- Carlos Fonseca, periodista y autor del libro “Trece rosas rojas”, del cual se inspiró la película;
- Emilio Martínez-Lázaro, director de la película “Las trece rosas”;
- Ana Viéitez, Presidenta de la Asociación de familiares y amigos de represaliados de la II República;
- Félix Rodríguez, Secretario de la Asociación Manuel Azaña y miembro de Izquierda Republicana;
- Marcos Ana, poeta;
- Ángeles García Madrid (94 años) antigua prisionera y compañera de celda de las chicas fusiladas;
- Felipa Martín (94 años) antigua prisionera y compañera de celda de las chicas fusiladas.

La **tercera edición** del festival tuvo lugar del 21 al 27 de marzo de 2010 en la sala de cine *Le Dietrich* de Poitiers. El equipo estaba integrado por 16 alumnos que trabajaron a partir de la problemática “La frontera”. Las películas que presentaron los alumnos fueron “*Aguirre, der Zorn Gottes*” (Werner Herzog. Alemania. 1972), “No pasarán” (Henri-François Imbert. Francia. 2003), “Yo también” (Álvaro Pastor y Antonio Naharro. España. 2009) y “El Cuerno de la abundancia” (Juan Carlos Tabio. Cuba. 2008).

En esta tercera edición del festival se hizo un viaje del 29 de enero al 5 de febrero de 2010 que pasó por Argelès-sur-mer para ver los vestigios del campo de concentración donde estuvieron los republicanos españoles y concluyó en Valencia con el encuentro del escritor Alfons Cervera, quien presentó y comentó a los alumnos su libro “Maquis”.

En otro orden de cosas, la mediación cultural cobró toda su fuerza al contar con la presencia de la asociación *Trisomie 21 Deux-Sèvres*, que se cristalizó con un diálogo constructivo entre público, alumnos y asociación tras el final de la película “Yo también”.

La **cuarta edición** del festival tuvo lugar del 6 al 13 de abril de 2011 en la sala de cine *Le Dietrich* de Poitiers. El equipo estaba integrado por 12 alumnos que trabajaron a partir de la problemática “El compromiso”. Las películas que presentaron los alumnos fueron “Los caminos de la memoria”(José Luis Peñafuerte. Bélgica. 2009), “También la lluvia” (Icár Bollaín. España. 2010) y “108 - Cuchillo de Palo” (Renate Costa. España. 2010).

Los alumnos presentaron la película “Los caminos de la memoria” en otras salas de cine de la región y expusieron las razones de su elección ante el público presente.

La **quinta edición** del festival ha tenido lugar del 16 al 20 de abril de 2012 en la sala de cine *TAP cinéma* de Poitiers. El equipo estaba integrado por 14 alumnos que trabajaron a partir de la problemática “Las mujeres”. Las películas que presentaron los alumnos fueron “Señora de” (Patricia Ferreira. España. 2010), “Miss Bala” (Gerardo Naranjo. México. 2011), “Gatos Viejos” (Sebastián Silva, Pedro Peirano. Chile. 2011) y “Tacones Lejanos” (Pedro Almodóvar. España. 1991).

Para cada edición del festival, los dos alumnos que asumen la responsabilidad del proyecto muestran un fuerte interés por las culturas de los países de lengua española. Este proyecto es una verdadera fuente de motivación para definir los estudios universitarios que se realizarán después del *lycée*.

2.4. Sello europeo de lenguas 2010

Este proyecto escolar ha sido galardonado con el **Sello Europeo de lenguas 2010**¹⁷ que premia los proyectos¹⁸ innovadores en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras. Los criterios de selección fueron los siguientes: la capacidad de las estructuras para inscribirse en la innovación, la pertinencia del proyecto en el campo de la enseñanza de lenguas y su transferibilidad a mayor escala. En este sentido el “*Festival de cinéma hispano-américain de Poitiers*” ha sido seleccionado por la red europea NELLIP (*Network of European Language Labelled Initiatives*) en colaboración con la *Agence Nationale Française “Europe-Education-Formation”* como proyecto representativo que promueve la calidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y como “estudio de caso” de referencia¹⁹ para quienes tengan la intención de presentar un proyecto al sello europeo de las lenguas.

3. Análisis crítico del festival

Quisiera hacer un balance autocrítico del proyecto analizando cada edición del festival. El **primer festival** se caracterizó por tener una financiación bastante reducida (300 euros iniciales a los que se sumaron 500 euros adicionales). El papel de los alumnos en el proyecto fue básicamente anecdótico pues sólo tuvieron que elegir las películas previamente filtradas por los profesores; el trabajo concreto de los alumnos consistió esencialmente en analizar las películas y proponer una ficha de presentación de cada película en francés y en español. La temática del festival les fue impuesta a los aprendientes para que el trabajo fuera más eficaz ya que organizar un festival en 17 tardes es muy complejo. La dificultad no está en tener más o menos dinero sino en cómo optimizar los medios de los que se dispone así como en desarrollar las competencias sociales de cada miembro del equipo.

El **segundo festival** se caracterizó por ser un proyecto en binomio entre dos centros escolares. La temática del festival volvió a ser impuesta a los aprendientes por los mismos motivos que en la edición anterior. Los alumnos

¹⁷ <http://www.europe-education-formation.fr/label-langues-2010.php>

¹⁸ http://www.europe-education-formation.fr/docs/20120203_RECUEIL-LABEL-2.pdf

¹⁹ http://nellip.pixel-online.org/CS_scheda.php?art_id=11

fueron motores del proyecto en lo referido al DVD que se realizó en Madrid (jornadas maratonianas y agotadoras de grabación; exposición sobresaturada a la lengua; concentración mental prolongada; reactividad; rigor en las formas; adaptabilidad a las formas de trabajo españolas; el componente emocional intenso –como, por ejemplo, la visita al paredón en el que fueron fusiladas las trece rosas-, etc.). Fue un verdadero trabajo en equipo donde todos los miembros, tanto profesores como alumnos, trabajaban codo a codo al servicio de la tarea.

El **tercer festival** se caracterizó por una ayuda financiera consecuenta por parte de la *Région Poitou-Charentes* y del *Département de la Vienne*. Los alumnos fueron motores en lo que respecta a la comunicación del festival (contactos con la prensa local, con la televisión regional, con la radio y centros de difusión de información cultural; creación de una página web; gestión del blog). Las críticas de los alumnos permitieron poner en tela de juicio la intervención del profesor en el proyecto, sentida como impositiva por los aprendientes y dejándoles poco espacio para la creatividad, la elección e implicación personal.

El **cuarto festival** tomó en cuenta todas las críticas de los alumnos y dejó la completa planificación del festival en sus manos. Ellos mismos hicieron el presupuesto, enviaron las solicitudes de financiación (avaladas por el profesor responsable y por el director del centro), planificaron los talleres, etc.

En el **quinto festival**, los alumnos lo hicieron absolutamente todo. Las novedades con respecto a ediciones precedentes fueron las siguientes: eligieron el tema negociándolo entre ellos antes de la validación inicial del proyecto; decidieron cuáles eran los talleres que necesitaban para que se pudiera llevar a cabo el festival; fijaron las fechas de los talleres; decidieron en qué ámbito trabajaría cada uno; se reunieron dos veces con el director de programación de la sala de cine y negociaron tanto el precio de las entradas como los horarios y las películas.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, este tipo de proyecto:

- es innovador en la medida que abre nuevas vías de exploración pedagógicas;
- es heurístico, pues genera conocimiento;
- es paidocéntrico, y por el hecho de estar centrado en el aprendiente es formador, y gracias a su implementación se facilita tanto la formación como la coformación;
- es procesual, sistémico y negociado;
- es global, integrador, congruente y pertinente desde un punto de vista lingüístico pues las seis destrezas están contextualizadas (uso real);
- es evaluativo, por la relevancia que cobra el ‘*learning outcomes*’;
- permite desarrollar estrategias lingüísticas, de aprendizaje e (inter)culturales;
- concibe la acción como facilitadora del aprendizaje;
- unifica, homogeneiza y desarrolla el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber convivir.

No se debe pasar por alto que el público aprendiente es adolescente y que el ritmo de trabajo no es el mismo que el de los adultos; para muchos es una especie de primera experiencia profesional que les permite darse cuenta de que todo el trabajo que han realizado a lo largo de un curso escolar (18 jueves por la tarde más muchos fines de semana y periodo de vacaciones escolares que han tenido que trabajar en ello) se juzga en tan solo la hora y media que dura la proyección de la película que el público ha venido a ver. Para muchos resulta frustrante pero, en definitiva, es enriquecedor.

Los proyectos así entendidos permiten constatar que cuanto más alejados estén de la realidad curricular escolar del aprendiente y más próximo se encuentren de las necesidades reales extraescolares de éste, serán fuente inagotable de motivación. El proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras (re)cobrarán así todo su sentido.

BIBLIOGRAFÍA

NOBLE, Dominique, BERGERON, P. y Denis FONTAINE (2005) : *Vous avez dit "innovant" ? - Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés*, Scérén – CRDP Poitou Charentes.

Instituto Cervantes
Bruselas

EVALUACIÓN DE DOMINIO: PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN EN ELE

Juan Manuel Criado

Escuela Oficial de Idiomas de Granada

RESUMEN:

Se presenta aquí el proceso de elaboración de las pruebas de certificación de los niveles Intermedio (B1) y Avanzado (B2) de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía.

Estas pruebas se desarrollaron en cumplimiento de la Orden de 12 de diciembre de 2011, que establecía la celebración de pruebas para Nivel Intermedio y Avanzado en las EEOOI de Andalucía y centros públicos autorizados, de acuerdo con los objetivos, competencias y criterios generales de evaluación establecidos en la Orden de 18 de octubre de 2007 para el currículo de estas enseñanzas, tanto para el alumnado oficial como para el alumnado libre.

La elaboración de las pruebas correspondió a una Comisión organizadora constituida en el seno de la Dirección General competente en materia de Ordenación y Evaluación Educativa. Esta Comisión se constituyó el día 3 de febrero de 2012 y entregó todos los materiales correspondientes a las convocatorias ordinaria de junio y extraordinaria de septiembre el día 11 de mayo de 2012. Es decir, la Comisión organizadora dispuso de 3 meses y una semana para realizar su cometido.

Integraron esta Comisión los siguientes miembros:

- El Jefe del Servicio de Ordenación Educativa
- La Asesora Técnica Docente de EEOOI, en calidad de Secretaria de la Comisión
- 5 profesores y profesoras especialistas en idiomas (Alemán, Español, Francés, Inglés e Italiano), que trabajaron en calidad de “coordinadores” para los 7 idiomas en que se elaboraron las pruebas (Alemán, Árabe, Español, Francés, Inglés, Italiano y Portugués)
- dos profesores y profesoras especialistas para cada idioma, que trabajaron en calidad de “redactores” de las pruebas.

A todas estas personas les fue requerida la firma de un compromiso de confidencialidad previo a su nombramiento.

Las funciones de la Comisión organizadora fueron:

- elaborar los documentos originales que constituyeron las pruebas;
- establecer las pautas de aplicación, corrección e información al alumnado sobre el desarrollo de las pruebas que el profesorado de las EEOOI debía seguir, en calidad de “examinadores/as”;

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- encargar la elaboración y redacción de las pruebas a grupos de trabajo constituidos por profesorado especialista de EEOOII y nombrados por la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

La estructura de las pruebas consistió en cuatro ejercicios independientes, no eliminatorios, correspondientes a cada uno de los bloques de destrezas comunicativas en que se dividen los objetivos y criterios de evaluación establecidos en el currículo para cada nivel (comprensión de lectura, comprensión oral, expresión e interacción escrita y expresión e interacción oral).

Los redactores y redactoras basaron cada uno de los ejercicios en el desarrollo de dos tareas relacionadas con la destreza o destrezas correspondientes, de conformidad con las Especificaciones que figuraban en el Anexo I de la Orden de 12 de diciembre de 2011, y con ajuste a los criterios que adoptó la Comisión organizadora en su documento “Especificaciones para redactar las pruebas unificadas de certificación de Niveles Intermedio y Avanzado de las enseñanzas especializadas de Idiomas en Andalucía. Curso 2011-2012”.

Para la distribución de las pruebas a todas las Escuelas (Alemán, 22 EEOOII; Árabe, 7; Español, 4; Francés, 49; Inglés, 51; Italiano, 8; Portugués, 2), se realizaron las siguientes fases consecutivas:

- En primer lugar, la Dirección General competente en materia de Ordenación y Evaluación Educativa puso a disposición de las Direcciones de todas las EEOOII en que se impartían las enseñanzas correspondientes a los siete idiomas citados los documentos originales de las pruebas, en los formatos y soportes adecuados para cada ejercicio, a través del sistema de información Séneca.

Para que esto pudiera ser así, la Comisión organizadora debió establecer en primer lugar las maquetas o formatos siguientes, para garantizar la unificación de los distintos ejercicios en todos los idiomas y así garantizar su validez aparente mediante la redacción unificada de las instrucciones de las tareas:

- o Maqueta para comprensiones (de lectura y oral)
- o Maqueta para expresión e interacción escrita
- o Maqueta para expresión e interacción oral (dos modelos, uno para parejas de candidatos/as y otro para tríos, dado que la duración de este ejercicio variaría en cada caso).

Asimismo, la Comisión estableció las pautas para la elaboración de los textos orales por parte de los redactores y redactoras, fijando el soporte vídeo para Alemán y audio en todos los demás idiomas y estableciendo los formatos mp4 y mp3 respectivamente, así como las pautas para la edición de audio/vídeo en lo que respecta a la inserción de instrucciones orales y escritas. En este sentido, cabe destacar que los redactores y redactoras únicamente contaron con la ayuda de sus propios conocimientos sobre edición de vídeo y sonido y grabación de archivos *text to speech*, sin ningún apoyo especializado externo.

- La siguiente fase del proceso de distribución de las pruebas consistió en que las Direcciones de las EEOOII facilitaron los documentos que constituían las pruebas a las Jefaturas de Departamento respectivas, con el fin de que éstas prepararan las copias necesarias en los soportes adecuados (papel, CD/DVD), responsabilizándose de garantizar la confidencialidad en la reproducción de las pruebas.

La siguiente fase (el desarrollo propiamente dicho de las pruebas) consistió en que el profesorado de EEOOII aplicó las mismas siguiendo las pautas establecidas por la Comisión organizadora para los distintos procesos de **aplicación de las pruebas, de su corrección y de información a las personas candidatas**. Para garantizar la unificación en todos estos procesos, la Comisión organizadora debió elaborar los siguientes documentos:

- un documento común de Instrucciones para el profesorado, distribuido a las EEOOII a través del sistema de información Séneca, en el que se consignaron, para todas las pruebas de todos los niveles en todos los idiomas y en todas las convocatorias, la terminología adecuada; los criterios de evaluación para cada uno de los ejercicios; las hojas de observación para los ejercicios de expresión e interacción escrita y de expresión e interacción oral; las instrucciones para que los examinadores y examinadoras pudieran cumplimentar estas hojas de observación aplicando criterios comunes y así garantizar la validez de la corrección; y el procedimiento para garantizar el anonimato de las personas candidatas durante la administración y la corrección de las pruebas y los documentos para el anonimato. Este documento de Instrucciones se facilitó al profesorado con una antelación de quince días a la realización de las pruebas;
- un documento común de Instrucciones para las convocatorias y realización del ejercicio de Expresión e Interacción Oral, igualmente distribuido a través de Séneca con antelación debida a la celebración de las pruebas, en el que se consignaron para este ejercicio en todos los niveles, todos los idiomas y todas las convocatorias, la descripción del ejercicio y las instrucciones para su administración;
- una Guía de Administración, específica y distinta para cada prueba de cada nivel en cada idioma y convocatoria, en la que los redactores y redactoras de cada prueba detallaron, para las personas que administrasen cada prueba, su descripción y puntuación; para cada ejercicio, su duración, y para cada tarea de cada ejercicio, su contenido, el procedimiento y su puntuación; las pautas para administrar la prueba (instrucciones orales a facilitar a las personas candidatas en el momento de la administración, orden de ejercicios y momento de aplicación de cada uno, y procedimiento para garantizar el anonimato), con el fin de garantizar la validez, la fiabilidad y la equidad en la administración;

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- o una Guía de Corrección y Calificación, específica para cada prueba de cada nivel en cada idioma y convocatoria, en la que los redactores y redactoras de cada prueba detallaron, para las personas que corrigiesen cada prueba, la descripción y puntuación de la prueba; y para cada ejercicio, la clave de respuestas de todas las tareas, los criterios de corrección y el baremo de puntuación, acompañando en su caso las transcripciones de los textos orales utilizados en el ejercicio de comprensión oral. Para los ejercicios de expresión e interacción escrita y de expresión e interacción oral los redactores y redactoras de las pruebas incluyeron además los descriptores de cada criterio de evaluación y las instrucciones de uso de las hojas de observación respectivas, además de un ejemplo de una actuación típica para cada tarea, con el fin de garantizar la validez y la fiabilidad de la corrección;
- o una Guía para las personas candidatas, igualmente distribuida a todas las EEOOI implicadas a través del sistema de información Séneca, para su difusión entre el alumnado tanto oficial y libre, cuya difusión pública correspondió a cada Escuela. En esta Guía orientativa, común para todas las pruebas de todos los niveles de todos los idiomas en todas las convocatorias, los redactores y redactoras de las pruebas detallaron el propósito de estas pruebas; las convocatorias; los requisitos que debían tener las personas candidatas; la descripción de los niveles de competencia; la estructura y el procedimiento de administración de las pruebas; el formato de las pruebas; los criterios de evaluación; el calendario de realización de las pruebas para cada convocatoria, ordinaria y extraordinaria; la información sobre publicación de los resultados de las personas candidatas; la información sobre el procedimiento de reclamación contra la calificación; una serie de instrucciones y recomendaciones para las personas candidatas, y finalmente el elenco de EEOOI que ofrecían pruebas de certificación de Nivel Intermedio y Avanzado en cada idioma en Andalucía, , con el fin de garantizar la equidad y el impacto positivo de las pruebas para las personas candidatas.

Durante el proceso de aplicación de las pruebas, las Jefaturas de Departamento coordinaron la aplicación de las pruebas, y las Jefaturas de Estudios coordinaron la organización de las pruebas entre los distintos Departamentos, distribuyendo a las personas candidatas según los espacios, medios y recursos humanos disponibles en cada EOI.

Durante el proceso de corrección de las pruebas, el profesorado encargado evaluó y calificó cada ejercicio de cada prueba de cada idioma de forma independiente aplicando las pautas establecidas en la Guía de Corrección y Calificación ya mencionada, de modo que la superación de la prueba en su totalidad suponía la superación de cada uno de los ejercicios de la misma. En el caso de no superar alguno de los ejercicios, las personas candidatas deberían repetirlo en la convocatoria extraordinaria de septiembre, no debiendo realizar aquellos ya superados.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

Con respecto a las convocatorias de las pruebas de certificación, la Dirección General competente en materia de Ordenación y Evaluación Educativa fue la responsable de realizarlas, estableciendo el calendario para cada nivel e idioma, mediante la Resolución de 15 de marzo de 2012.

Debe hacerse constar también que las adaptaciones de las pruebas para personas con discapacidad han sido responsabilidad de cada Escuela en que hubiese personas candidatas con necesidades especiales matriculadas, quedando fuera del ámbito de la Comisión organizadora.

Finalmente, queda pendiente el proceso de evaluación de la evaluación, que se realizará en el primer trimestre del curso siguiente una vez finalizada la convocatoria extraordinaria con el fin de garantizar la validez y la fiabilidad de la evaluación realizada, y para el cual la Comisión organizadora tiene previsto enviar a todas las EEOOI los documentos siguientes (aún en proceso de elaboración):

- Encuesta sobre la administración, que deberá cumplimentar una de las personas que haya administrado cada prueba en cada idioma en cada EOI;
- Encuesta sobre la corrección, que deberá cumplimentar una de las personas que haya corregido cada prueba en cada idioma en cada EOI;
- Encuesta sobre la realización, que deberá cumplimentar una de las personas candidatas que haya realizado cada prueba en cada idioma en cada EOI.

Puede tener acceso a muestras de lo aquí expuesto en: <http://www.myonepage/juanmanuelcriado>

Conclusiones

Este proceso tiene como objetivo conseguir unas pruebas que midan el grado de dominio en relación a una serie de destrezas (competencia comunicativa) para certificar oficialmente el grado de competencia, al final del nivel correspondiente en referencia a un modelo de lengua determinado, en un momento dado y cumpliendo con las características de la evaluación de dominio: ética-equidad, validez, fiabilidad, viabilidad e impacto.

La evaluación apuntará los puntos fuertes y las áreas de mejora para seguir profundizando en la evaluación certificada.

EJERCICIOS PRÁCTICOS PARA TRABAJAR LAS COLOCACIONES LÉXICAS EN EL AULA DE E/LE

Clara M^a Molero y Dánica Salazar

Instituto Cervantes de Bruselas, Universidad de Oxford

RESUMEN:

¿Cómo puedo trabajar en mi aula las colocaciones léxicas de manera eficaz y divertida? Esta es la pregunta a la que intentaremos dar respuesta en este breve acercamiento práctico a un tema que consideramos de vital importancia en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Después de unas breves pinceladas teóricas sobre el concepto de colocación léxica pasaremos a mostrar algunos ejercicios que desde nuestro punto de vista reúnen todas las características para que los estudiantes asimilen estas combinaciones de palabras, a la vez que fomentamos en ellos estrategias de segmentación de input y rentabilizamos el vocabulario anteriormente asimilado.

1. El concepto de colocación léxica

La autora Gloria Corpas Pastor, pionera en el estudio de las colocaciones léxicas en la lengua española, ofrece la siguiente definición del término *colocación*:

[Las colocaciones son] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. (Corpas Pastor, 1996: 66)

Según esta definición, entendemos la colocación como un fenómeno combinatorio condicionado por la repetición y el uso tradicional en lugar de la lógica o la semántica, generando combinaciones más bien arbitrarias como *dar un paseo*, donde la selección del sustantivo *paseo* implica la selección de su colocativo *dar* y excluye el uso de otros verbos como *hacer* o *ir*.

En la Tabla 1, resumimos la clasificación estructural de colocaciones léxicas en español propuesta por Koike (2001), junto con algunos ejemplos.

Tabla 1. Clasificación estructural de las colocaciones léxicas (Koike, 2001)

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	A. Sustantivo + verbo	A1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>la lluvia amaina</i>
		A2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>saciar el hambre</i>
		A3. Verbo + preposición + sustantivo	<i>viajar en avión</i>
	B. Sustantivo + adjetivo	B1. Atributivo	<i>sol radiante</i>
		B2. Predicativo	<i>el hotel estaba completo</i>
	C. Sustantivo + <i>de</i> + sustantivo		<i>diente de ajo</i>
	D. Verbo + adverbio		<i>comer parcamente</i>
	E. Adverbio + adjetivo / participio		<i>altamente cualificado</i>
	F. Verbo + adjetivo		<i>sentirse cansado</i>
	Tipos	Ejemplo	
Colocaciones complejas	A. Verbo + locución nominal		<i>dar una importante prioridad</i>
	B. Locución verbal + sustantivo		<i>llevar a cabo un proyecto</i>
	C. Sustantivo + locución adjetival		<i>salud de hierro</i>
	D. Verbo + locución adverbial		<i>mantener fuera del alcance de los niños</i>
	E. Adjetivo + locución adverbial		<i>sordo como una tapia</i>

De acuerdo con Higuera (2004, 2006a y 2006b), consideramos de suma importancia la enseñanza de las colocaciones en el aula de E/LE, puesto que son elementos indispensables del discurso natural, y los estudiantes no nativos deben aprenderlas para evitar los errores causados por la transferencia de los patrones colocacionales de su lengua materna al español. Asimismo, el conocimiento de colocaciones le ayuda al alumno a predecir las palabras que puede encontrar con otras, facilitándole la comprensión de textos orales y escritos.

2. Ejercicios prácticos

Después de haber descrito brevemente en qué consiste el concepto de colocación léxica pasamos a presentar y analizar una serie de ejercicios que desde nuestro punto de vista son idóneos para trabajar de manera eficaz las colocaciones en español. Sobra decir que el uso de estos ejercicios viene también condicionado por características idiosincrásicas del grupo, el curso, el currículo, etc. pero esperamos que sean de utilidad para los docentes que puedan llevarlos o adaptarlos a su grupo de estudiantes.

El primer ejercicio que presentamos se llama **el diagrama**. A continuación podemos ver dos ejemplos de diagramas:

¿CON QUÉ PALABRA?

12 ¿Qué palabras faltan en el centro de los diagramas?

AHORA TÚ

13 Escribe 10 frases con las colocaciones léxicas de los diagramas.

Gráfico 1. Los diagramas (De Prada, Salazar & Molero 2012: 44)

Los diagramas que presentamos están dirigidos a un grupo meta de nivel C1 que esté trabajando o repasando el léxico relacionado con la educación o la formación académica. No obstante, se podrían diseñar diagramas para niveles más bajos y con diferentes familias léxicas dependiendo de las necesidades del grupo meta. Es importante también señalar que dichos diagramas se conciben como ejercicios finales o de repaso después de haber trabajado el léxico de la educación o formación. Sabemos que para fijar combinaciones de palabras nuevas, éstas deben repetirse un mínimo de siete veces a través de diferentes destrezas y siempre con ejercicios contextualizados, con lo cual, esta actividad sería idónea para que los estudiantes repitieran de nuevo colocaciones que ya han puesto en práctica en otros ejercicios y así, funcionar como ejercicio resumen o recopilatorio de lo aprendido en clase, primero, adivinando la palabra que aparece en el medio del diagrama y que se activa con las combinaciones de alrededor del mismo y en segundo lugar, poniendo en funcionamiento la comprensión de las colocaciones a través de la producción escrita.

Los diagramas son ejercicios idóneos para asimilar colocaciones léxicas por las siguientes razones:

- Presentan colocaciones de una manera que físicamente responde a las redes cognitivas mentales. Los diagramas son una representación perfecta de lo que ocurre en nuestra mente cuando activamos una

colocación léxica y por lo tanto, además de estar repitiendo el conocimiento adquirido, el estudiante observa de manera muy clara cómo se relacionan los diferentes elementos de la colocación. A esto ayuda también el presentar las diferentes colocaciones y el elemento del centro como piezas de un puzle que encajan perfectamente. Somos conscientes de que el docente puede encontrarse con problemas para diseñar el diagrama del mismo modo pero es sólo una idea de cómo se puede hacer. Podríamos diseñar el diagrama con otro dibujo que reflejara esa conexión entre las piezas del círculo y la del medio.

- Son ejercicios divertidos y atractivos para el estudiante. Estos diagramas que se presentan a modo de juego y donde el estudiante debe leer todas las colocaciones que se presentan para adivinar la palabra del medio resultan divertidos y amenos. Todos sabemos que cuando el estudiante se divierte aprende más y mejor, con lo cual, no podemos descartar el componente lúdico a la hora de diseñar actividades de léxico.
- Presentamos una actividad versátil que podemos adaptar de manera muy fácil a nuestro contenido léxico, nivel de grupo, etc. sin perder así su eficacia.
- Se trata de un ejercicio completo que consta de dos apartados que hacen de él un ejercicio muy global para que el docente pueda percibir si sus estudiantes han asimilado y entendido las colocaciones trabajada en clase antes de pasar a otro contenido.
- Los diagramas fomentan la independencia del estudiante y le suministran estrategias. El estudiante cuando tenga que averiguar la palabra que figura en el centro del diagrama echará mano de todo su conocimiento anterior, tanto en la lengua meta como en su lengua materna, además activará todas las palabras relacionadas con la familia léxica de los diagramas que previamente conoce y descubrirá con qué piezas léxicas puede o no combinarlas. Todo este proceso activa su independencia y le suministra más estrategias de reconocimiento y aprendizaje.
- Esta actividad desarrolla la destreza de la escritura y de la imaginación. En la segunda parte del ejercicio el estudiante debe escribir oraciones usando las colocaciones de los diagramas. Dichas oraciones deben ser coherentes y para escribirlas el estudiante acudirá a todo el léxico relacionado con las colocaciones y además, fomentaremos su imaginación ya que no le damos pautas estrictas al estudiante sino que le dejamos que active su creatividad en la lengua extranjera. Las posibilidades a la hora de corregir este ejercicio también son muchas y muy interesantes, desde comparar la creatividad y originalidad de los estudiantes como crear un texto con todas las oraciones que se han escrito, por poner sólo un ejemplo.

Vamos a pasar a otro ejercicio que reúne muchas de las características que hemos explicado anteriormente pero que es diferente. Se trata del **intruso**. Presentamos el ejercicio dentro de la misma unidad léxica de educación y formación. Hemos optado por incluir ejercicios donde se trabaje el mismo contenido léxico porque creemos que así es más fácil ver la coherencia y correlación de dichos ejercicios dentro de una unidad didáctica. Al igual que

con el ejercicio anterior, esta actividad también se puede adaptar dependiendo del nivel y del contenido léxico a trabajar.

6 El intruso.

<p>a. Tacha el verbo que no tiene que ver con los demás y explica el porqué.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empollar, memorizar, catear, formarse. 2. subvencionar, sufragar, financiar, abonar. 3. pasar, suspender, catear, dar calabazas. 4. matricularse, inscribirse, apuntarse, becar. 5. diplomarse, convalidar, graduarse, doctorarse. 	<p>b. Tacha el sustantivo que no tiene que ver con los demás y explica el porqué.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. docente, rector, vicerrector, aprendiz. 2. encerado, tiza, pabellón, borrador. 3. seminario, claustro, aulario, paraninfo. 4. taller, curso, congreso, laboratorio. 5. asignatura, apuntes, materia, disciplina. 	<p>c. Tacha el adjetivo que no tiene que ver con los demás y explica el porqué.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. holgazán, haragán, diligente, gandul. 2. empollón, adscrito, perseverante, aplicado. 3. privado, estatal, gubernativo, oficial. 4. prestigioso, reconocido, acreditado, exigente. 5. becado, subvencionado, repetidor, sufragado.
---	--	---

Gráfico 2. El intruso (De Prada, Salazar & Molero 2012: 39)

Este ejercicio tiene muchos aspectos en común con el anteriormente presentado y que no vamos a volver a repetir, vamos a centrarnos en lo que aporta esta actividad en comparación con la anterior y por qué debemos llevarla a nuestra aula de español.

Seguramente muchos de los docentes que lean este artículo y se encuentren con esta actividad les resulte conocida e incluso hayan creado algún ejercicio similar para trabajar algún aspecto gramatical o léxico en sus clases. Está claro que no es un ejercicio inventado ni novedoso pero tal vez sí lo sea la manera de presentarlo, vamos a analizar sus características:

- Es una actividad que combina elementos léxicos y gramaticales. Es un ejercicio para practicar colocaciones léxicas pero a su vez estamos haciendo que el aprendiente ponga en funcionamiento sus conocimientos gramaticales ya que en cada columna debe identificar un intruso verbo, sustantivo y adjetivo. El criterio para detectar al intruso puede ser variado y al igual que nosotros aquí hemos optado por un criterio de significado podemos presentarle al estudiante un criterio de régimen preposicional o de género, por poner un ejemplo. Así pues, además de hacer que el estudiante vuelva a repetir todo el léxico que anteriormente se ha trabajado, comprobar si se ha asimilado y si se conocen bien las diferencias entre todas las palabras que aparecen, podemos adaptar este ejercicio para trabajar gramática de manera muy activa y eficaz.
- Es un ejercicio de combinaciones léxicas y no de piezas aisladas. No debemos olvidar que estos ejercicios que presentamos son para trabajar colocaciones y no nos debe confundir que este ejercicio presente unidades léxicas porque en la justificación del estudiante para detectar al intruso pondrá en

funcionamiento las combinaciones léxicas. Es decir, la parte fundamental del ejercicio es el porqué del intruso y para esto pediremos al estudiante que construya combinaciones de palabras. En este punto también activará la gramática ya que si nos fijamos en la primera columna del ejercicio y la primera serie cuando el estudiante detecte que el intruso es *catear*, *catear una asignatura* o *materia*, por ejemplo, se dará cuenta de que *empollar* o *memorizar* son transitivos mientras que *formarse en* no lo es y lleva un régimen preposicional especial. Esta manera de llegar a la gramática es totalmente intuitiva, inductiva y eficaz. No olvidemos que es un ejercicio diseñado para un nivel C1 en el que el estudiante ya sabe que *formarse* va con la preposición *en* pero podríamos diseñar ejercicios donde el estudiante debiese adivinar el régimen preposicional en comparación con las palabras de la lista o eliminar el verbo cuya preposición sea diferente. Hay múltiples configuraciones para trabajar la gramática y las colocaciones al mismo tiempo y siempre de una manera eficaz y divertida.

- Hemos apuntado anteriormente que la parte más importante de este ejercicio, en comparación con el anterior, es que el estudiante debe explicar, bien a sus compañeros o bien a la profesora, el porqué del intruso, es decir, debe reflexionar lingüísticamente. Esta reflexión y este ser consciente de lo que se sabe y de lo que se está aprendiendo es uno de los pilares de la gramática pedagógica con la que estamos totalmente de acuerdo. Cuando el estudiante es consciente de lo que sabe también descubre lo que no sabe y puede dar respuesta más fácilmente a esas lagunas que pueden aparecer, además, fomentamos la independencia del estudiante y la autoestima, factor este último fundamental en el éxito o fracaso del aprendizaje de una lengua extranjera.
- Tal vez nos encontremos en el aula con estudiantes que intuyen qué palabra es la intrusa pero no sean capaces de explicar el porqué, esto no reviste ningún problema ya que esa intuición es también una intuición lingüística, gramatical o léxica. El profesor puede dar pautas a los estudiantes para explicar el porqué del intruso: usar ejemplos, definir las palabras, etc. pero nosotros creemos que es más rico y creativo dejar al estudiante que él mismo elija el criterio que más le convenza, le resulte más útil o con el que se sienta más seguro. Dar criterios diferentes y que la justificación del intruso responda a las necesidades que el profesor crea convenientes puede ser otra manera de explotar la actividad pero no debemos olvidar que en esta explicación es necesario que el estudiante construya colocaciones para trabajar estos elementos. En un nivel superior y con piezas léxicas muy bien seleccionadas se podría pedir al estudiante que en la justificación se construyeran giros, locuciones o refranes trabajados en clase. Ésta podría ser otra forma de explotación. Esta parte del ejercicio, la más importante como hemos apuntado, es muy versátil y se puede afrontar de maneras muy diferentes.

Volveríamos a encontrarnos con un ejercicio divertido, que estimula al estudiante, tanto a competir con sus compañeros como a trabajar en grupo de una manera amigable y jovial, por otro lado, esta manera de presentar las palabras de un mismo campo léxico vuelve a reforzar las redes léxicas mentales ya que las presentamos seguidas, separadas por comas, pero en conexión con otra, la que el estudiante deberá usar para justificar su elección. Sin esta otra palabra, y por lo tanto, sin la colocación léxica, estas series de palabras aisladas no tienen ningún significado y en el momento que el estudiante es consciente de esto y debe echar mano de la otra pieza

léxica de la combinación volvemos a activar en él las redes semánticas y léxicas y hacer así, que asimile las combinaciones de palabras nuevas de una manera eficaz y amena.

Otro ejercicio que sigue la línea de la reflexión lingüística es el de **completar el cuadro de las colocaciones**:

EL ACOSO ESCOLAR

4 Lee el siguiente texto.

Un estudio elaborado por colegios y centros de formación de siete países europeos advierte de los riesgos y perjuicios que para los jóvenes supone el cyberbullying, una forma de acoso escolar basada en el uso de las nuevas tecnologías. El cyberbullying se está convirtiendo en una de las formas más extendidas de acoso escolar, por el contacto permanente que mantienen los niños con sistemas como los teléfonos móviles o Internet, según el estudio. Este tipo de intimidación entre iguales resulta -amenazadora- porque, a diferencia de la que se produce «cara a cara», puede acaecer en cualquier momento y espacio físico, incluso en la propia casa de la víctima. Por otra parte, los acosadores pueden mantenerse en el anonimato, lo que aumenta la sensación de inquietud entre las víctimas.

Adaptado de <http://www.20minutos.es>

LAS COLOCACIONES DEL TEXTO

5 Completa el cuadro con las colocaciones subrayadas en el texto.

sustantivo + adjetivo / adjetivo + sustantivo	1. <i>acoso escolar</i>
sustantivo + preposición + sustantivo	2.
verbo + adjetivo	3.
verbo + preposición + artículo + sustantivo	4.

Gráfico 3. Completar el cuadro de colocaciones (De Prada, Salazar & Molero 2012: 41)

En este ejercicio estamos pidiendo al estudiante que identifique las colocaciones de un texto que hemos trabajado, leído y explotado anteriormente en clase, con criterios gramaticales, es decir, fijándose en los elementos que construyen la colocación y así, asimilando que el castellano combina palabras con diferentes elementos gramaticales. Dicho ejercicio podemos llevarlo a clase a partir de un nivel A2 adaptando el léxico y el texto donde aparecerán las colocaciones.

Hay muchos docentes a los que les puede parecer innecesario o difícil llevar a la clase ejercicios de este tipo donde usemos metalenguaje lingüístico, entendemos esta reticencia pero a nuestro parecer y volviendo a la gramática pedagógica, nos parece básico que el estudiante sea consciente de los elementos que configuran la lengua que está estudiando y que existen también en su lengua materna. Por otro lado, nos parece que el metalenguaje utilizado es fácil y no reviste grandes problemas de entendimiento.

Presentamos el último ejercicio, **sinónimos y antónimos**.

3 Indica si las palabras siguientes son sinónimos o antónimos.

	sinónimos	antónimos
1. docente/pupilo		
2. instruir/asimilar		
3. catear/aprobar		
4. aptitud/ineptitud		
5. carrera/estudios		
6. calificación/puntuación		
7. atender/observar		
8. transmitir/retener		
9. evaluación/valoración		
10. empollón/holgazán		

Gráfico 4. Sinónimos y antónimos (De Prada, Salazar & Molero 2012: 38)

Al igual que el ejercicio del intruso, no estamos ofreciendo nada novedoso en este ejercicio por todos conocido pero seguramente al llevarlo al aula no hemos caído en que estamos trabajando colocaciones léxicas de una manera directa cuando le preguntamos al estudiante que relacione ambas palabras y en criterios de significado, diga si son sinónimos o antónimos. Lo más importante en este ejercicio, al igual que en el anterior, es la justificación de la elección. A diferencia del intruso, en este caso el estudiante no debe acudir obligatoriamente a la colocación para justificar su elección y ahí entra el docente. Debemos pedirle al estudiante que una vez defina las palabras ponga un ejemplo con cada una a través de una colocación, y para ello podrán acudir a los adjetivos, verbos o sustantivos del ejercicio del intruso.

Por ejemplo, en el caso de *estudiante/pupilo*, el alumno podrá decir que alguien es un *estudiante empollón* pero no un *pupilo empollón*. Aún siendo sinónimos aparecen colocaciones que no funcionan igual y cuando el estudiante se dé cuenta de esta diferencia y el docente explique por qué y el registro diferente al que pertenecen, el aprendiente de español no lo olvidará tan fácilmente si luego reforzamos esta diferencia con algún ejercicio más.

Por lo tanto, este ejercicio, además de poseer la mayoría de las características que hemos explicado en los ejercicios anteriores, nos permite trabajar con el ejercicio del intruso y así formar colocaciones, además de estudiar expresiones metafóricas o giros léxicos.

3. Conclusiones

En este breve artículo hemos presentado una serie de ejercicios que desde nuestro punto de vista son muy eficaces para trabajar con nuestros estudiantes colocaciones léxicas y que a nosotras siempre nos han dado muy buenos resultados. Hemos optado por presentarlos dentro de una misma unidad léxica para así ver la correlación y la posible explotación de ellos, independientemente o relacionados, en clase.

En todas las actividades lo fundamental es no perder de vista que queremos trabajar combinaciones de palabras ya que entendemos que es la única manera posible de estudiar léxico nuevo: a través de colocaciones léxicas que responden a las redes mentales a través de las cuales asimilamos el léxico, tanto en nuestra lengua materna como en una lengua extranjera.

Es importante que los docentes de E/LE seamos conscientes con la manera que sabemos asimilamos léxico nuevo y por lo tanto, llevar al aula ejercicios que den cuenta de esto. Las palabras se ponen en funcionamiento en combinación con otras palabras y por tanto debemos acostumbrar y educar a nuestros estudiantes a asimilar combinaciones léxicas y no piezas aisladas.

BIBLIOGRAFÍA

CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

DE PRADA, Marisa., SALAZAR, Danica., y, Clara María MOLERO (2012): *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid: Edelsa.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. (2004). *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

HIGUERAS GARCÍA, Marta (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. (2006b). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Koike, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y lexico- semántico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

LA ENSEÑANZA DE ELE EN UNA ESCUELA PRIMARIA MULTILINGÜE LUXEMBURGUESA: UN EJEMPLO PRÁCTICO

Roberto Gómez Fernández

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN:

Uno de los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia (2002) es el desarrollo de un repertorio lingüístico, dando la posibilidad a los alumnos de fomentar la competencia plurilingüe gracias a una oferta lingüística diversificada. Esta propuesta didáctica tiene como objetivos: i) mostrar cómo los alumnos plurilingües hacen uso de su repertorio lingüístico cuando tienen la oportunidad; ii) llevar a cabo una tarea en la que se pueda desarrollar dicha competencia plurilingüe a través del español en un aula de una escuela de primaria luxemburguesa. Durante la tarea se valoraron los repertorios lingüísticos de los alumnos (por ejemplo el portugués) creando espacios o *islas de libertad* en las que aprendieron español gracias al cambio del *habitus* (Bourdieu, 1990) en la clase y de prácticas como el *translanguaging* (García, 2009).

1. La competencia plurilingüe y el “*translanguaging*”

La presente investigación tiene como objetivo explorar y comprender el uso del español como parte del desarrollo de la competencia plurilingüe en un aula multilingüe. Partiendo de este objetivo se implementó un taller multimedia en un aula de primer curso de educación primaria en una escuela pública luxemburguesa. El Marco Común Europeo de Referencia (2002) define la competencia plurilingüe (y la pluricultural), descritas ambas como cambiantes y variables dependiendo de una serie de factores personales. Un alumno “por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita sólo en una de ellas” (2002: 131) sin que este hecho suponga desequilibrio alguno, al contrario, la norma serían más bien los desequilibrios y se entiende que la competencia plurilingüe y pluricultural está en constante construcción y cambio. En la misma línea están Beacco & Byram (2003) cuando apoyan una educación para el plurilingüismo adaptando la enseñanza de lenguas a las necesidades de los europeos a través de i) diversificando la oferta de lenguas en la escuela, y ii) coordinando y unificando la enseñanza de las diferentes lenguas con el objetivo del desarrollo de la competencia plurilingüe. Para ello proponen que se puedan utilizar varias lenguas oralmente con el fin de desarrollar estrategias de adquisición²⁰.

²⁰ [...] “fostering acquisition strategies by allowing detours through linguistic varieties other than those explicitly being taught in a given framework: using several languages alternately in oral interaction, comparing language systems (contrasting the descriptions of languages, and patterns of discourse, etc)” (p. 86).

Otros estudios que proponen enfoques más abiertos sobre el uso de varias lenguas en el aula son los de García (2009) y la práctica del “translanguaging”. Básicamente García propone el uso simultáneo de varias clases de formas o signos en el caso de los alumnos bilingües. Dicho enfoque tiene aspectos relacionados con la identidad así como consecuencias con respecto al aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Martín Rojo & Mijares (2007a) exploran cómo se gestiona el multilingüismo en las aulas españolas y si las lenguas de los estudiantes son utilizadas como un recurso más en el aula. Pese a encontrarse en las escuelas con un enfoque de “Sólo en Español (de España)” y un entendimiento del bilingüismo centrado en otras lenguas (no las de inmigración) y otras escuelas, sí encontraron muchos profesores que estaban ya incorporando nuevas formas de entender la diversidad y las diferencias lingüísticas en la escuela. Por último señalar que:

Aunque existen estudios y evidencias suficientes que prueban que el conocimiento, uso y refuerzo de las lenguas de origen del aprendiz son elementos necesarios tanto para fomentar la autoestima como para que, sobre ellas, se construya el conocimiento y uso de la nueva lengua (Baker, 1993; Cummins, 2002; UNESCO, 1996), sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida. (2007a: 99)

Mijares (2007) también encuentra esta problemática en relación a presencia de diferentes lenguas en el aula. En su estudio, Mijares nos presenta una estrategia de “concienciación lingüística” centrada en cambiar la mentalidad de los profesores hacia las lenguas de la inmigración y los propios alumnos inmigrantes. Como bien señala sobre la presencia de determinadas lenguas en el currículo:

Ahora bien, estas lenguas [lenguas de origen] no sólo están ausentes del currículo escolar, sino que además el profesorado las considera el mayor obstáculo para el aprendizaje de la lengua de la escuela y la principal razón del fracaso educativo de los que las utilizan. Un comentario habitual entre los docentes es que los escolares extranjeros no saben castellano porque en sus casas hablan otros idiomas. Es decir, la idea que domina es la de que el plurilingüismo, en vez de una ventaja, es un obstáculo que entorpece el conocimiento de otra lengua y, por lo tanto, la integración del alumno en la escuela. Así, el uso habitual de distintos idiomas, en vez de asociarse con la posesión de un capital valioso, se asocia, en el caso de los estudiantes de origen inmigrante, con el desconocimiento de otra lengua, la escolar. El bilingüismo no se identifica con estos niños y niñas, pues a diferencia de aquellos que en sus casas utilizan lenguas como el inglés o el francés, las utilizadas por los alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado la pobreza, la desintegración y al fracaso escolar. Se trata de un discurso xenófobo que “responsabiliza al bilingüismo de los alumnos del retraso lingüístico, de los bajos resultados escolares, de los problemas identitarios y supone una carga extra para los profesores” (Helot and Young, 2002: 100). (2007: 226)

Inbar-Lourie (2010) también recoge este debate y explica el cambio que ha habido en las últimas dos décadas respecto a la visión del uso de la lengua de los alumnos en el aula²¹. Cummins (2008) también apoya el uso de la

²¹ “The last two decades have sparked renewed interest in the L1 versus TL debate with a new approach emerging, one which views the students’ L1 as a meaningful component in the learning process, and calls for hybridity rather than monolingual exclusivity (Canagarajah, 2007). This approach perceives L1 as a resource, an asset rather than an impediment, an invaluable

L1 en el aula pues sostiene que ayuda gracias a la activación de los procesos de aprendizaje y también al traspaso de las “habilidades académicas” de la L1 a la L2 (ej., estrategias metalingüísticas, aspectos pragmáticos, etc). Partimos pues de la premisa de que los aprendices (bilingües y/o multilingües) pueden y deben hacer uso de todos los recursos lingüísticos a su alcance para favorecer el uso del aprendizaje de otra lengua. En esta línea se desarrolla también la perspectiva ecológica del aprendizaje de lenguas: “bi/multilinguals’ learning is maximized when they are allowed and enabled to draw from across all their existing language skills (in two+ languages), rather than being constrained and inhibited from doing so by monolingual instructional assumptions and practices.” (Hornberger, 2005: 607)

Teniendo presente la competencia plurilingüe y un enfoque que tiene en cuenta el modo de aprender de los alumnos plurilingües me propuse responder a las siguientes preguntas a través del presente estudio:

- ¿Un buen profesor de Español (o cualquier lengua meta) es el que habla esta lengua con los alumnos el mayor tiempo posible y evita la L1 de los alumnos?
- ¿Qué hacer en el caso de los alumnos plurilingües?
- ¿Qué hacer en los diferentes niveles de Español?

2. Contexto sociolingüístico: Luxemburgo

En cuanto al contexto sociolingüístico del estudio, destacar que Luxemburgo es un pequeño país europeo, con 2.586 km² y una población de 524,900 personas, multilingüe y, además, cada vez más multicultural. Pese a su escasa población, cuenta con 229,900 extranjeros en su territorio, sin contar otros tantos llamados *frontaliers* o trabajadores fronterizos que trabajan en Luxemburgo pero viven en países limítrofes, con un total de 143,400 trabajadores fronterizos. La particularidad lingüística de este país, situado entre Francia, Alemania y Bélgica es que tiene una lengua nacional, el luxemburgués y además tres lenguas administrativas: el francés, el alemán y el luxemburgués (STATEC, 2012).

Estas tres lenguas están representadas tanto en el sistema educativo como en la sociedad, además de otras lenguas con una representación importante en la sociedad, como es el portugués. En educación infantil es el luxemburgués el que predomina (lengua vehicular), para pasar luego en primaria, a partir de los seis años, a alfabetizarse en alemán, con ocho horas de alemán y sólo una de luxemburgués a la semana, aunque esto es sólo en teoría, ya que en la práctica el luxemburgués tiene una presencia mayor y es la lengua en la que se suelen dar las instrucciones en la mayoría de las materias (Fehlen, 2006). El programa está establecido de tal forma pues se cree que el luxemburgués es un puente de unión hacia el aprendizaje del alemán por ser ambas lenguas germánicas (Hoffmann, 1998) y está considerada como una lengua de integración (MEN, 1998). En la segunda

knowledge base that learners bring to the language-learning experience, which should be utilized rather than ignored.” (p. 352)

mitad del segundo año de primaria es cuando se introduce además el francés.

	<i>Main languages taught</i>	<i>Medium of instruction</i>
Pre-school (3 years)		
<i>précoce</i> (age 3/4)	Luxembourgish	Luxembourgish
<i>préscolaire</i> (age 4/6)	Luxembourgish	Luxembourgish
Primary education (6 years)		
(age 6/7)	German as language of literacy, (Luxembourgish: only 1 hour per week)	Luxembourgish, German
(age 7/8)	German, (Luxbg), French added in the 2nd semester	Luxembourgish, German
(age 8/12)	German, French, (Luxbg)	German
<i>Secondaire classique</i> (7 years)		
(age 12/13)	German, French, (Luxbg)	German, French
(age 13/14)	German, French, English (or Latin)	German, French
(age 14/15)	German, French, English	German, French
(age 15/18)	German, French, English	French
(age 18/19)	German, French, English (choice of two of these languages in some streams)	French

Adaptado de Horner & Weber (2008: 89)

Pero no todo son ventajas en el sistema educativo Luxemburgués y en su régimen de lenguas. Sólo mencionar brevemente que es conocida la problemática que afecta a muchos de los niños hablantes de lenguas romances en la escuela luxemburguesa (Gómez Fernández, 2011; Curiel Fernández & Gómez Fernández, 2010). Estos niños constituyen el mayor grupo de estudiantes no locales y en algunos colegios cuentan casi con la mitad de su población. Una buena parte de ellos no puede hacer la transferencia entre el luxemburgués y el alemán. Por lo tanto el alemán constituye la principal dificultad académica y una de las causas de fracaso escolar (otra asignatura clave, las matemáticas, también se enseñan en alemán). Otro factor que afecta a la competencia en alemán es que los profesores hablen luxemburgués en cursos que se supone deberían enseñarse en alemán, pasando el Luxemburgués a ser una lengua de enseñanza “clandestina” (Fehlen, 2006: 9). Las ocasiones de oír y hablar el alemán disminuyen y puede que el niño no llegue a tener bases sólidas ni en luxemburgués ni en alemán, ni llegue a hacer distinción entre las dos lenguas (MEN, 1998).

3. El estudio: Investigación acción, ELE y una consola Wii

Este taller se enmarca dentro de una serie de actividades de un intercambio entre dos unidades de investigación: GIPI y LCMI²². El taller tuvo una duración de dos horas y uno de los focos de la investigación fue explorar la organización de las interacciones y el aprendizaje a través de los videojuegos en el escenario de un taller

²² GIPI (Grupo Imágenes Palabras e Ideas) de la Universidad de Alcalá y LCMI (Language, Culture, Media, Identities) de la Université du Luxembourg.

multimedia en un aula multilingüe (Gómez Fernández & Curiel Fernández, 2010). De manera exploratoria procedimos a llevar a cabo un taller multimedia y su grabación con diferentes cámaras y grabadoras de sonido. Dada la gran variedad de culturas y lenguas de los niños del aula en cuestión (12 niños y 8 nacionalidades distintas) y con el fin de trabajar de una manera más participativa, decidimos dividirlos en pequeños grupos. El profesor principal fue el responsable de esta división en tres grupos de cuatro participantes. El objetivo era que todos los niños participaran continuamente en este taller de dos horas. Establecimos tres tareas principales que fueran rotatorias, de este modo todos los grupos estarían participando en una tarea de manera simultánea. Finalmente nos dispusimos a realizar una primera demostración de la primera tarea: diseñar un personaje para jugar a la consola Wii.

Esta tarea fue realizada de manera abierta para todos los grupos. Una vez terminamos esta tarea, procedimos a la división en grupos. Para hacer de esta tarea algo cercano y cotidiano para los niños, escogimos una lengua de trabajo diferente para cada grupo. Así, el grupo número uno tenía como lengua de trabajo el luxemburgués y el encargado era el profesor habitual de la clase en cuestión. El grupo número dos tenía como lengua de trabajo el español, lengua extraña para los niños, aunque dentro de este grupo había hablantes de portugués (con familias procedentes de Portugal y Cabo Verde), con cierta familiaridad con el español. El encargado de este grupo era un investigador de origen español que acababan de conocer. El tercer y último grupo estaba dirigido en francés, con niños de origen variado (Vietnam, Portugal, Polonia, etc.) y el encargado era otro investigador de origen español con el que también trabajaban por primera vez.

Las tareas principales eran las siguientes: i) crear individualmente un personaje a través del uso del mando a distancia de una consola Wii; ii) describir el personaje ideal de cada uno en un blog en Internet²³, los niños podían usar el teclado de manera opcional, y iii) hablar en grupo sobre los videojuegos y sus experiencias con el responsable del grupo como moderador. Estas tres tareas podían ser llevadas a cabo con un orden distinto pues cuando el primer grupo empezó con la primera tarea, el grupo número dos realizaba la segunda tarea a la espera de que el primer grupo terminara. En cuanto al objetivo original de la recogida de datos, nos concentramos en las interacciones y la co-construcción de los papeles dentro de la participación de los diferentes actores en el taller, así como las herramientas que median en la interacción y que ayudan a los diferentes actores a participar en su correspondiente tarea dentro de su comunidad de práctica (Gómez Fernández & Curiel Fernández, 2010). El siguiente y actual objeto de exploración de estos datos es el de comprobar cómo los estudiantes pueden seguir la tarea en español usando para ello su repertorio lingüístico como hablantes plurilingües y cómo de esta manera el español puede ayudar a mejorar la competencia plurilingüe de estos niños (MCER, 2002).

4. Los ejemplos: ELE en un ejercicio práctico de *translanguaging*²⁴ en el aula

²³ <http://gipuahlux.blogspot.com>

²⁴ García & Sylvan (2011: 389): "Translanguaging includes codeswitching— defined as the shift between two languages in context—and it also includes translation, but it differs from both of these simple practices in that it refers to the process in which bilingual students make sense and perform bilingually in the myriad ways of classrooms—reading, writing, taking notes, discussing, signing, and so on. [...] It is thus important to view translanguaging as complex discursive practices that enable bilingual students to also develop and enact standard academic ways of languaging."

Los niños plurilingües fueron capaces de realizar la tarea en cuestión junto con el profesor español, en consonancia con los objetivos para el desarrollo de la competencia plurilingüe (MCER, 2002). En cuanto al uso de la lengua por parte del profesor/investigador, él habló español por defecto pero se mostró flexible a la hora de usar otras lenguas como recursos válidos en el aula (ej., portugués). Los alumnos aprovecharon la *isla de libertad* y el cambio de *habitus* (Bourdieu, 1990) de la clase para usar libremente sus repertorios lingüísticos (Cambra & Fonts, 2006). Los alumnos plurilingües hicieron uso de este repertorio para aprender la otra lengua (español). La siguiente transcripción es una versión de un fragmento de la interacción que tuvo lugar el 29/09/08 durante el taller multimedia. Se han modificado los nombres para preservar la identidad de los participantes.

Participantes (por orden de intervención):

INV: investigador de unos 30 años de edad

JAI: Jaime, niño de 7 años de edad

DAV: David, niño de 7 años de edad

CAR: Carlota, niña de 7 años de edad

JUA: Juana, niña de 7 años de edad

A continuación el investigador va a trabajar con David y juntos van a describir su personaje en un blog en internet. David intenta escribir en el teclado (líneas 7 & 8) pero enseguida el investigador intenta ayudarle con la descripción (líneas 9-14). David se ayuda a partir del léxico del investigador y de la similitud con parte de su repertorio lingüístico (portugués) y así describe a su personaje como “gordo” (línea 15) y “alto” (línea 18). El investigador de nuevo le ayuda a completar su descripción usando también gestos para hacerse comprender (línea 28). Jaime interrumpe la interacción hablando al investigador en luxemburgués (líneas 32, 34, 35) informándole de los turnos en que sus compañeros deberían escribir en el ordenador. Es curioso que se dirija al investigador en luxemburgués pues él no lo comprende. Se explicaría porque el luxemburgués es la lengua que suelen usar para dirigirse a sus profesores, aunque poco después use el portugués para dirigirse a él (línea 38), lo cual nos da una idea del plurilingüismo de estos niños.

001 INV: cada uno, ven

002 DAV: ((pasa por debajo del cable del micrófono y

003 se choca con la mesa))

004 INV: ¡uy! ven ((pone el monitor hacia ellos))

005 vamos a terminar ((escribe en el teclado))

006 mira

007 DAV: ((intenta escribir en el teclado)) (iii

008 aaa)

009 INV: ((coge la mano de Jaime sobre el teclado)

010 espera)/ ¿cómo es? tenemos que (poner) cómo es

- 011 tu personaje/ vamos a (ponerlo)/ tu
012 personaje/ ¿tu personaje cómo es? ¿es
013 alto/ es gordo? / ¿lleva una gorra? ((hace el
014 gesto))
015 DAV: gordo
016 INV: es gordo / venga vamos a ponerlo ((escribe
017 en el teclado))/ es alto (espera voy a poner la a)
018 DAV: es alto
019 INV: ((escribiendo) es gordo/ punto punto)
020 JUA: ((jugando con el micrófono))
021 INV: ¡eh! ¡cuidado que se cae!
022 JAI: ((jugando con el micrófono))
023 INV: (a una niña fuera de cámara) eso no es una goma/ así)
024 DAV: ((manejando el ratón))
025 INV: venga/ ((cogiendo el ratón) espera)/ luego/
026 es (alto)/ ¿qué más ponemos? ¿qué más
027 ponemos del personaje? era alto y gordo y
028 ¿qué más? llevaba un gorro ((gesto))
029 DAV: sí
030 INV: ((escribiendo en el teclado)) ((a Diego)
031 espera)
032 JAI: ¡joffer! ¡joffer!
¡profesor! ¡profesor!
033 INV: ahora tú
034 JAI: ¡kuck! ¡kuck! ((apuntando) (hien) ech/
¡mira! ¡mira! ((apuntando) (él) yo/
035 Juana/ an/ ¿Jua? ¡Carlota!)
Juana/ y/ ¿Jua? ¡Carlota!
036 INV: ((escribiendo)) un momento/ punto/ a
037 ver/ ¿algo más de tu personaje que ponemos?
038 JAI: ¡(ahora) sou eu!
¡(ahora) soy yo!
039 INV: ¿el qué?
040 DAV: ((escribiendo en el teclado) (jo: di:)
041 INV: iii
042 DAV: ((escribiendo))
043 INV: ¡bien!) aunque has puesto muchas ís
044 ((borrando)) así/ bien/ ¿vale?
045 DAV: ((mirando a la pantalla y al teclado) ¡ai! // ¡oh!)

- 046 INV: ¿qué quieres?
 047 DAV: (nada) ((coge el ratón))
 048 INV: ¿está bien? está bien/ venga vamos a seguir
 049 ((quita la mano de David del ratón)) espera/
 050 ahora/ Carlota/ ven

A continuación es el turno de Carlota²⁵, aunque Jaime y Juana querían también participar y usan el portugués para transmitirlo. El investigador primero le pregunta a Carlota si sabe escribir en el ordenador (líneas 56-57) a lo que Carlota responde gesticulando negativamente (línea 58). Inmediatamente el investigador le propone escribir en portugués (línea 59) a lo que Carlota asiente (línea 60). El investigador reconoce que el portugués no forma parte de las lenguas que mejor conoce en su repertorio lingüístico (líneas 67-69). Carlota limita sus participaciones a encogerse de hombros (líneas 70, 72, 74). Poco después Carlota responde afirmativamente al investigador, ahora haciendo uso del alemán (líneas 80, 83). El investigador continúa intentando hacer uso del repertorio lingüístico de Carlota para poder escribir la descripción en el ordenador (84-86 y 93-94) pero las respuestas de Carlota son muy limitadas, en su mayoría asintiendo a lo que dice el investigador (líneas 87, 89, 92, 97, 99).

- 051 DAV: ((coge el ratón))
 052 INV: espera espera/ todavía no
 053 JAI: não/ ¡sou eu!
no/ ¡soy yo!
 054 JUA: ¡sou eu!
¡soy yo!
 055 INV: ahora Carlota/ luego Juana/ luego Jaime / ((borrando) ¡oi oi oi!)
 056 INV: a ver/ Carlota/ ven/ ¿tú sabes escribir
 057 aquí?/ ¿sabes?
 058 CAR: ((niega con la cabeza))
 059 INV: ¿no?/ ¿ponemos en portugués?
 060 CAR: ((asiente))
 061 INV: dime ((coge el micro) un momento)/ ¿qué
 062 pongo? ¿eu seu? Carlota
pongo? ¿yo soy? Carlota
 063 DAV: ((intentando coger el teclado))
 064 INV: a ver David/ David/ tú has escrito ya/ ahora
 065 le toca a Carlota/ ponte allí ((señala
 066 enfrente))/ o mira como hacen su personaje
 067 ellos/ a ver Carlota/ dime/ eu seu Carlota/

²⁵ Me gustaría añadir aquí que el profesor nos avisó de que Carlota estaba por desgracia sufriendo problemas familiares durante este curso académico y que por lo tanto podría no participar activamente en la tarea.

ellos/ a ver Carlota/ dime/ yo soy Carlota/

- 068 ¿no? yo no sé escribir muy bien portugués/
069 pero bueno // ¿qué ponemos de tu personaje?
070 CAR: ((se encoge de hombros))
071 INV: ¿cómo es? ¿cómo se llama?
072 CAR: ((se encoge de hombros))
073 INV: dime
074 CAR: ((se encoge de hombros))
075 INV: ¿no te acuerdas cómo es el personaje? ¿si
076 era alto/ o bajo/ o gordo? ¿uno gordo? era
077 una mujer/ ¿no? ¿eh?
078 CAR: ((negando con la cabeza) (atac))
079 INV: (¿atac?) ¿era una menina?
(¿atac?) ¿era una niña?
080 CAR: ((asiente) ¡ja!)
(asiente) ¡sí!
081 INV: ((escribiendo)) ¿y el pelo cómo lo tiene?
082 ((gesticulando) largo/ ¿no?)
083 CAR: ((asiente) ¡ja!)
(asiente) ¡sí!
084 INV: sí ((escribiendo)) eh/ ¿cómo se dice en
085 portugués esto? ((se toca la
086 cabeza))/ ¿pelo?
087 CAR: ((asiente))
088 INV: ¿esto es el pelo?
089 CAR: ((asiente))
090 INV: pelo/ ((escribiendo)) ¿largo?
091 ((gesticulando))
092 CAR: ((asiente))
093 INV: ¿es largo en portugués? ayúdame/ ¿cómo se
094 dice? ¿largo? ¿corto?
095 CAR: (largo)
096 INV: ((escribiendo)) ¿cómo se llama:? ¿Melanie?
097 CAR: ((asiente))
098 INV: ((escribiendo)) Melanie/ ¿no?
099 CAR: ((asiente))
100 INV: y los ojos/ ¿cómo eran? ¿azules? ¿verdes? no
101 me acuerdo
102 CAR: ((se encoge de hombros) (não sei))

((se encoge de hombros) (no sé))

A continuación es el turno de Juana. El investigador le invita a escribir y ella acepta (líneas 105-109). Poco después el investigador le pide más detalles sobre su personaje (líneas 120-122) usando el español. Juana responde en portugués “magra” (línea 123) y el investigador lo acepta inmediatamente como válido para la descripción (línea 124). Después hay un momento en el que Juana puede haber hecho uso del francés (línea 131) y el investigador continúa preguntándole y dándole adjetivos en español hasta que ella hace uso de uno de ellos: “corto” (línea 138).

- 103 INV: ¿verdes? ((escribiendo))/ vale/ ahora
104 Juana/ cuéntame como era el tuyo// por este
105 si quieres/ ah bueno/ no no a ver/ ¿tú sabes
106 escribir aquí?
107 JUA: ((asiente))
108 INV: ((cambia el monitor de sitio)) ¿quieres
109 escribir tú?
110 JUA: ((asiente))
111 INV: venga/ (ponlo)
112 JUA: ((escribiendo en el teclado))
113 INV: (bien)/ sí/ bien/ (bien)/ ((risas))/ ¡bien!
114 ((aplaude))/ eres Juana ((escribiendo))/
115 Juana/ vale/ y ¿cómo era tu personaje/ te
116 acu/ ah bueno era Nicole/ ¿no?
117 JUA: ((asiente) NIcole)
118 INV: ((escribiendo)) Nicole/ y ¿qué más ponemos?
119 JUA: ((mueve la cabeza como preguntando) ¿ah?)
120 INV: ¿qué más ponemos del personaje? ¿era alta/
121 baja/ gorda? ¿delgada?/ los ojos/ el pelo/
122 cuéntame/ que yo pongo
123 JUA: magra/ magra
delgada/delgada
124 INV: magra ((escribiendo)) es magra/
delgada ((escribiendo)) es delgada/
125 JUA: (inaudible)
126 INV: es ¿magra? ¿y qué más?
es ¿delgada? ¿y qué más?
127 JUA: eh:
128 INV: ¿dime qué cosas contamos de tu/ personaje?
129 JUA: Melanie

130 INV: ¿Melanie? ¿Melanie qué?

131 JUA: (ma femme)

(mi mujer)

132 INV: ¡ah! ¿entonces qué pongo?

133 JUA: uhm

134 INV: ¿qué escribo? tú dime y yo escribo/ Nicole/

135 era magra/ el pelo

era delgada/el pelo

136 JUA: magra

delgada

137 INV: el pelo/ el pelo largo/ ¿corto? uhm

138 JUA: corto

139 INV: pelo corto/ ¿y los ojos? [micro desconectado]

5. Conclusiones

En este artículo se ha descrito la variada situación lingüística, social y educativa de Luxemburgo y sus escuelas primarias. Pese a que el español no es hoy en día una lengua con un peso significativo en la educación luxemburguesa²⁶, es sin embargo una lengua internacional que puede ayudar a desarrollar aún más si cabe la competencia plurilingüe en diferentes contextos. Como hemos visto en este artículo, el hecho de que los alumnos ya hablen una lengua similar al español como lo es el portugués, ayuda a que utilicen este repertorio para así participar y aprender en español. Sin embargo, estos niños plurilingües no sólo hacen uso del portugués durante las diferentes interacciones del taller, sino que en el espacio de unos minutos se puede identificar el uso de hasta cinco lenguas (español, portugués, luxemburgués, alemán, francés) que forman parte activa (no tanto el español pero sí el resto) del repertorio lingüístico de estos niños. Procederé ahora a responder las preguntas que cité al principio del presente artículo:

- ¿Un buen profesor de Español (o cualquier lengua meta) es el que habla esta lengua con los alumnos el mayor tiempo posible y evita la L1 de los alumnos?

Es una cuestión que se lleva debatiendo en los últimos años (Inbar-Lourie, 2010) y la tendencia es de alejamiento de la enseñanza ‘dogmática’ monolingüe. En el caso concreto que se ha visto en este estudio con alumnos plurilingües y sin enseñanza formal de español previa, una estrategia para aprender español y a su vez desarrollar la competencia plurilingüe es el uso de diferentes recursos, específicamente del repertorio lingüístico de estos alumnos bi/plurilingües (Hornberger, 2005).

²⁶ Ver estadísticas del Eurobarómetro relativos a Luxemburgo para el año 2012:
<http://languageknowledge.eu/countries/luxembourg>

- ¿Qué hacer en el caso de los alumnos plurilingües?

Tener en cuenta la particularidad de los alumnos plurilingües y tener flexibilidad a la hora de practicar y aprender otras lenguas como por ejemplo el español. Al dejarles usar su repertorio lingüístico, como hemos visto en los ejemplos anteriores, les dejamos continuar con la tarea y poder buscar una manera de participar aunque no tengan todos los recursos en español que se desearía. Si únicamente les hubiéramos dejado usar el español y el investigador no hubiera hecho uso de la práctica del “translanguaging” (García, 2009) con el portugués, la tarea hubiera resultado mucho más difícil si no imposible de completar para los estudiantes. Aunque como cualquier otra técnica a la hora de enseñar e interactuar en el aula, la práctica del “translanguaging” debe ser utilizada también por los profesores teniendo en cuenta las prácticas lingüísticas que usan los estudiantes en casa²⁷.

- ¿Qué hacer en los diferentes niveles de Español?

Teniendo en cuenta que son alumnos plurilingües, ser tolerantes con el uso de las lenguas y permitirles usarlas como cualquier otra herramienta. En este caso concreto hemos trabajado con alumnos que son principiantes en español (nivel A1) por lo tanto se puede justificar, aún más si cabe, que se usen otros recursos provenientes de sus respectivos repertorios lingüísticos para poder realizar la tarea. Es evidente que a mayor nivel de español, menor uso tendrían que hacer de recursos de otras lenguas, al menos en teoría, ya que se ha visto también que los alumnos plurilingües tienen una manera más flexible de aprender lenguas que los alumnos monolingües (García, O., & Sylvan, C., 2011).

6. Convención de transcripción

/	pausa corta (0,5 segundo)
//	pausa larga (entre 0,5 y 1,5 segundo)
[Solapamiento en el principio
]	Solapamiento al final
[...]	Interacción anterior no relevante
(inaudible)	Segmento inaudible
(entre paréntesis)	Transcripción aproximada de segmento inaudible
MAYÚSCULAS	Énfasis
((gestos))	Descripción de movimientos físicos (i.e., mirada)
<<tono bajo>>	Descripción del tipo de habla

²⁷ García & Sylvan (2001: 398): "On the other hand, without teachers who truly understand how to use students' home language practices to make sense of new language practices and academic content, translanguaging could become random, not sense-making."

<<lengua>>	Descripción del uso de la lengua
:	Alargamiento de vocal o sílaba
<i>traducción</i>	Traducción en cursiva
ì	Entonación ascendente
ì	Exclamación
DAV	David
JAI	Jaime
CAR	Carlota
JUA	Juana
OTH	Otros niños intervienen, sin identificar
INV	Investigador

BIBLIOGRAFÍA

- ARTHUR, Jo, y MARTIN, Peter (2006): “Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam”, en *Comparative Education*, 42(2), 177-202.
- BEACCO, J-Cl., y BYRAM, Michael (2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- BLACKLEDGE, Adrian, y CREESE, Angela (2010): *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- BOURDIEU, Pierre (1990): *Sociología y cultura*. Méjico: Grijalbo.
- CAMBRA, Margarita, y Fonts, Montserrat (2006): “Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela”, en *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, 243-264.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación / Instituto Cervantes. [<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>]
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf]
- CREESE, Angela, y Blackledge, Adrian (2010): “Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?” en *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- CUMMINS, Jim (2008): “Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education”, en *Encyclopedia of language and education* (2nd Ed.), Vol. 5: Bilingual education, New York: Springer Science and Business Media. (65-75).
- CURIEL FERNÁNDEZ, María del Prado, y GÓMEZ FERNÁNDEZ, Roberto (2010): “Aplicación y repercusiones de políticas lingüísticas en contextos multilingües y multiculturales: Adolescentes luso-hablantes en Luxemburgo”, en *Interlingüística*, 21, 127-136.
- FEHLEN, Fernand (2006): “Réformer l’enseignement des langues: A propos de la nouvelle politique linguistique du ministère de l’éducation nationale.” en *STADE Working Paper 1 - 06*. Luxembourg: STADE Laboratoire d’Études Sociologiques et Politiques (Université du Luxembourg).
- GARCÍA, Ofelia (2009): “Emergent bilinguals and TESOL. What’s in a name?” en *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.

- GARCÍA, Ofelia, SKUTNABB-KANGAS, Tove, y TORRES-GUZMÁN, María E. (Eds.) (2006): *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- GARCÍA, Ofelia, y Sylvan, Claire E. (2011): “Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities”, en *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, Roberto (2011): *Being a Newcomer in a Multilingual School: A Case Study*. (Ph.D.), Université du Luxembourg.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, Roberto, y CUIEL FERNÁNDEZ, María del Prado (2010): “La organización de las interacciones multilingües en un taller multimedia: Los papeles de experto-novato y las herramientas materiales-ideales”, en *Interlingüística*, 20, 1-10.
- HÉLOT, Christine, y De Mejía, Anne Marie (Eds.) (2008): *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- HÉLOT, Christine, y Ó Laoire, Muiris (Eds.) (2011): *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- HOFFMANN, Charlotte (1998): “Luxembourg and the European schools” en *Beyond multilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 143-175.
- HORNBERGER, Nancy H. (2005): “Introduction: Heritage / community language education: US and Australian perspectives”, en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8, 101-108.
- HORNER, Kristine, y WEBER, Jean-Jacques (2008): “The language situation in Luxembourg” en *Current Issues in Language Planning*, 9(1), 69-127.
- INBAR-LOURIE, Ofra (2010): “English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners”, en *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.
- MARTÍN ROJO, Luisa, y MIJARES, Laura (2007a): “«sólo en español»: Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares” en *Revista de Educación*(343), 93-112.
- MARTÍN ROJO, Luisa, y Mijares, Laura (Eds.) (2007b): *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (Vol. 3). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General de Educación / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- MEN [Ministère de l'éducation nationale] (1998): *Pour une école d'intégration: Constats, questions, perspectives*. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), Grand-Duché de Luxembourg.
- McMILLAN, Brian A., y Rivers, Damian J. (2011): “The practice of policy: Teacher attitudes toward ‘English only’”, en *System*, 39(2), 251-263.
- MIJARES, Laura (2007): “Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos”, en *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (Vol. 3). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Secretaría General de Educación / Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 219-240.
- MORENO GARCÍA, Concha (2007): “Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas.” en *Revista de Educación*(343), 15-33.
- NUSSBAUM, Luci, y Tusón, Amparo (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*(17), 14-21.
- SNOWBALL, Lesley F. (2010): “Teaching in multilingual classrooms”, en *International Schools Journal*, 29(2), 8-21.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

STATEC (2012): Le Luxembourg en chiffres 2012. [<http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/series/lux-chiffres-fr/index.html>]

UCEDA VERA, Inmaculada (2010): “Como enseñar español en niveles iniciales sin renunciar al español”, en *Voces Hispanas*(7), 50-52.



Instituto Cervantes
Bruselas

LA CULTURA Y SUS MANERAS DE ENSEÑAR Y APRENDER

Isabel Morera Bañas

Instituto Cervantes de Bruselas

RESUMEN:

En el mundo cada vez más globalizado del siglo XXI, es frecuente encontrarnos en nuestras aulas, con alumnos que provienen de varios países y culturas trayendo con ellos diferencias en la manera en que fueron enseñados en sus distintos contextos y sistemas educativos. Estas diferencias, pueden tener una influencia significativa por ejemplo, en la manera en la que estos alumnos aprendieron a procesar la información, o a relacionarse con el grupo o con el profesor y en general pueden influir en determinadas actitudes y comportamientos en el aula. En esta comunicación se exploran algunas de estas influencias en el aula de español del Instituto Cervantes (IC) de Bucarest, utilizando como marco de referencia en el análisis, las dimensiones culturales de Hofstede (2001)

1. Introducción

La investigación sobre culturas abarca diversas disciplinas como la psicología (Triandis, 1994, Markus y Kitayama, 1991), la antropología (Benedict, 1946; Hall, 1976) y la gestión empresarial (Hofstede, 2001; House et al, 2004). Los primeros investigadores de culturas lo hicieron especialmente en el campo de la antropología, estudiando principalmente sociedades o comunidades como por ejemplo Kluckhohn y Strodtbeck (1961). Sus estudios abarcaron cinco comunidades americanas descubriendo diferencias en sus valores. También ha habido estudios que se han centrado en países como por ejemplo el de Benedict sobre la cultura japonesa (1946). En cada disciplina, encontramos definiciones de este concepto complejo. Así House et al., la describe como “motivos, valores, creencias, identidades compartidas e interpretaciones o significados de eventos significativos que resultan de experiencias comunes de miembros de colectivos que son transmitidas de generación en generación” (House et al., 2004:15)

La cultura es a la colectividad humana lo que la personalidad es al individuo. Guilford (1959:13) describe la personalidad como el conjunto interactivo de características personales que influyen la respuesta individual al entorno. De manera paralela, la cultura por tanto podría ser definida como el conjunto interactivo de características comunes que influyen la respuesta de un grupo humano a su entorno.

Para Kluckhohn, la cultura consiste en modelos de pensar, sentir y reaccionar adquiridos y transmitidos principalmente mediante símbolos, y que constituyen los logros distintivos de grupos humanos. El corazón principal de la cultura consiste en ideas tradicionales (históricamente derivadas y seleccionadas) y especialmente en sus valores apegados a las mismas (Kluckhohn, 1962:86).

Hofstede (2001:12) en su obra *Las Consecuencias de la cultura* la resume como la programación colectiva de la mente que distinguen los miembros de un grupo o categoría de gente de otro. Para Hofstede la mente significa la cabeza, el corazón y las manos, es decir pensar sentir y actuar con todas sus consecuencias en relación a las creencias las actitudes y las capacidades. En este sentido la cultura incluye sistemas de valores como parte fundamental de la misma.

El estudio presente, usa como base en su análisis, las investigaciones realizadas por Hofstede sobre la diferenciación entre culturas utilizando lo que él ha llamado *dimensiones culturales continuas* como base para la comparación. Las dimensiones son categorías que agrupan los rasgos fundamentales de una cultura.

2. Las dimensiones culturales

2.1 Individualismo / colectivismo. En las culturas **individualistas**, las personas miran principalmente por sus intereses y los intereses de su familia más cercana (marido, mujer e hijos). En la sociedad individualista, las relaciones con los demás son voluntarias y no están por tanto, prefijadas.

En las culturas **colectivistas**, las personas pertenecen a uno o más grupos de los cuales no se puede separar. El miembro perteneciente al grupo bien sea familia, clan u organización protege los intereses de sus miembros pero a su vez espera la permanente fidelidad de ellos.

2.2 Distancia al poder es la dimensión que define hasta qué punto la persona menos poderosa en una sociedad acepta la desigualdad en poder y la considera como normal. La desigualdad existe dentro de una cultura, pero el grado de tolerancia hacia la misma varía entre una cultura y otra. (Todas las sociedades son desiguales pero unas lo son más que otras Hofstede, 1980: 136).

Un puntaje **más alto** sugiere que hay expectativas de que algunos individuos tendrán mucho más poder que otros. Países con elevada distancia en el poder son típicamente más violentos.

Un puntaje **bajo** refleja la perspectiva de que la gente debe tener derechos iguales.

2.3 Evitación de Incertidumbre. La evitación como característica de una cultura define hasta qué punto la gente de una cultura se pone nerviosa por situaciones que ellos perciben como desestructuradas, poco claras o impredecibles. Estas situaciones, tratan por tanto de ser evitadas mediante el mantenimiento de claros códigos de comportamiento, normas, reglas y la creencia en verdades absolutas.

Las culturas con una evitación de **incertidumbre débil** no le temen a los riesgos, menos agresivas, poco emocionales, relajadas, y son relativamente tolerantes. Culturas con una baja evitación son Gran Bretaña, Dinamarca, Brasil o Jamaica

Las culturas con una evitación de **incertidumbre fuerte** son intolerantes a los cambios, activas, agresivas, compulsivas emocionalmente y buscan la seguridad. Culturas con una alta evitación: España, Francia, Grecia, Portugal (imperio romano)

2.4 Masculinidad / Femenidad. Los dos polos se diferencian en la atribución de roles sociales asociados con la diferenciación biológica en ambos sexos, y en particular en los roles sociales atribuidos a los hombres. En ambas culturas (las masculinas y las femeninas), los valores dominantes dentro de las organizaciones políticas y de trabajo son los de los hombres, pero en el resto de los contextos sociales, puede haber diferencias sobre todo en el rol social del hombre, ya que es su rol el que, en sociedad, varía más.

Las culturas **masculinas** son las que determinan una distinción máxima entre los papeles atribuidos a hombres y a mujeres (lo que se espera que hagan). Esperan que los hombres sean asertivos, ambiciosos y competitivos y respeten lo que sea grande, fuerte y rápido. Los valores de las culturas masculinas son entre otros el éxito material y asertividad. Esperan que las mujeres sirvan y cuiden por la dimensión no material de la vida, por los niños y los débiles.

Las culturas **femeninas** por otra parte, definen roles sociales compartidos para ambos sexos, en los cuales en particular el hombre no necesita ser ambicioso o competitivo. Los hombres pueden respetar lo que sea pequeño, débil y lento. Los valores de las culturas femeninas son entre otros, el cultivo de relaciones interpersonales y el cuidado por los débiles.

2.5 Orientación a largo plazo

Esta dimensión, que se refiere a la orientación que se le da a la vida en el tiempo -largo o corto plazo-, es decir, si se vive para el futuro o de cara al pasado y al presente, surge del análisis de los resultados de una encuesta de valores orientales en la investigación llevada a cabo por Michael Bond en la Universidad China de Hong Kong. En esta investigación apareció esta dimensión nueva, propia de culturas asiáticas en contraposición con culturas occidentales.

En las culturas cuya orientación es a **largo plazo**, las virtudes orientadas hacia las recompensas futuras, en particular, perseverancia, persistencia en alcanzar metas, importancia del ahorro son importantes. En estas culturas, las tradiciones son capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias. Otra característica de esta dimensión es la organización de las relaciones por estatus y observación de este orden. Uno debe respetar las jerarquías y tener “mano izquierda”.

En las culturas cuya orientación es a **corto plazo**, los valores relacionados con el pasado y el presente prevalecen. El objetivo fundamental es ser feliz. viviendo el presente a la par que respetando las tradiciones. Este respeto por las tradiciones puede obstaculizar la generación y el desarrollo de innovaciones en sociedades con una baja orientación al largo plazo.

3. Las dimensiones aplicadas al campo de la educación

Hofstede aplica las dimensiones culturales al campo de la educación en su artículo *Cultural Differences In Teaching And Learning* (1986) estableciendo las características de cada una de ellas en temas tales como las relaciones profesor –alumno, las relaciones de los alumnos entre sí, el papel del profesor, el papel de las distintas materias dentro del currículo y en general qué tipo de enseñanza y modelos de comportamientos se espera que tengan lugar en las aulas. Posteriormente vuelve a tratar estos temas en sus obras *Culture and Organisations* (1991) y *Culture’s consequences* (2001)

3.1 El cuestionario de cultura

Para medir el impacto de la cultura en las aulas, se ha elaborado un cuestionario consistente en 35 ítems que intentan determinar las 5 dimensiones culturales en el contexto educativo. Los ítems expresan comportamientos, actitudes y creencias que Hofstede situó en cada polo de cada dimensión como resultado de su investigación. Cada dimensión se mide con un total de 7 ítems. La aplicación concreta en este estudio, tiene lugar en las aulas de español del Instituto Cervantes de Bucarest.

La medición de cada ítem se lleva a cabo mediante una escala de 1 a 5 con ambos polos de la dimensión. Por ejemplo en la dimensión *Distancia al Poder* uno de los ítems es el siguiente

Educación centrada en el alumno

1

2

3

Educación centrada en el profesor

4

5

En la dimensión *individualismo/colectivismo* se miden rasgos relativos al nivel de iniciativa personal dejada al alumno, los niveles de formalidad, o la organización de los grupos y subgrupos dentro del aula. En las sociedades colectivistas, las clases tenderán a dividirse en función de la misma etnia, clan, ambiente, entorno, mientras que en las sociedades individualistas lo harán en función de las tareas asignadas, por amistad o por destrezas afines. También se trata aquí el tipo de comunicación que se da en las aulas. En una cultura colectivista, los alumnos hablarán sólo en clase cuando el profesor los llame personalmente, mientras que en las culturas individualistas, los alumnos se sentirán más libres para hablar frente a una invitación general por parte del profesor.

En la dimensión *distancia al poder*, los ítems tratan de determinar la distancia entre el profesor y los alumnos y sus consecuencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como la cantidad de comunicación bidireccional, el tipo de relación profesor- alumno, y el papel del profesor. En las sociedades con una alta distancia al poder los profesores son muy respetados, llegando a ser considerados “gurús”. Nunca se les contradice o critica públicamente y los mismos profesores valoran y buscan ese respeto por parte de los alumnos.

Con respecto a la dimensión *evitación de incertidumbre*, una manera de medirla es ver la cantidad de estructura que tiene lugar en el aula y la manera de resolver problemas y conflictos. A mayor nivel de evitación, mayor estructuración y planificación. Las aulas que tienen lugar en una cultura con una baja evitación de incertidumbre, los estudiantes son premiados por tener enfoques innovadores en la solución de problemas, mientras que en las que tienen una alta evitación, los estudiantes son premiados por presentar soluciones correctas a los problemas.

Las características asociadas a la dimensión *masculinidad /feminidad* en el contexto educativo están relacionadas con los niveles de competitividad/ solidaridad entre los alumnos, y la importancia otorgada al rendimiento, la excelencia y al éxito académico y también los niveles de modestia. En relación a los valores que los estudiantes prefieren en sus profesores, en las culturas más masculinas, los estudiantes admiran la brillantez y la reputación académica en los profesores, mientras que en las menos masculinas se valora más la amabilidad y la simpatía. Por otra parte, en las culturas más femeninas, los estudiantes tratan de comportarse con modestia, a diferencia de las más masculinas en las que los alumnos tratan de hacerse notar. Todos estos rasgos están presentes en el cuestionario

La última dimensión, incorporada a raíz del estudio de las culturas asiáticas, es la *orientación a largo plazo*. En las culturas orientales de tradición confucionista, se determina un talento en la población por las matemáticas y por las ciencias aplicadas y experimentales. El tipo de pensamiento predominante es el analítico frente a las culturas con una orientación a corto plazo, las cuales presentan una predominancia hacia el pensamiento sintético. En las culturas con una orientación a corto plazo, la norma es pasarlo bien mientras que en las culturas a largo plazo, estudiar es la norma

4. El contexto cultural: Rumanía antes y después de la revolución

El objetivo global de la revolución rumana, como en otros países de la Europa oriental, fue dar paso a un régimen democrático y pluripartidista que aceptase las libertades individuales y la economía de mercado. Las reformas que se emprendieron para conseguir ese objetivo afectaron a todos los campos y también al educativo. Los textos fundamentales que orientan la educación actual rumana son la Ley de Organización Educativa, número 84, de 1995 y la Ley sobre el Estatuto del Profesorado 128, de 1997. La Ley de Organización Educativa estipula que deben ser prioridad del sistema los ideales democráticos. Esta ley indica que la educación será abierta y que debe constituir un instrumento que facilite la igualdad de oportunidades. Debe también, ser gratuita en el sector estatal, e incluir la religión como materia de estudio, además de los estudios de formación profesional. Por otra parte también indica que la educación ha de ser apolítica, prohibiéndose en ella toda propaganda ideológica o religiosa, y aceptando la autonomía universitaria y de sistemas educativos alternativos.

4.1 Los años de la transición

Estos cambios han traído otros cambios en la mentalidad, las actitudes y las creencias en torno a la manera de educar, a la manera de comportarse por parte de profesores y alumnos en el aula y en especial entre los más jóvenes. Las personas nacidas en los años 80, se incorporaron, desde el comienzo de la escuela, a un sistema educativo que pretendía separarse del anterior sistema. Otra cosa es determinar hasta qué punto se abandonaron las antiguas prácticas y se adoptaron las nuevas. La década de los años 1990, ha sido llamada, *la Decada esquizofrénica* en la medida en la que convivían ambos sistemas y en la que podemos decir que en gran medida profesores y responsables académicos, no sabían qué hacer en los centros y en las aulas. Una de las informantes reportó el siguiente comentario:

Empecé mi carrera en 87 en otoño, por tanto quedaban sólo dos años y medio para que finalizara el período comunista y después tuve otros dos años después de la revolución así que mi facultad era un caos completo porque los dos años y medio que aprendía antes de la revolución fueron inútiles y los otros dos años después de la revolución fueron un caos completo porque nadie podía entender lo que suponía se debía enseñar. Teníamos una economía socialista en el profesorado y se les suponía que debían cambiar en 24 horas a un bonito tipo de enseñanza capitalista. No tenían las destrezas y estaban asustados.

5. El estudio del IC Bucarest

5.1 Descripción de la muestra

La muestra se llevó a cabo en el año 2010, en el Instituto Cervantes de Bruselas con un total de 50 alumnos. De estos alumnos el 74% eran mujeres frente al 26% que eran hombres.

En cuanto a la edad de los informantes, hemos determinado un punto de inflexión a comienzos de la década de los 80, determinando por tanto dos grupos de análisis, antes y después de esta fecha. Las razones para este corte vienen producidas por los cambios sociales y políticos que siguieron a la Revolución de 1989 con la caída del Presidente Ceacescu y que supusieron, como se ha dicho, el comienzo de una serie de reformas del sistema educativo rumano. Las personas nacidas en los 80, experimentaron desde la Educación Primaria, estos cambios a lo largo de su formación educativa pues la incorporación a la escuela no tiene lugar hasta los 7 u 8 años. Las personas nacidas en las décadas anteriores, se educaron en el sistema educativo comunista, aun cuando también hubo cambios a lo largo de los casi 50 años de régimen. Indagar las posibles influencias de estos cambios en la cultura en las aulas y en las actitudes, comportamientos y creencias dentro de las mismas es el objetivo principal de este estudio.

En la muestra contamos con 24 alumnos nacidos antes del año 81 y 26 alumnos nacidos después del año 81. Con respecto a los años de educación el 96 % de os alumnos ha estudiado durante más de 10 años.

5.2 Resultados del cuestionario

Colectivismo/ Individualismo

La sociedad rumana anterior a la revolución había crecido en un tipo de sociedad colectivista. Hoy por hoy, podemos decir que siguen vigentes comportamientos y actitudes colectivistas, como se aprecia en la media total con una puntuación de 2,5 que muestra un nivel medio de colectivismo. Un análisis ítem por ítem muestra porcentajes representativos en los niveles de formalidad y armonía en ambos períodos. Mantener la armonía y las apariencias es prioritario en la clase colectivista. Se deben evitar la confrontación y los conflictos, o al menos deben ser formulados de tal manera que no dañen a nadie. Ni los profesores ni los alumnos deben perder la dignidad. (Sin embargo, en la clase individualista, la confrontación y la discusión abierta de los conflictos se considera a menudo saludable y mantener las apariencias no es tan importante o apenas se considera).

En los ítems que miden estos rasgos, los marcadores se mantienen muy similares todo el tiempo, tanto antes como después de la revolución, mostrando que no ha habido un verdadero cambio en estas actitudes y comportamientos. Sin embargo, sí aparece un cambio en el fomento de la iniciativa individual. Aun cuando las puntuaciones aparecen en posiciones intermedias, después de la revolución, la puntuación sube medio punto sobre el período anterior (3 / 3,5) mostrando una tendencia hacia una enseñanza más centrada en el alumno al que se le permite una mayor participación.

INDIVIDUALISMO

B5. Se fomenta la iniciativa individual del alumno

COLECTIVISMO

No tiene lugar la iniciativa individual del alumno

Distancia al poder

En cuanto a la distancia al poder se produce un cambio hacia niveles más bajos en el grupo nacido después de los años 80. Esta tendencia se ve reafirmada por el hecho de que en todos los ítems se producen marcadores ligeramente más bajos, a excepción de dos ítems siguientes en los que la diferencia es significativamente mayor, siendo representativos de esta tendencia:

BAJA DISTANCIA

B9. Los profesores respetan la independencia/ autonomía de sus estudiantes

B11. El profesor espera que los estudiantes encuentren su propio camino

ALTA DISTANCIA

Los profesores se hacen respetar y valoran el respeto de sus alumnos

Los estudiantes esperan que el profesor marque los caminos a seguir

En el ítem B9, la puntuación anterior a los años 80 es 3,92 casi un punto por encima del punto 3 intermedio de la escala mientras que después es de 3,08. Una posible interpretación es que durante el sistema comunista, había

una mayor distancia hacia la figura del profesor, con un tratamiento muy formal y de marcado respeto. Después de la revolución, los deseos de democracia llegan también a las aulas, con la disminución de la distancia y el establecimiento de relaciones más igualitarias y menos dependientes entre profesores y alumnos.

En el ítem B11, se produce una diferencia muy significativa entre ambas puntuaciones (4,35 frente a 2,80). En correlación con el ítem anterior, la figura del profesor era muy valorada en la sociedad, su excelencia profesional se relacionaba con la efectividad en el aprendizaje, por lo que los alumnos esperaban que fuera el profesor quien marcara las pautas de lo que se tenía o no se tenía que hacer, cómo y cuándo, iniciando por tanto la mayor parte de la comunicación en clase.

Como apunta Adina Luca en su obra *Employescu*, la generación de después de los 80, que expresa el nivel más bajo de distancia al poder es la más idealista de todos y desea armonía y menos autoridad para compensar por el proceso de la transición que ellos experimentaron más traumáticamente. Su teoría se correlaciona con los resultados del presente estudio.

Evitación de incertidumbre

Como en las otras dimensiones, se muestra una tendencia en la muestra de alumnos del IC de Bucarest hacia una menor evitación de incertidumbre con puntuaciones más bajas en todos los ítems y especialmente en los siguientes:

BAJA EVITACIÓN

B15. Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje no estructuradas: objetivos vagos, trabajos amplios, sin tiempo fijos

B16. Los profesores pueden decir “No lo se”

B20. Los profesores interpretan desacuerdo intelectual como un ejercicio estimulante

B21. Los profesores valoran y buscan consenso con las ideas de los padres

ALTA EVITACIÓN

Los estudiantes se sienten cómodos en situaciones de aprendizaje estructuradas: objetivos precisos, trabajos detallados tiempos estrictos

Se espera que los profesores tengan todas las respuestas

Los profesores interpretan el desacuerdo intelectual como una deslealtad personal

Los profesores se consideran a si mismos expertos que no pueden aprender de padres legos

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

En los cuatro ítems anteriores, las puntuaciones se posicionan hacia niveles medio-altos de evitación. En el ítem B15, y durante el período comunista, el nivel de estructuración y orden en el aula era muy alto (4,21). El establecimiento de trabajos detallados con objetivos fijos y con una planificación organizada intenta “compensar” o paliar la ansiedad derivada de una alta evitación de incertidumbre. En aulas con niveles altos de evitación, salirse de los caminos conocidos, conlleva ciertos riesgos y se acude por tanto al establecimiento de patrones establecidos, que hay que seguir, y a referencias claras. De ahí que se espere que el profesor tenga todas las respuestas y se deje poco espacio al desacuerdo o a creatividad. Socialmente, el profesor se mantiene como un referente seguro “si el profesor lo dice será verdad” apuntaba uno de los alumnos. En relación a la muestra, las puntuaciones son claramente más bajas (véase tabla) después de los años 80, lo cual puede interpretarse como efecto de los cambios sociales y educativos que de manera continua han tenido lugar después de la revolución.

Masculinidad/ Feminidad

En general los valores se mantienen en posiciones intermedias, con una puntuación media total de 3, 1 para esta dimensión. En tres de los ítems se muestra una tendencia hacia la masculinidad y en otros 3 hacia la feminidad. Con un ítem mostrando la misma puntuación en ambos períodos. Podría interpretarse estos resultados como los de una sociedad en transición que alterna valores y comportamientos de uno y otro lado. Se han seleccionado, como en las otras dimensiones, los ítems que presentan la mayor diferencia en puntuaciones entre los dos períodos (véase la tabla) en este caso hacia niveles más altos de feminidad.

MENOS MASCULINAS

B23. Los profesores usan al estudiante medio como norma

B26. Los estudiantes admiran la amabilidad, la simpatía en los profesores

MÁS MASCULINAS

Los profesores usan al mejor estudiante como norma

Los estudiantes admiran la brillantez, la reputación académica en los profesores

Se observa pues un entorno menos estricto y más relajado en cuanto a normas y actitudes, más propio de sociedades más femeninas. No obstante el sistema educativo premia y valora el rendimiento académico de los estudiantes (4,19/ 3,96) frente a su adaptación social tanto ahora como antes, ya que para poder acceder a los mejores institutos (*liceu*) han de presentarse las mejores calificaciones. En este proceso de selección, si un estudiante fracasa, se produce un golpe a su imagen personal, ya que habrá sido “ubicado” en liceos de poco prestigio. Esto produce un cierto nivel de competitividad entre los alumnos, pero con puntuaciones muy próximas al punto intermedio de la escala.

Orientación a corto/ largo plazo

LARGO PLAZO

CORTO PLAZO

B30. Estudiar mucho es la norma

Pasarlo bien es la norma

B31. Alto rendimiento en matemáticas

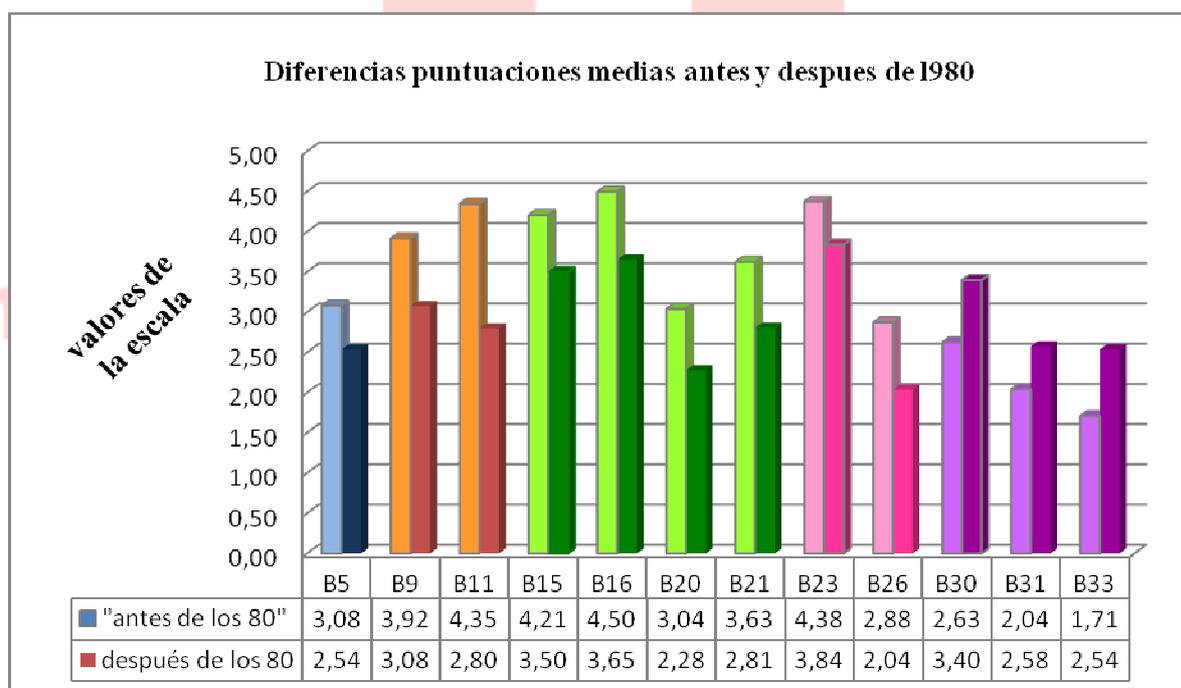
Bajo rendimiento en matemáticas

B33. Los niños aprenden cómo ahorrar

Los niños aprenden cómo gastar

Como en las otras dimensiones, las puntuaciones se mueven en general en posiciones intermedias aunque se dan diferencias en los ítems antes señalados con una tendencia clara hacia una mayor orientación a corto plazo. En el ítem B30, pasarlo bien es la norma por encima del punto medio de la escala en la generación nacida después de los años 80. Esta puntuación se correlaciona con los resultados en la dimensión anterior que mostraban un entorno educativo menos rígido y una preferencia por profesores más amables y simpáticos con los que el aprendizaje sea más agradable. Respecto al ítem B31, la formación en matemáticas era prioritaria durante el período comunista. Junto con la lengua, eran consideradas las asignaturas más importantes, como muestra la puntuación (2,04). Después de la revolución, las exigencias para con esta materia han bajado más de medio punto según las puntuaciones de la muestra. Finalmente, el ahorro como una característica de las sociedades con una alta orientación a largo plazo, aparece con puntuaciones significativas en ambos períodos aunque se aprecia una tendencia clara hacia “cómo gastar” más propio de las sociedades capitalistas que comunistas en el período de después de la revolución.

En la tabla, se muestran los ítems cuya diferencia en las puntuaciones en ambos períodos es a partir de medio punto en la escala:



NOTA: los tonos más claros dentro de cada ítem muestran los valores correspondientes al período antes de los años 80 y los más oscuros al período posterior a los años 80. Cada color representa una dimensión:

Colectivismo. **Distancia al Poder.** **Evitación de Incertidumbre.** **Masculinidad.** **Orientación a corto plazo**

6. Conclusión

Los alumnos de las aulas de español del Instituto Cervantes de Bucarest, presentan comportamientos, actitudes y creencias diferentes en función de la formación recibida y de sus experiencias educativas, fruto a su vez de la cultura del momento. Los resultados del cuestionario reflejan los valores y las creencias que en educación se dan en cada uno de los dos períodos marcados en el estudio presente. De manera consistente en la mayoría de los ítems y especialmente y como se observa en la tabla en aquellos ítems es lo que la diferencia es mayor, la tendencia, es hacia niveles más bajos en todas las dimensiones, salvo en la dimensión *orientación a largo plazo* es decir los resultados después de los años 80, muestran una cultura en el aula con menores niveles de distancia al poder, menor evitación de incertidumbre, menor masculinidad y un nivel mayor de orientación a corto plazo. Respecto a la dimensión *colectivismo* las puntuaciones se mantienen muy similares en ambos períodos salvo en el ítem que mide el fomento de la iniciativa personal de los alumnos, con una puntuación mayor en el período posterior a la revolución. Esto podría ser una consecuencia del establecimiento paulatino hacia una enseñanza más centrada en el alumno y con mayores márgenes de participación por su parte.

Desde los años 90 están teniendo lugar estos cambios establecidos por las leyes además de otros en el ámbito curricular, de evaluación y formación de profesorado. Se puede decir que Rumania ha intentado llevar a cabo, con mayor o menor fortuna, un proceso de reforma gradual, que intenta reestructurar todos los elementos del sistema existente para acercarlo a los niveles de Europa occidental. En la actualidad, la sociedad rumana se encuentra bajo este proceso de adaptación, tratando de avanzar económica y socialmente en la consecución de una sociedad más democrática y moderna. Estas transformaciones sociales, políticas y educativas llegan a las aulas creando nuevas relaciones respecto al poder, a los valores existentes, y a lo que se espera de profesores y alumnos. Conocer la realidad cultural y la experiencia educativa de nuestros alumnos, puede ayudarnos a comprender en profundidad lo que ocurre en nuestras aulas, evitando juicios etnocéntricos y actuando en consecuencia con una enseñanza más diversificada para una mejor integración y aprendizaje de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDICT, R. (1946): *The Chrysanthemum and the sword: Patterns of Japanese culture*. Boston MA: Houghton Mifflin
- GUILFORD, J.P. (1959): “Traits of creativity” en *Creativity and its Cultivation*. pp. 142-161. Harper and Row
- HALL, E.T. (1976): *Beyond Culture*. Nueva York: Anchor Press
- HOFSTEDE, G. (2001): *Culture’s Consequences: Comparing values, behavior, institutions and organizations across nations*. Londres: Sage.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and Organizations*, London: **Harper Collins** Business.
- HOFSTEDE, G (1986) “Cultural differences in teaching and learning” en *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3) 301-320
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W., y GUPTA, V. (2004): *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. Sage Publications Inc.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

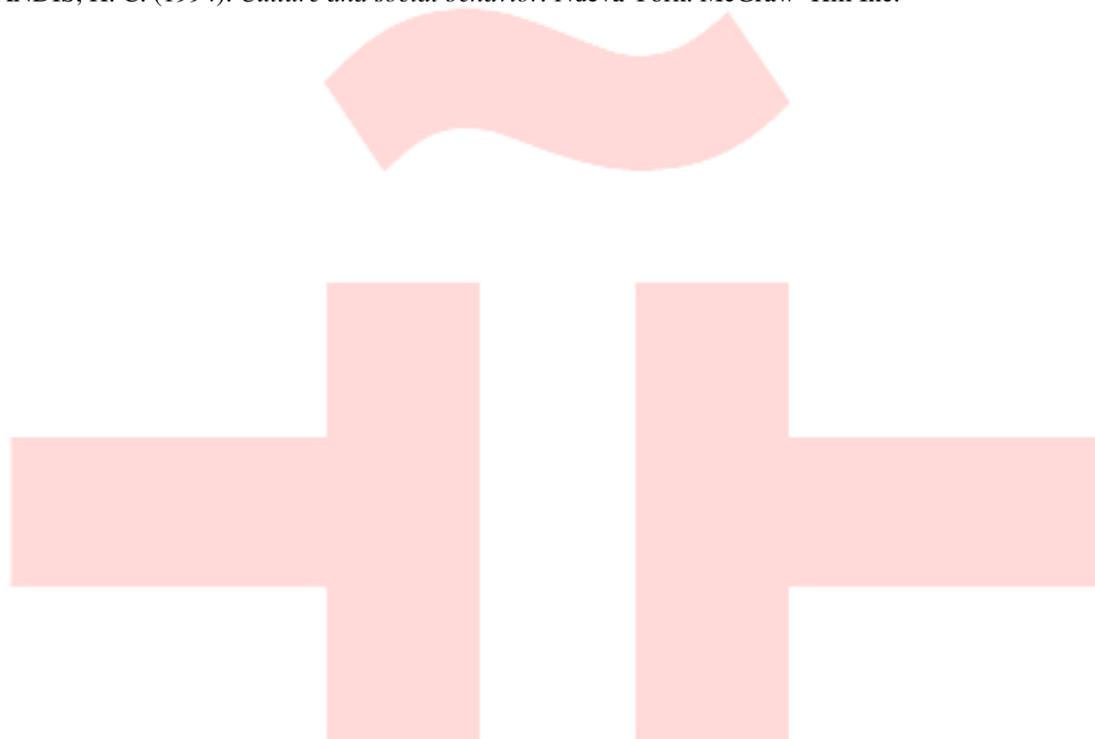
KLUCKHOHN, C. (1962): *Culture and behavior*. Nueva York: The Free Press

KLUCKHOHN, F. R., y Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations*. Evanston: Row, Peterson and Company

LUCA, A. (2005): *Employescu. A cross-cultural perspective on Management in Romania*. Bucarest: Editura Romania.

MARKUS, H. R., y Kitayama, S. (1991): “Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation.” *Psychological Review*, 98, 224 - 253

TRIANDIS, H. C. (1994): *Culture and social behavior*. Nueva York: McGraw- Hill Inc.



Instituto Cervantes
Bruselas

ESTUDIO SOBRE EL USO DEL INGLÉS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL AULA DE ELE

Amila Palikuća y Valeria Novelliere

RESUMEN:

El trabajo que nos aproximamos a presentar ha sido inspirado por el interés en medir cuánto provecho pueden sacar los alumnos extranjeros de las clases de español impartidas parcial o totalmente en inglés. Para conseguir nuestro objetivo hemos analizado detalladamente un fragmento de una sesión de clase de español impartida a los estudiantes ERASMUS (nivel A1 del MCER) en una universidad en España. Durante este análisis hemos identificado ocho tipos de intervención de los cuales hemos hecho especial hincapié en la alternancia de código. Los datos que emergen en la transcripción de dicho objeto de estudio resultan válidos no sólo para dar respuesta a las premisas de este trabajo, sino también para sugerir nuevos objetos de futuras investigaciones.

Relevancia

La relevancia del caso es que evidentemente el inglés es el idioma vehicular por varios sectores de nuestra vida cotidiana, pero ¿hasta qué punto puede considerarse un recurso facilitador dentro de la enseñanza de ELE? Por eso, llegamos a considerar las necesidades de los alumnos (con sus distintos orígenes y formaciones educativas) el centro reflexivo sobre la elección del idioma en el aula.

La estructura del trabajo se desarrolla en distintos apartados. Para presentar los datos y los resultados de nuestra investigación consideramos oportuno empezar por los trabajos previos que nos han ofrecido la base y las reflexiones de partida para operar en la gestión y organización de las informaciones conseguidas.

Sigue una descripción de las fuentes a las que recurrimos para recoger los datos y, asimismo, de las técnicas que utilizamos para la categorización de éstos.

La última parte del trabajo se enfoca en el análisis, ordenación y descripción de los datos y de los resultados conseguidos.

1. Estado de la cuestión y antecedentes

La enseñanza de segundas lenguas presenta una multitud de aspectos objeto de debates y sobre los que la investigación intenta dar una visión de cierta forma objetiva y trata de poder sostener el profesor con un modelo general para que por un lado no se sienta desorientado y, por el otro, sobre todo, para comprobar lo que realmente facilita el aprendizaje del alumno. En el caso de este trabajo nos enfocamos en el uso del inglés (que en un porcentaje no siempre mayoritario representa la L1 del alumnado) en las clases de español. Existen

pensamientos varios sobre la eficacia de esta estrategia de enseñanza y, consecuentemente, también realidades muy distintas.

Antes de todo, más allá del uso de la L1, L2 o el inglés en el aula, los estudios sobre la Didáctica de la Lengua se han enfocado en lo que llamamos el discurso en el aula y, propio de este caso, el producido por el profesor.

El estudio del discurso de la clase de lengua tiene el mérito de intentar dar cuenta de lo que ocurre en las aulas, de cómo se aprende lenguas en las clases, sobre todo cuando está comúnmente aceptada la premisa de que es precisamente comunicando como se aprende a comunicar. Si el propósito final de los profesores es el de preparar a los alumnos a usar la lengua en variadas situaciones sociales de la vida cotidiana, justo es que nos preguntemos cómo funciona la comunicación en la clase, qué discurso se produce y, a fin de cuentas, en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua.

(Cambra, 1998)

Otorgando al papel del profesor y a sus aportaciones dentro del aula el mismo valor al que se refiere Cambra, es decir en su representación de la fuente principal en la producción de la lengua meta, tomamos en consideración cada tipo de intervención comunicativa realizada por éste, para medir de qué forma su discurso realmente contribuye a la adquisición de la L2, en sus distintos niveles de dominio.

Con relación a los tipos de intervenciones que el profesor cumple y la función de éstas, nos valemos de los conceptos de análisis del discurso como categorías para observar y examinar clases según el modelo de J. M. Sinclair y M. Coulthard en *Towards an Analysis of Discourse* (1975).

También, a la hora de analizar la transcripción extraída de la sesión de clase observada, comentamos el uso del inglés considerando en cuáles entre las FIAC²⁸ se recurría al idioma. Desde la perspectiva comunicativa, el alumno absorbe no sólo lo que el docente se propone explicar como objetivo de la clase, sino también todo lo que es parte del proceso de la producción verbal y no verbal: la fonética, la entonación, las expresiones idiomáticas, las estrategias pragmáticas y el paralenguaje.

Los estudios centrados en el habla del profesor pusieron evidencia la importancia de éste en la interacción que se desarrolla en el aula: es el participante competente y poderoso, quien se otorga dos tercios o un tercio del tiempo de habla, quien decide los temas que se van a tratar, las actividades y su duración, quien escoge al interlocutor, quien apunta las respuestas, quien ostenta el derecho a intervenir en todo los intercambios, iniciarlos y cerrarlos; en definitiva, es el centro de la interacción y tiene un enorme control sobre la actividad verbal de los alumnos. También se estudió desde la perspectiva que hace el profesor de su propio discurso para facilitar el acceso al significado: estrategias de simplificación del *input*, cambios en la estructura entonativa, etc.

(Cambra, 1998)

²⁸ Flanders' Interaction Analysis *Categories* (1970).

Sobre la base de estas cuestiones se ha encontrado relevante poder reflexionar alrededor de la frecuencia del uso del inglés en las intervenciones del profesor durante una clase de español, ya que la exposición al idioma meta resultaría indispensable para desarrollar un modelo de producción según lo mencionado arriba.

Por otro lado, es importante tener en cuenta las necesidades de los alumnos y calcular el riesgo de sobrecarga cognitiva a la que se los expondría utilizando y pretendiendo que utilicen la L2 a lo largo de toda la sesión. Así como reconoce Chaudron (1997):

El profesor de lenguas tiene que evaluar el nivel de comprensión de sus estudiantes así como su grado de motivación. Con más frecuencia de la que se cree, demasiado «input» de la lengua meta puede fatigar al alumno («quemarle» me parece que dirían ellos). Por esta razón, hay que buscar un uso estratégico de la L1 en clase. Por ejemplo, en pos de una formulación de ideas claras, hay quienes dejan que el borrador de una redacción se haga en la L1; otras situaciones en las que el uso de la L1 en clase puede convenir es al discutir los temas de gramática o intercambiar impresiones sobre la cultura de la L2.

Puesto que no se ve productivo excluir por completo el uso de la L1 (o del inglés como idioma vehicular) de las clases de español, a la hora de utilizarlo se ve necesario tener en cuenta:

1. el nivel de dominio de L2, para eventualmente poder recurrir a una paráfrasis en lugar de la alternancia de código:

La constatación normal ha sido que allá donde se dan circunstancias más positivas con respecto a la L2 (estatus alto, resultados positivos de integración o de obtención de otros beneficios), el estudio de una lengua extranjera debía llevarse a cabo por medio del uso exclusivo de la L2. Sin embargo, siendo inevitable el uso de la L1 no sólo por los estudiantes, sino también por el profesor, existen datos que indican que permitir de manera limitada el uso de la L1 puede aumentar el procesamiento y comprensión de la L2, además de reducir la incomodidad de no poder comunicarse del todo. En fin, hay razones por las que permitir una alternancia dentro del contexto de enseñanza en un medio de lengua extranjera.

(Chaudron, 1997)

2. la circunstancia concreta en la que se suele expresarse en L1 (frustración, incomodidad, etc.).

Siguiendo el *excursus* sobre los estudios de campo realizado por Chaudron (1997), también llegamos a delimitar los contextos y los factores que comúnmente «influyen en la elicción de idiomas». Entre éstos mencionamos:

1. factores globales de naturaleza política (lo que ha determinado, en el caso del inglés, su monopolio en las comunicaciones internacionales);

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

2. relaciones dentro de la comunidad (por ejemplo en el caso de los inmigrantes, la distinción entre «voluntarios» y «no voluntarios» condiciona definitivamente la percepción de la nueva lengua);
3. modelos de programa (por ejemplo, los programas de «sumersión» no admiten el uso de la L1, en cambio los de «inmersión» sí, toleran el uso de la lengua nativa);
4. el contexto escolar (los estudios mencionados con respecto a este factor demuestran como la prohibición drástica del uso de la L1 resulte contraproducente, mientras se avanza más rápidamente en contextos más libres en la elección del idioma);
5. el idioma interno del estudiante y con sus compañeros (aunque la tendencia es utilizar la L1, en contextos en que ésta demuestre desventajas en la comunicación con los demás y el conocimiento de la L2 aumente, se observa una preferencia al uso de la L2; también se sigue el idioma con el cual el interlocutor empieza la conversación);
6. la alternancia lingüística en el aula (en los caso de estudiantes bilingüe, es el profesor que elige cuándo y cómo utilizar los dos idiomas, es decir separarlos o utilizarlos simultáneamente, implicando esta elicción una formación necesaria para la gestión de las dinámicas que puedan ocurrir en el aula).

Para este trabajo de investigación también nos dirigimos a profesores y lectores de ELE para conocer concretamente el punto de vista de los protagonistas y actores de este tipo de elicción. La encuesta que les propusimos (página 27) no será objeto de la investigación misma por llevar consigo una cantidad de informaciones que pertenecería a otro tipo de proyecto. Sin embargo, nos valemos de algunos resultados para contribuir con nuestra pequeña aportación al estudio sobre los factores que determinan la elicción del idioma en el aula.

Se parte por una distinción entre el tipo de uso que se hace del L1 (o del inglés como idioma vehicular) en el aula de E/LE:

1. traducción puntual de términos que dificultan la comprensión y por eso la comunicación (uso limitado);
2. ejemplos de expresiones y textos más largos recurriendo a técnicas de comparación para facilitar la comprensión del uso (uso frecuente pero sólo en casos de estructuras parecidas entre los dos idiomas);
3. explicaciones realizadas enteramente en inglés, reduciendo el uso del español a los ejemplos (uso constante).

En base a las respuestas de los entrevistados se pueden distinguir cuatro funciones de la alternancia lingüística en el aula. Se elige la L1 o la L2:

1. por necesidades pedagógicas situacionales y funcionales;
2. para establecer poder o dominación;
3. para establecer identidad;
4. para establecer acuerdo con el contexto, el tema, el lugar o el texto;
5. para matizar situaciones de frustración o incomodidad delante de la imposibilidad de comunicarse.

Estos resultados son lo que parcialmente surgió de la entrevista mencionada. Sin embargo, como ya avisamos anteriormente, dejaremos esa parte de la investigación para estudios futuros y nos enfocamos ahora en el objeto y la fuente principal de las observaciones de nuestro trabajo.

2. Objeto, hipótesis y preguntas de investigación

El objeto de esta investigación se centra en principio en el uso del inglés en el aula de ELE. La premisa con la que empezamos el trabajo sobre este tema ha ido integrando una multitud de hipótesis, preguntas y posibles soluciones a las faltas que la práctica del inglés en clases de español pueda ocasionar. De esta forma han surgido reflexiones alrededor del caso de investigación específico y unas conclusiones generales en cuanto, sobre todo, a la formación de los profesores.

A continuación presentamos las tres preguntas con las que nos acercamos al trabajo de análisis de la transcripción extraída de la sesión observada. Tales cuestiones vale considerarlas estrictamente relacionadas con la realidad elegida como objeto de estudio.

1. ¿Qué uso de *code switching* (o cambio de código) entre español e inglés hay en clase?, ¿cuántos son y para qué sirven?, ¿con cuáles finalidades se utiliza?
2. Analizando las distintas fases de la sesión observada, ¿cuáles secuencias resultan hacer más uso del inglés?, ¿por qué?
3. En este caso concreto, ¿el uso del inglés se puede considerar provechoso para la comprensión y el aprendizaje?

3. Definición del corpus de datos objeto de estudio

Este estudio se basa sobre un corpus de datos que se ha elaborado durante y después de la asistencia, la observación y la grabación de una clase de español para extranjeros (impartida por un profesor nativo) cuya transcripción es el eje de nuestro trabajo. Todo esto ha permitido que, desde una perspectiva exterior y lo más posible objetiva, pudiéramos comprobar si los objetivos propuestos en el uso del inglés por parte del profesor han sido efectivamente alcanzados y registáramos una respuesta clara a esta cuestión sobre todo en la reacción del alumnado.

De una sesión de clase, se ha extraído el fragmento ejemplar donde más uso se hace del inglés. Las informaciones recogidas a través de la transcripción y del análisis de este fragmento han sido ordenadas y categorizadas en una leyenda de observación, teniendo en cuenta unas variables propias del discurso del profesor (véase *Análisis de los datos*, página 8).

También cabe mencionar que nos dedicamos a un corpus de datos adicional que, por razones de extensión del trabajo, no se incluirá en éste pero que de todas formas ha contribuido a la recogida de informaciones útiles para nuestro proyecto y a la reflexión sobre la manera de reparar y optimizar las potencialidades de la práctica del inglés en clase de ELE. Se trata de la elaboración de un cuestionario dirigido a los profesores y a los lectores de español como lengua extranjera en varias universidades y academias de Europa: Facultad de Humanidades de la Universidad Dzemal Bijedic (Móstar, Bosnia-Herzegovina), *United World College* (Móstar, Bosnia-Herzegovina), Centro de Estudios Hispánicos (Sarajevo, Bosnia-Herzegovina), *PEI* de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España), Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada, España), Facultad de Filosofía (Universidad de Novi Sad, Serbia), Facultad de Filología (Universidad de Belgrado, Serbia).

A través de la encuesta se ha intentado entrar directamente en el proceso cognitivo del profesor en su por qué utilizar el inglés en la clase de E/LE. Contestar y justificar su uso de hecho, implica una toma de conciencia sobre su aplicación y un análisis sobre la real eficacia del inglés como recurso.

4. Recogida de datos

Durante esta investigación hemos acudido a una fuente principal de información y datos que ha conseguido ser de gran utilidad para su finalización. Éste se ha centrado en una sesión de dos horas de clase de español en un centro de enseñanza de español como lengua extranjera dentro de una universidad de España. Concretamente, el objeto del análisis es la transcripción de la secuencia de esta sesión en la que la profesora acude más al uso del inglés para un mejor acercamiento del tema gramatical que presenta, Pretérito perfecto.

El **grupo meta** se constituye por un alumnado de origen mixto del cual un 30% procede de los EE.UU. y el restante 70% son estudiantes de procedencia italiana, turca y, en general, de la Europa del Este y de países asiáticos. La tipología del alumnado es de alta formación educativa, ya que se trata de universitarios que forman parte del programa Erasmus y de otros programas de intercambio estudiantil. El campo de estudio de los mismos tampoco es un factor homogéneo. Los estudiantes están realizando estudios de grado y de posgrado en las áreas

de la administración, económicas, medicina, humanidades, derecho, etc. Cabe destacar que ninguno de ellos es filólogo. Dichos alumnos pertenecen a un grupo de jóvenes entre 19 y 25 años y, en total, en esta clase, son 30. Están cursando la última semana del curso de español (en total son 10 semanas / 50 horas) y su nivel de dominio del español corresponde a un A1, según el *Marco Europeo de Referencia para las lenguas*.

El **docente** y, en general, el profesorado de este centro utiliza un enfoque metodológico que prevé el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas. En el aula se pone hincapié en el dominio de la comprensión y de la expresión oral y en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje la cual es necesaria para el aprendizaje a lo largo de la vida. La metodología fomenta el uso de las nuevas tecnologías y la interacción dentro del aula. La evaluación continua es parte integral del curso.

La sesión objeto de observación ha tenido una duración de 2 horas (incluyendo 20 minutos de pausa). El tema tratado ha sido la formación y el uso del Pretérito perfecto. Nuestro análisis se centra en la secuencia en que más se hace uso del inglés. Se trata de diez minutos durante los cuales la profesora explica el uso del Pretérito perfecto, escribe en la pizarra, hace ejemplos, contesta a las preguntas. Lo que nos ha ofrecido mucha información para nuestro tema de investigación es que el uso del inglés en este fragmento de la clase es constante. La profesora recurre al español sólo para presentar ejemplos y cuando le surge espontáneo interactuar en el idioma. El discurso se ve totalmente construido en inglés.

5. Definición de conceptos, constructos y categorías, sistemas y técnicas

Nuestra investigación se puede definir como investigación descriptiva de una realidad concreta elegida como modelo en el campo de uso del inglés en clases de ELE. Hemos así procedido a través de una organización sistemática de los datos recogidos sacando de los mismos la relevancia del caso. De la grabación realizada durante la sesión de observación hemos extraído el fragmento más ejemplar del uso del inglés. En el texto transcrito se ha procedido a enmarcar el tipo de uso que se hace del idioma a través de colores correspondientes a las varias funciones (voluntarias o inconscientes por parte del profesor), se ha examinado cada oración y cada elemento discursivo significativo en nuestra perspectiva de análisis.

Para la realización de este trabajo, nos valemos de las teorías, las categorías y los conceptos del campo, es decir especialmente de *Code switching* o cambio de código. Se trata de un término lingüístico que indica el uso alternado de más de un idioma, o de variedades de un idioma, durante la conversación. Los multilingües a veces usan elementos de varios idiomas cuando conversan con personas con las mismas características lingüísticas. Por lo tanto, el cambio de código es el uso sintácticamente y fonológicamente apropiado entre más idiomas o variedades lingüísticas²⁹.

Discursos en el aula

²⁹ Los estudios de referencia sobre el tema se encuentran en J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Nos centramos en las intervenciones que se cumplen dentro del aula y en particular, hablamos del discurso generado por el profesor para referirnos al habla del docente dirigido a sus alumnos en el aula de una clase de lengua extranjera. Estas intervenciones tales como dar instrucciones, interactuar, pedir y dar informaciones, llamar la atención, etc., han sido adaptadas y generadas sobre la base de trabajos previos como Flanders (1970), J.M.Sinclair y M. Coulthard (1975), Llobera (1995), Cambra (1998) y Chaudron, C. (1998).

Para ejemplificar la visualización de los elementos objeto de estudio detectados en el análisis, aplicamos al texto transcrito una división en cinco secuencias, cada una de las cuales está numerada por intervención (del profesor y de los alumnos). Después de cada una descripción detallada de estos elementos se hace referencia a lo relevante según los conceptos arriba mencionados y los objetivos de nuestra investigación.

6. Análisis de los datos: Ordenación de los datos, agrupación, categorización y análisis estadísticos simples

Durante esta investigación hemos utilizado una grabación de diez minutos de una clase que dura 2h30. La razón por la que hemos puesto hincapié en estos diez minutos es porque se trata de tiempo que la profesora de dicha institución dedica a la explicación del tema del Pretérito perfecto. El dominio del español de los alumnos es de un A1.2 teniendo en cuenta que esta clase se realiza en la semana 9 del curso que dura 10 semanas en total. La profesora cambia de código cuando empieza a presentar el nuevo tiempo verbal y da las explicaciones en inglés. A continuación presentamos la transcripción de los diez minutos de la intervención de la profesora junto con el análisis del contenido. La transcripción está dividida en cinco secuencias y cada una de las líneas de la intervención de la profesora y los alumnos está enumerada para un mejor manejo de los datos.

La siguiente leyenda nos servirá para mejor manejo de los datos analizados:

LEYENDA	
La profesora facilita el uso del inglés en los alumnos	verde
Cambio de código y el punto donde cambia	rojo
El discurso de la profesora y los alumnos en inglés	amarillo
El discurso de la profesora en español después de cambiar de código	azul claro
Uso de código diferente entre el P y los AA en la interacción	violeta
La profesora muestra falta de conocimiento de inglés	gris
Provoca confusión en los alumnos por decir frases incorrectas	verde oscuro

Transcripción (10')

Antes de comenzar con el análisis de las cinco secuencias de la interacción entre el profesor y los alumnos consideramos importante destacar que la lengua que se utiliza anteriormente a estos diez minutos es el español. Sin embargo, la profesora toma la decisión de dar la explicación sobre el Pretérito perfecto en inglés. Sus argumentos respecto al uso de esta lengua son los siguientes: los alumnos no tienen suficiente nivel de dominio de español (A1) para comprender la explicación en español y se evita la frustración que ocurre cuando algo no se entiende, para facilitar el uso correcto de una categoría gramatical tan compleja como es el Pretérito perfecto hay

que aprovechar todos los recursos posibles para que eso ocurra, así como utilizar el inglés para su mejor comprensión y son estudiantes de intercambio (grado, máster y doctorado) y se supone que tienen un buen nivel (buen conocimiento) de inglés.

Secuencia 1

- | | |
|---|---|
| 1 | (P) ... So, if we have <i>Yo he cantado una canción,</i> we can use this past if is |
| 2 | repeated... moment... for example... (empieza a escribir en la pizarra haciendo una línea |
| 3 | temporal) |
| 4 | What is that? This is... today, <i>hoy, hoy...</i> |
| 5 | When it started? <i>Hoy</i> ↓ |
| 6 | (A1) One minute |

El discurso de la profesora en español está en cursiva puesto que la lengua que utiliza mayoritariamente para la explicación es el inglés.

LÍNEA 1: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

La profesora empieza a hablar en inglés por primera vez en esta sesión. El cambio de código está marcado con el color rojo. De la misma manera se utilizará el color amarillo para marcar aquellas intervenciones de la profesora y / o de los alumnos producidas en inglés.

LÍNEA 2: Tipo de intervención: PRESENTACIÓN DE CONTENIDO

La profesora empieza a hablar en inglés con la intención de explicar el tiempo verbal que acaba de introducir – el Pretérito perfecto. No se ve claramente qué es lo que quiere decir con “se puede usar si se repite...” por eso acude al uso de la pizarra en la que apunta adverbios³⁰ de tiempo empezando a destacar su importancia.

LÍNEA 4: Tipo de intervención: TRADUCCIÓN

La profesora sigue hablando en inglés explicando qué adverbios temporales se usan como marcadores de este tiempo verbal. Traduce el adverbio del inglés al español (*hoy*) porque éste y los demás adverbios se van a utilizar más tarde en la sesión para trabajar en los ejemplos.

LÍNEA 5: Tipo de intervención: FACILITACIÓN DEL USO DE INGLÉS

Las partes del discurso de la profesora en las cuales es evidente que facilita el uso del inglés están marcadas con el color verde. Para explicarlo más claramente podemos ver que la profesora les está haciendo una pregunta a los alumnos en inglés lo que requiere una respuesta en esta lengua. Aquí podemos ver que la profesora no cambia de código para dirigirse a los alumnos e inconscientemente sigue utilizando el inglés. En esta primera secuencia podemos ver que la profesora no actúa según su plan de utilizar el inglés únicamente a la hora de explicar la gramática.

³⁰ Los adverbios de tiempo apuntados en la pizarra son los siguientes: *hoy, esta mañana, este mediodía, esta semana, este día, esta tarde.*

LÍNEA 6: Uno de los alumnos sugiere que se trata de un tiempo muy cercano al presente (es muy probable que lo esté comparando con el *Present Perfect Tense* en inglés).

Secuencia 2

- | | |
|---|--|
| 1 | (P) No, when it started?↑ ... today↓. A medianoche. Muy bien! |
| 2 | So, if we talk about something that of course... between this time to now |
| 3 | (enseña en la pizarra la línea temporal) the moment before now... the moment |
| 4 | when you are talking today, you use always this past tense. Ok?↑ For example: |
| 5 | Esta mañana↑ esta mañana↑ esta mañana↑... he desayunado↑ café con leche↓ |
| 6 | Quieres decir que es hoy↑ pero↑ pasado↓ before now↓ until last night↓ piru piru |
| 7 | piru piru. Ok? Questions? ↑ |

LÍNEA 1: Tipo de intervención: FACILITACIÓN DEL USO DE INGLÉS

La profesora corrige al alumno y responde a su propia pregunta así aclarando que el día de hoy ha empezado esta mañana a las 00:00, es decir, a medianoche y que a partir de ese momento vale el uso de este tiempo verbal.

Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

La profesora cambia del inglés al español después de usar el español con el fin de aclarar el contenido. Aquí podemos confirmar lo que hemos notado antes, es decir, este tipo de alternancia debida al uso de español para dar un ejemplo es algo que la profesora hace inconscientemente.

LÍNEAS 2, 3 Y 4: Tipo de intervención: PRESENTACIÓN DE CONTENIDO

LÍNEAS 5 Y 6: Tipo de intervención: REPETICIÓN/CONFIRMACIÓN DE LA INFORMACIÓN PREVIA

La profesora repite de nuevo el mismo contenido para terminar con el uso del pretérito perfecto para la acción reciente marcando que se trata de una acción que ha ocurrido entre medianoche hasta ahora, hasta el momento en el que estamos hablando. Les da un ejemplo a los alumnos y lo repite varias veces muy despacio para que puedan entender cada una de las palabras.

Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

De nuevo, luego de dar ejemplos en español (... he desayunado café con leche) la docente cambia de código bajo la influencia de los ejemplos. Aquí podemos notar que se trata de una cierta dificultad de adaptación al nivel de dominio de español de los alumnos. Ahora empieza a dar la explicación en español e, inmediatamente, vuelve a explicar lo mismo en inglés: **Quieres decir que es hoy↑ pero↑ pasado↓ before now**. Se ve claramente el cambio de código entre las palabras *pasado* y *before*.

LÍNEA 7: Tipo de intervención: FACILITACIÓN DEL USO DE INGLÉS

Secuencia 3

- | | |
|---|--|
| 1 | (A2) Does this mean: “I sang a song” or “I have sung a song?” |
| 2 | (P) Yes, for this reason I say be careful. You can use this translation, Beth... |

3	(A2) So, I use the direct translation?
4	(P) No. It doesn't matter, Beth, it doesn't matter.
5	(AA)... the direct translation... (un alumno levanta el brazo para hacer una pregunta)
6	
7	(P) Ok? So, Mateo, Mateo...
8	(A3) ¿No es correcto: “Esta mañana yo desayuné”?
9	(P) No, no es correcto.↓
10	(A3) But, I hear it.

LÍNEAS 1 – 5: Aquí vemos el intento de una alumna de relacionar el *Present Perfect Tense* con el pretérito perfecto: Does this mean: “I sang a song” or “I have sung a song?” Cabe destacar que se trata de alumna nativa de inglés que es de EE.UU. Además, tenemos que tener en cuenta que el uso de este tiempo verbal no es el mismo en EE.UU. que en Gran Bretaña. Es decir, la alumna hace la pregunta para facilitar la comprensión a sí misma, de ahí que pida confirmación respecto al significado.

En la línea 5 podemos notar que los alumnos entre ellos están comentando sus conclusiones en inglés.

LÍNEAS 7 Y 8: Tipo de intervención: FACILITACIÓN DEL USO DE INGLÉS, USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS AA EN LA INTERACCIÓN

Aquí vemos claramente que la profesora está facilitando el uso de inglés para el alumno que le hace esta pregunta: (P) “OK? So, Mateo, Mateo...” Sin embargo, el alumno le hace la pregunta en español, de ahí que marcáramos el uso de otra lengua diferente a la que usa la profesora en el momento de la interacción con el color violeta y lo vemos en el siguiente ejemplo en las líneas 7 y 8:

Por ejemplo: (P) Ok? So, Mateo, Mateo...

(A3) ¿No es correcto: “Esta mañana yo desayuné”?

LÍNEAS 9 Y 10: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO, USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS AA EN LA INTERACCIÓN

En la línea 9 ocurre el cambio de código en el discurso de la profesora por influencia de la pregunta del alumno (en español). El alumno cambia de código ahora porque está interesado en una respuesta más amplia y, estando acostumbrado a que la profesora les dé explicaciones en inglés, el alumno usa la "estrategia de atajo" para obtener lo que necesita. En la línea 10 vemos la intervención: USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS ALUMNOS EN LA INTERACCIÓN.

Secuencia 4

1	(P) Sí. Be careful! We use these expressions: this morning, this mid of the
2	day or this week, or these days. We use this (enseña con la tiza al verbo <i>haber</i> ³¹
3	que está conjugado en la pizarra) singular or plural, it doesn't matter when, it
4	doesn't matter when if we use this or these. For example:

³¹ He, has, ha, hemos, habéis, han.

5 *Esta semana... last week... but we use esta.*
 6 *Esta semana he estudiado mucho.*↓
 7 *Esta semana he estudiado mucho.*↓
 8 *Esta semana he estudiado mucho.*↓
 9 If we use **this** week we refer to the past but we use **this**... it means near to
 10 now so, with this expression: *esta mañana, este mediodía, esta semana, este día*
 11 when we are referring to the past we use *pretérito perfecto*. Don't worry about
 12 the translation and be careful and the meaning is between Present Continuous
 13 and past participle. So, only thing is this meaning. *Por ejemplo... puedo decir*
 14 *during all my life, my past life, OK? I've been... or not... something. For*
 15 *example: He visitado la Sagrada Familia but we do not express when it*
 16 *happened. Other expression...*

LÍNEAS 1- 5: Tipo de intervención: USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS AA EN LA INTERACCIÓN, ALTERNANCIA DE CÓDIGO, TRADUCCIÓN

LÍNEAS 6 – 8: Ejemplos en español

LÍNEAS 9 – 11: Tipo de intervención: ACLARACIÓN DE CONTENIDO

LÍNEA 12: La profesora menciona dos categorías gramaticales sin darse cuenta de que está utilizando conceptos inadecuados.

LÍNEA 13: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

En esta parte marcada con el color azul que significa que la profesora está usando el español después de cambiar del inglés, la profesora anuncia en español que les va a dar un ejemplo (es probable que les dijera esto en español para poder pensar en un ejemplo en español) y antes de darles el ejemplo explica otra vez cuándo se usa este tiempo verbal y ahora les da el ejemplo en español y sigue con la explicación en inglés. Acaba esta secuencia facilitando el uso de inglés en los alumnos con “other expression...” (línea 16) para que los alumnos vayan pensando en otros adverbios temporales relacionados con este tiempo verbal.

LÍNEAS 14 Y 15: Tipo de intervención: ACLARACIÓN DE CONTENIDO

LÍNEA 16: Tipo de intervención: FACILITACIÓN DEL USO DE INGLÉS, PETICIÓN DE INFORMACIÓN

Secuencia 5

1 (A3) *¿Ayer?*
 2 (P) *No, ayer no.*↓ *No, ayer no.*↓ *Yo digo ayer no...* *hoy,*↑ *esta,*↑ *este*↑, *estas,*↑ *estos*
 3 *y*↑... *general information about your life before now can use one specified way:*
 4 *Yo he visitado la Sagrada Familia*↓ *¿Qué más expresiones?* *For example:*

5 sometimes, nunca, never, we use never... Nunca he cantado una canción en el
 6 karaoke.↓
 7 Nunca he cantado una canción en el karaoke↓ it means in the past, during all
 8 my past life I never cantar cantado una canción en el karaoke.↓
 9 Never or from time to time, twice, three times, a lot of times, only two times,
 10 when you have una vez, dos veces, tres veces he visitado España.↓
 11 This is between the past and now so we use pretérito perfecto. También
 12 puedes... o... ya... puedes decir ya...
 13 (A4) ...después...
 14 (P) ...already, already, because
 15 But, be careful, already in all my past life... in all my life ya he visitado la
 16 Sagrada familia. ↓
 17 Todavía no, por ejemplo, digo todavía no...
 18 (AA) ¿Todavía no?
 19 (P) I still not, todavía no he visitado Parc Güell por ejemplo.↓
 20 Durante mi visita a Barcelona, during my past life living in Barcelona, ya he
 21 visitado, I have already visited la S. F. but todavía no he visitado P. G. por
 22 ejemplo.↓
 23 (A2) Ya is yet?
 24 (P) Exactly, because ya is yet I visit and todavía no... so, OK? This. (enseña en
 la pizarra la palabra este)
 25 So, during all my life before but we never specify no decimos cuándo (escribe
 26 en la pizarra) no, this, no decimos cuándo – este momento, OK?
 That's the use of the pretérito perfecto.↓
 (Ahora pasan a hacer unos ejercicios).

LÍNEAS 1-6: Tipo de intervención: USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS AA EN LA INTERACCIÓN, ACLARACIÓN.

En esta secuencia podemos ver que la profesora cambia de código otra vez cuando quiere explicarles a los alumnos el porqué de su constatación de que “ayer” no es un adverbio temporal adecuado. Es decir, primero explica en español y de repente cambia al inglés. Al hacer esto, ella cambia de código de nuevo y facilita los comentarios de los alumnos en español pidiéndoles que le dieran más expresiones que pudieran marcar el pretérito perfecto. Lo vemos en la línea 4.

Aquí se ve que lo hace conscientemente, mientras que en la línea 4 sigue hablando en español después de dar un ejemplo en español:

Yo he visitado la Sagrada Familia↓ ¿Qué más expresiones?

Sin embargo, esta parece ser una pregunta retórica puesto que la profesora, sin hacer pausa, otra vez cambia de código y habla en inglés: For example:...

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

También da ejemplos en español (y a la vez traduce al inglés en este momento “nunca” → “never” pero la explicación está en inglés: **sometimes, nunca, never, we use never...** (Línea 5).

LÍNEAS 7 Y 8: Tipo de intervención: TRADUCCIÓN

Nunca he cantado una canción en el karaoke ↓ **it means in the past, during all my past life** I never cantar cantado una canción en el karaoke. ↓

El texto marcado con el color gris quiere decir que la profesora muestra falta de conocimiento de inglés.

LÍNEAS 11 Y 12: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

This is between the past and now so we use pretérito perfecto. También puedes... o... ya... puedes decir ya...

Es evidente aquí que la profesora sigue explicando en español inconscientemente tras referirse al tema gramatical (el tiempo verbal) en español.

LÍNEAS 13 Y 14: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO

Un alumno interviene en español y la profesora le contesta en inglés y continua hablando en inglés hasta la secuencia de ejemplos en español: **ya he visitado la Sagrada familia.** ↓ **Todavía no, por ejemplo, digo todavía no...**

LÍNEA 18: Los alumnos intervienen con la repetición de lo que dice la profesora porque no comprenden lo que está diciendo: *¿Todavía no?*

LÍNEA 19: Tipo de intervención: ALTERNANCIA DE CÓDIGO, TRADUCCIÓN

La profesora da ejemplo en español y sigue hablando en español.

(P) I still not, **todavía no he visitado Parc Güel** **por ejemplo.** ↓

También podemos notar de nuevo (marcado con el color gris) la falta de conocimiento de inglés en la profesora cuando intenta traducir *todavía no*.

LÍNEAS 20-24: Tipo de intervención: TRADUCCIÓN, ALTERNANCIA DE CÓDIGO

En esta línea empieza la secuencia de las traducciones. Aquí se ve que la profesora está traduciendo el contenido al inglés para intentar explicar cuándo se utiliza el pretérito perfecto. Cambia de código inconscientemente tras dar ejemplos en español. Aparte del discurso de la profesora, podemos ver en la línea 23 que una alumna interviene preguntándole a la profesora si la traducción que le propone es correcta: **(A2) Ya is yet?**

En la línea 24 notamos de nuevo el USO DE CÓDIGO DIFERENTE ENTRE EL P Y LOS AA EN LA INTERACCIÓN.

7. Resultados del análisis

Como hemos mencionado en los apartados anteriores este trabajo pone hincapié en el uso de inglés en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera, especialmente en la alternancia de código que ocurre en el

discurso de la profesora. En el análisis que hemos realizado se ve claramente que la profesora no siempre controla su discurso y hace que éste sea incoherente. En las cinco secuencias analizadas vemos que la profesora cambia de código inconscientemente (de inglés a español) tras dar ejemplos en español o cuando los alumnos se le dirigen en español.

Las preguntas que nos planteamos antes de realizar esta pequeña investigación respecto a la alternancia de código son las siguientes:

1. ¿Qué uso de alternancia de código entre español e inglés hay en clase?, ¿cuántos son y para qué sirven?, ¿con cuáles finalidades se utiliza?
2. Analizando las distintas fases de la sesión observada, ¿cuáles secuencias resultan hacer más uso del inglés?, ¿por qué?
3. En este caso concreto, ¿el uso del inglés se puede considerar provechoso para la comprensión y el aprendizaje?

Para responder a estas preguntas hace falta volver al análisis y ver que la profesora utiliza el inglés en dos ocasiones:

- a) En la clarificación de ítems léxicos.
- b) En la explicación del funcionamiento de tiempos verbales (los 10 minutos que analizamos).

Hemos notado que hay tres tipos de alternancia de código en el discurso de la profesora y todos ocurren inconscientemente:

- a) Cuando cambia del inglés al español en las explicaciones tras emplear ejemplos en español.
- b) Cuando cambia del inglés al español bajo la influencia de los comentarios e los alumnos en español.
- c) Cuando cambia del español al inglés bajo la influencia de los comentarios de los alumnos en inglés.

En este análisis en total hemos podido identificar ocho tipos de intervención:

1. Alternancia de código, 2. Presentación de contenido, 3. Traducción, 4. Facilitación del uso de inglés, 5. Repetición/confirmación de la información previa, 6. Uso de código diferente entre el P y los AA en la interacción, 7. Aclaración de contenido, 8. Petición de información.

Es evidente que la profesora utiliza el inglés a la hora de dar explicación sobre el tiempo verbal que está presentando. De hecho, su argumento principal del porqué del uso de inglés en esta clase fue que los alumnos no tienen mucho nivel y no quiere provocar ningún tipo de frustración en ellos a la hora de trabajar nuevos contenidos gramaticales. También destacó que independientemente que sean alumnos internacionales y que no todos sean nativos se supone que tienen un buen nivel de inglés, por tanto, el uso de inglés en clase (únicamente cuando se trata de traducción de palabras sueltas o cuando se les presenta nuevo contenido gramatical) solo puede facilitar su proceso de adquisición y aprendizaje.

Sin embargo, en este caso concreto vemos que no se puede considerar provechoso el uso del inglés en las explicaciones para el aprendizaje porque la profesora, por lo menos en esta clase, no está bien preparada para dar explicaciones correctas y útiles.

7. Discusión y consideración general teniendo en cuenta todos los apartados anteriores y conclusiones

Con esta investigación hemos puesto hincapié en los hechos lingüísticos que ocurren dentro del discurso del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

Además del análisis de la transcripción, hemos creado un corpus de datos adicional que, por razones de extensión del trabajo, no se incluirá en éste pero que de todas formas ha contribuido a la recogida de informaciones útiles para nuestro proyecto y a la reflexión sobre la manera de reparar y optimizar las potencialidades de la práctica del inglés en clase de ELE, como ya hemos mencionado en los apartados anteriores. Se trata de la elaboración de un cuestionario dirigido a los profesores y a los lectores de español como lengua extranjera en varias universidades y academias de Europa que hemos nombrado anteriormente. A nuestra disposición hemos tenido 16 cuestionarios rellenos a través de los cuales se ha intentado entrar directamente en el proceso cognitivo del profesor para responder a las preguntas por qué utilizar el inglés en la clase de E/LE. Contestar y justificar su uso implica una toma de conciencia sobre su aplicación y un análisis sobre la real eficacia del inglés como recurso. El cuestionario nos ha servido como instrumento de investigación porque no implica una interacción cara a cara con los investigadores y se puede responder a solas.

Puesto que abre la puerta a otra investigación, hemos decidido parar y no centrarnos en el análisis de los resultados del cuestionario. Sin embargo, se puede concluir que cada uno de los profesores que participaron en nuestra investigación estaba de acuerdo que tanto el uso de la L1 como el uso del inglés debería ser muy limitado pero no excluido de todo para lo que nos dan varios argumentos y al final, como última pregunta, lo explican dándonos un ejemplo de su práctica docente.

Cuestionario sobre el uso de la L1 o el inglés en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de E/LE	
1. ¿Hay que dejarles a los alumnos usar la L1?	
2. ¿Cuándo? ¿Por qué? (posibles ventajas y desventajas)	
3. ¿El profesor debe hablar en la L1?	
4. ¿Cuándo? ¿Por qué? (posibles ventajas y desventajas)	
5. ¿En una clase multilingüe hay que dejarles a los alumnos utilizar el inglés?	
6. ¿Cuándo? ¿Por qué? (posibles ventajas y desventajas)	
7. ¿El profesor puede hablar en inglés en una clase multilingüe?	
8. ¿Cuándo? ¿Por qué? (posibles ventajas y desventajas)	
9. ¿Has utilizado alguna vez la L1 o el inglés en tu clase?	
10. Si lo has hecho, ¿podrías justificarlo y dar un ejemplo?	

Preguntas surgidas de la investigación

1. Uso del inglés en clases de español, ¿*code switching* (o alternancia de código), palabras sueltas o discursos completos? > *Tanto profesores como estudiantes han de tener en cuenta la existencia real y las posibilidades de la alternancia lingüística en una sociedad bilingüe. Mientras tanto, en las aulas de lenguas, la alternancia (normalmente a la L1 durante interacciones en la L2) surge en pos de la comprensión y la claridad, y a veces debido a relaciones sociales (Duff y Polio 1990; Polio y Duff 1994). (Chaudron, 1997: 28)*

2. ¿En qué contextos el uso del inglés en clase de español podría ser considerado un recurso? ¿Por qué?

3. ¿Explicar la gramática española en inglés implica plantear una gramática contrastiva entre los dos idiomas?

4. Puesto que algunas comparaciones con la gramática inglesa pueden facilitar la comprensión de reglas gramaticales del español, ¿pueden eso ser consideradas buenas prácticas cuando nos encontramos delante de un alumnado mixto y de L1 no necesariamente inglesa?

5. También habría que distinguir entre tipos de alumnado. Es evidente, de hecho, que no todos cuentan con una preparación gramatical del inglés lo suficientemente profunda como para comprender las comparaciones entre los dos idiomas. ¿Cómo gestionar estos aspectos que resultan fundamentales para garantizar la comprensión y el aprendizaje?

6. Nos gustaría también destacar que existen creencias erróneas con respecto al conocimiento de la lengua por los **nativos**. ¿Debemos tomar por hecho de que los nativos saben el uso exacto de todas las categorías gramaticales de su lengua materna? Partiendo de aquí, ¿cómo podemos esperar que los demás alumnos que aprendieron inglés como su lengua extranjera sepan el uso exacto de estas categorías?

7. De la clase grabada que ha sido objeto de estos datos, también surge la pregunta: ¿el uso del inglés en clases de español necesita una formación adecuada para el dominio del idioma, para la explicación su gramática y de los análisis de necesidades del alumnado, es decir, para saber elegir el contexto más oportuno para su uso?

BIBLIOGRAFÍA

BLOM, J.P. y J. J. GUMPERZ, (1972): «Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway». En: J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

CAMBRA, M. (1998): “El discurso en el aula”, en A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.

CHAUDRON, C. (1998): “La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación” en Moreno, F. *et al.* (coords.): *Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing teaching behavior* Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

LLOBERA, M. (1995): “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Siguán, M. (comp.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre Lenguas y Educación, Barcelona: Horsori.

PINEDA, E., DE ALVARADO, E. y DE CANALES F. (1994): *Metodología de la Investigación*; 2nd ed; Washington, D.C., OPS/OMS 1994. Serie PALTEX No. 35.

SINCLAIR, J.M. y COULTHARD, M. (1975): en *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford : Oxford University Press.

CUESTIONES DE ORTOÉPICA Y PRONUNCIACIÓN. EL CASO DE E/LE EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Tamara Lobato Beneyto

Universidad de Reikiavik

RESUMEN:

Entre las competencias lingüísticas que, según establece el Marco Común Europeo, han de adquirir los usuarios, figuran la ortoépica y la fonológica. Éstas, sin embargo, no siempre han recibido la necesaria atención en el ámbito investigador y docente. La presente comunicación trata sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje de dichas competencias, así como sobre las particularidades que los contextos multilingües plantean con relación a las mismas. Se hace referencia a las aportaciones principales de estudios recientes y se presta especial atención al papel que desempeña la primera lengua (u otras) de los aprendices en los procesos de adquisición de ambas competencias.

El Marco Común Europeo de Referencia establece las siguientes competencias lingüísticas del usuario o alumno: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica³². Este trabajo trata sobre cuestiones relacionadas con la adquisición y enseñanza de dos de estas competencias, la ortoépica y la fonológica. En la primera parte, se va a tratar la competencia ortoépica y, en la segunda, la fonológica. Además, en cada una de dichas secciones, primero se hará alusión a cuestiones generales (tales como su tratamiento en la investigación y en los materiales didácticos) y, en segundo lugar, se prestará atención a casos específicos de contextos multilingües.

1. La competencia ortoépica

Comprende tanto el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonidos. Por lo que respecta al primero, y aunque pueda parecer una cuestión banal, saber cómo deletrear es imprescindible para evitar ambigüedades y conseguir una comunicación efectiva. Pensemos, por ejemplo, en un intercambio de información ante un órgano administrativo donde al hablante no nativo se le pida que deletree alguno de sus datos personales; o en una conversación telefónica, en el transcurso de la cual sea necesario deletrear algún dato. Con respecto a las correspondencias entre grafías y sonidos, en comparación con otras lenguas que disponen también de sistemas de escritura alfabéticos, como el inglés o el francés por ejemplo, el español presenta una frecuencia más alta de univocidad. No obstante, ello no significa que tenga una ortografía fonética, ya que no todas las correspondencias son unívocas. Como es sabido, hay casos en que una sola grafía se corresponde con más de un sonido. Por ejemplo, la grafía [g] representa dos fonemas: /x/ cuando va seguida de [e] e [i] y /g/ cuando va seguida de [a], [o],

³² Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, p. 107.

[u]³³. Del mismo modo, la grafía [c] representa dos fonemas en algunas variedades del español: /θ/ cuando va seguida de [e] e [i] y /k/ cuando va seguida de [a], [o], [u]. A la inversa, un mismo sonido puede estar representado por diversas grafías. Tal es el caso del fonema /θ/ (que existe en algunas variedades), representado por las grafías [c] y [z]. El fonema /k/ está representado por [c], [k] y por el dígrafo [qu]. El fonema /b/ está representado por las grafías [b] y [v]³⁴. Además, existen los dígrafos, como [gu] y el ya mencionado [qu]; la grafía [h], que no corresponde a ningún sonido; y las grafías que representan diptongos. Todos estos casos sí requieren atención explícita en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, tanto los nombres de las grafías como las reglas ortoépicas de la primera lengua (en adelante L1) u otras de los aprendices pueden interferir con las del español.

A pesar de ello, entre los profesores y los diseñadores de materiales didácticos existe el riesgo de que prevalezca la asunción de que el alumno captará fácilmente estas normas de forma implícita. Ello lleva a descuidar, e incluso a no tratar en absoluto, dichas reglas en el aula, o en los materiales didácticos, o en ambos. En la práctica, se dan casos de estudiantes, incluso de niveles intermedios y avanzados, que desconocen cómo deletrear en español y que establecen correspondencias incorrectas entre grafías y sonidos al leer en voz alta. La articulación de la /u/ en el dígrafo [qu], por ejemplo, es un caso llamativo y frecuente. En este punto, se podría argumentar que, al igual que es comprensible y lícito olvidar determinadas palabras o confundir desinencias verbales en niveles intermedios y avanzados, también pueden olvidarse las correspondencias correctas entre una grafía y un sonido al leer en voz alta o bien olvidar el nombre de una determinada grafía al deletrear. Sin embargo, no son casos comparables porque, mientras que el léxico o las reglas gramaticales integran un repertorio amplísimo y son por tanto más susceptibles de olvidos o de confusión, los nombres de las grafías y las reglas ortoépicas conforman un conjunto cerrado e infinitamente más limitado. Por esta razón, no es descabellado esperar que los estudiantes automaticen estas competencias ya desde el nivel A1 siempre y cuando el tratamiento de los mismos haya sido cualitativa y cuantitativamente el adecuado.

El tratamiento de la cuestión es escaso en un buen número de libros de texto, que se limitan a veces a una presentación del alfabeto y de los correspondientes símbolos fonéticos en un apéndice gramatical. En la elaboración de esta comunicación se consultaron cuatro libros de texto de E/LE (tres generales y uno para fines específicos), publicados entre 2000 y 2007 y que se siguen editando. No se estima oportuno citar las fuentes, puesto que el propósito no es hacer una crítica negativa de los mismos (que la autora, por otra parte, considera herramientas válidas y muy útiles), sino únicamente hacer constar que la ortoépica es una competencia que recibe menos atención que otras, como la léxica o la gramatical, por ejemplo.

Lo que se observa en dichos libros de texto consultados es lo siguiente. En primer lugar, el tratamiento de esta competencia se hace con diferentes grados de detalle y de exhaustividad, desde presentaciones más o menos detalladas, hasta enfoques excesivamente escuetos. En segundo lugar, las actividades propuestas son muy escasas y se concentran en la primera lección, no volviéndose a tratar la cuestión en todo el resto del libro.

³³ Los fonemas aparecen entre barras y las grafías entre corchetes. En la mención de los fonemas, no se incluyen los alófonos ni las diversas realizaciones.

³⁴ No se alude aquí a los alófonos ni a la diversa casuística que presentan cada una de las variedades del español.

Finalmente, llama la atención que no se haga ninguna mención a las grafías que representan diptongos, y que pueden ser fuente de interferencia, dado que en diversas lenguas corresponden a sonidos distintos. Por ejemplo, la grafía del diptongo [eu] no corresponde al mismo sonido en español y en alemán. Probablemente los escritores de materiales asumen que el profesor aportará sus propias actividades.

La relevancia de esta competencia queda avalada no sólo por las exigencias estrictamente pragmáticas del aula y de la comunicación cotidiana, sino también por estudios empíricos en el campo de la psicolingüística. Por ejemplo, tal y como muestran Ellis y Beaton (1993), para aprender vocabulario activamente (*productive learning*), decir las palabras en voz alta conduce a un aprendizaje más rápido y con un índice más alto de retención que la repetición silenciosa³⁵. Según los resultados de diversos estudios empíricos mencionados por estos autores, aprender la pronunciación de las palabras de una lengua extranjera constituye tanto una cuestión de habilidad motriz como de memoria auditiva y es imposible memorizar palabras sin haberlas articulado. De ello se deriva la importancia de conocer la correcta correspondencia grafía-sonido, ya que, en caso de que el estudiante aprenda una nueva palabra a partir de su forma escrita, el conocimiento de las reglas ortoépicas es el que posibilitará una efectiva y correcta memorización de la misma.

Las actividades que pueden emplearse para la enseñanza y adquisición de esta competencia son bien conocidas por los profesores y pueden incluir, entre otros, las siguientes herramientas y actividades:

1. Para la enseñanza y el aprendizaje de los nombres de las grafías:
 - 1.1. Listado de los mismos.
 - 1.2. Repeticiones de dichos nombres.
 - 1.3. Grabaciones de los mismos.
 - 1.4. Para el deletreo de palabras:
 - 1.4.1. Ejercicios diversos, insertos en actividades comunicativas. Deletreo de datos personales de familiares y amigos, de nombres de ciudades, de comidas, etc., al hilo del intercambio de información personal.
2. Para la enseñanza y el aprendizaje de las reglas ortoépicas:
 - 2.1. Presentación de tablas con una sistematización de las mismas.
 - 2.1.1. Atención también a los diptongos.
 - 2.1.2. Atención también a los grupos consonánticos (br-, bl, mp-, mb-, tr-, cr-, etc.).
 - 2.2. Actividades de lectura en voz alta, tanto de palabras aisladas como de textos.

Estudios sobre memoria y aprendizaje, como el de Baddeley et al. (1998) muestran que la repetición espaciada en el tiempo es necesaria para que el aprendizaje sea a largo plazo y se consolide. Un hallazgo muy relevante en la investigación de la memoria en general, y en el aprendizaje del vocabulario de segundas lenguas en particular,

³⁵ Los conceptos de conocimiento lingüístico activo (*productive knowledge*) y pasivo (*receptive knowledge*) han sido sometidos a revisión en los últimos años. Para dicha cuestión, véase la obra de Nation (2001) y, en particular, el capítulo 2 de la misma.

es, como han mostrado los trabajos de Bloom y Shuell (1981) y Dempster (1987), que la repetición espaciada en el tiempo da lugar a un aprendizaje más consolidado que la repetición abundante concentrada en un corto lapso de tiempo. De acuerdo con ello, conviene que la realización de los ejercicios arriba enumerados sea sostenida y se espacie en el tiempo. Basándonos en este principio, se deduce que no es suficiente con presentar las reglas ortoépicas en las primeras dos o tres lecciones del curso y no volver a tratarlas, sino que lo más efectivo es abordar este contenido mediante actividades de manera repetida y sostenida en el tiempo, a intervalos.

En el tratamiento de la ortoépica en un curso inicial de E/LE (y, en general de cualquier lengua), se nos presentan diversos supuestos en función de las L1 de los aprendices. Cuando el grupo es lingüísticamente homogéneo y el profesor conoce la L1 de los estudiantes, éste puede anticipar cuáles serán las áreas potenciales de interferencia. En caso de no conocerla, puede informarse sobre las correspondencias grafía-sonido de la misma. A partir de dicho análisis contrastivo, el profesor podrá seleccionar palabras y micro-textos para que los estudiantes practiquen con aquellas correspondencias que sean potenciales fuentes de dificultad e interferencia. Por ejemplo, para un grupo homogéneo de estudiantes de E/LE con L1 italiano, se hará especial hincapié en aquellos dígrafos y combinaciones de grafías del español que son los más susceptibles a interferencias con las reglas ortoépicas del italiano, es decir, [qu], [ch], [c] seguida de [i] o [e], etc. Este sería el supuesto número uno.

No obstante, los contextos de aprendizaje lingüísticamente homogéneos son cada vez menos frecuentes, siendo mucho más habituales los heterogéneos, debido a factores como las migraciones y los programas de intercambios educativos (especialmente a nivel universitario, aunque también en la enseñanza secundaria). ¿Qué sucede en contextos multilingües en los que los estudiantes tienen diversas L1 y están habituados a reglas ortoépicas distintas? Este es el supuesto número dos y obviamente es más complejo que el anterior (grupo homogéneo), ya que diversos aprendices requerirán tratamientos individualizados. Exige, por parte del profesor, el conocimiento (o al menos nociones) de diversas L1, así como una mayor inversión de tiempo tanto en la preparación de las actividades como en la realización de las mismas en el aula.

A su vez, el supuesto número dos (grupo heterogéneo) puede subdividirse en otros dos más. Puede darse el caso de que los estudiantes tengan L1 distintas pero todas ellas con sistemas gráficos del mismo tipo, como por ejemplo sistemas alfabéticos (un conjunto cerrado de grafías que, aisladas o combinadas, corresponden a determinados sonidos). Este sería el caso de una clase con estudiantes de L1 francés, italiano, neerlandés y polaco, por ejemplo. Pero también puede darse el caso de una clase integrada por estudiantes con distintas L1 y cuyos sistemas gráficos sean, además, de tipos diversos. Por ejemplo, L1 indoeuropeas con sistemas de escritura alfabéticos; L1 siníticas, con sistemas de escritura pictográficos (donde la correspondencia no es grafía-fonema, sino pictograma-morfema/palabra); y L1 semíticas, cuyos sistemas de escritura son silábicos. ¿Qué retos plantean para la enseñanza y el aprendizaje semejantes contextos multilingües? Para ilustrar esta pregunta, se describe a continuación un caso que procede de la experiencia docente de la autora y que ilustra los retos planteados por el último de estos supuestos mencionados.

En un grupo que estaba compuesto por estudiantes de A1 (principiantes totales en su mayoría) con L1 alemán, chino mandarín, francés, islandés, italiano y letón, la instrucción sobre reglas ortoépicas fue la misma para todo el grupo y consistió en una serie de actividades como las enumeradas anteriormente. La instrucción se insertó en un determinado número de sesiones, con actividades, tanto aisladas como integradas en otras destinadas a otras competencias. Ello bastó para que los estudiantes con L1 europeas y con sistemas alfabéticos asimilaran con éxito las reglas ortoépicas del español. Sin embargo, no fue suficiente para el grupo de estudiantes con L1 chino. En los ejercicios de lectura en voz alta, el discurso de los estudiantes con L1 con sistemas alfabéticos era inteligible, pero el de los aprendices con L1 chino no lo era. En gran medida, estos últimos estaban extrapolando reglas ortoépicas del inglés (que es la primera lengua extranjera que estos aprendices habían adquirido), lo cual causaba incorrecciones en el establecimiento de correspondencias grafía-sonido³⁶. También incurrían en frecuentes elisiones de vocales.

La solución por la que se optó fue no realizar ningún tratamiento especial en el aula durante las clases ordinarias. En lugar de ello, se contactó con los estudiantes por correo electrónico y se les pidió su asistencia a tutorías específicas para trabajar sobre esos contenidos. Hubo un total de cinco tutorías, dos presenciales y tres por videoconferencia, ya que no siempre era posible armonizar horarios y coincidir en la universidad. Tras las cinco sesiones, su discurso era inteligible cuando leían en voz alta. El motivo por el que esta solución se perfiló como la menos mala, fue el siguiente. Dedicar especial atención en clase a un estudiante (o grupo de estudiantes) puede conducir a la inhibición, ya que pueden sentirse en desventaja con respecto al resto. Puede conducir también a la frustración (percepción de incapacidad para aprender la lengua) y eventualmente a la desmotivación. En suma, se abordó la situación de este modo para evitar que un tratamiento en clase y ante el resto del grupo tuviera una repercusión negativa en el llamado filtro afectivo de estos aprendices.

2. La competencia fonológica

Ésta (en adelante, pronunciación) se refiere a la articulación del discurso hablado. Es inherente y consustancial a la comunicación oral y, por tanto, un elemento totalmente relevante en la adquisición y el uso de una lengua. Además, las investigaciones en el campo de la psicolingüística que se han mencionado en el apartado anterior muestran que es también relevante para los procesos mismos de aprendizaje³⁷. Tal y como recoge Vivian Cook (2001: 86), de acuerdo con la teoría de la memoria operativa, la pronunciación es vital para procesar y aprender una lengua. La incapacidad de pronunciar los sonidos rápidamente limita la memoria a corto plazo y, en consecuencia, crea dificultades para procesar y almacenar la lengua en la memoria a largo plazo. Además, prosigue, la falta de énfasis en la pronunciación en la enseñanza de la lengua pone trabas al aprendizaje del estudiante. Este es un un motivo contundente y contrastado por la ciencia para poner definitivamente la pronunciación en el mapa de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

³⁶ Misma observación en Villaescusa (2009).

³⁷ Si bien la ortoépica y la pronunciación son dos competencias diferenciadas, en algunos casos confluyen. Por ejemplo, la lectura en voz alta requiere la competencia ortoépica para establecer la correcta correspondencia entre las grafías y los sonidos, pero en la fase de articulación de dichos sonidos también se requiere la competencia fonológica.

Conviene señalar que el objetivo último no es, necesariamente, la consecución de una pronunciación igual o semejante a la de un hablante nativo, sino una que permita en todo momento la inteligibilidad y una comunicación fluida³⁸. El objetivo es alcanzar lo que aquí se postula como un umbral de inteligibilidad, un requisito mínimo e indispensable. Para alcanzar dicho objetivo, sí es imprescindible dedicar atención a esta competencia mediante actividades y herramientas adecuadas. Asumir que la pronunciación no es importante equivale a asumir que la comunicación oral no es importante.

A pesar de su relevancia, ha recibido una atención fluctuante y desigual en los diversos métodos de enseñanza. La obra de Celce-Murcia (1996), ofrece una síntesis sobre esta cuestión. En la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX el método audiolingual tomaba en consideración la enseñanza explícita de la pronunciación y se servía de técnicas específicas para su aprendizaje. En los sesenta, los enfoques cognitivos desecharon la enseñanza de la misma por considerar que era mejor emplear el tiempo lectivo en elementos como el léxico y las estructuras gramaticales. En los setenta de nuevo algunos métodos (como *Silent Way* y *Community Language Learning*) retomaron el interés por la pronunciación y desarrollaron técnicas nuevas, pero a partir de mediados de esa misma década y especialmente a partir de los ochenta, la pronunciación quedó totalmente desatendida por el método comunicativo. En el ámbito de la investigación en Lingüística Aplicada, el interés por esta competencia ha ido creciendo en las últimas dos décadas³⁹. El caso de E/LE no es ajeno a esta tendencia y destacan, entre otros, las contribuciones de Dolors Poch y Joaquim Llisterra, así como las de Kris Buyse, estas últimas destinadas especialmente a aprendices de L1 neerlandés.

Dos de los principios más notorios que se derivan de las investigaciones son los siguientes. Por una parte, los rasgos suprasegmentales son cruciales para la inteligibilidad. Diversos estudios empíricos muestran que la entonación y la distribución acentual resultan ser más determinantes para la comprensión que los rasgos segmentales. Así lo demuestra, entre otros, el estudio de Vanderplanck (1993). Por otra parte, destaca la interdependencia entre la percepción y la producción, es decir, un primer paso para poder reproducir un determinado rasgo es percibirlo (Poch, 2004). Sería deseable que los materiales didácticos reflejaran los resultados de investigaciones. No obstante, en general y salvo excepciones, existe todavía una brecha entre unos y otros. Los materiales didácticos consultados no sólo dedican una atención a esta competencia comparativamente menor a la que prestan a otras, sino que además tampoco recogen las implicaciones que se derivan de los estudios empíricos. De la selección de libros de texto de E/LE mencionada en la sección anterior, se colige lo siguiente con respecto a la pronunciación:

1. En general, recibe un tratamiento marginal que, además, es errático, pues no está distribuido proporcionalmente a lo largo de todo el material.

³⁸ La cuestión acerca de si es posible o no alcanzar una pronunciación nativa es controvertida. La extendida afirmación categórica de que es imposible no está avalada empíricamente, ya que sí existen casos documentados de aprendices que han adquirido, tras el denominado periodo crítico, una competencia nativa o casi nativa, si bien estos casos son excepcionales y poco numerosos. En la práctica, depende de muchos factores, tales como el grado de motivación del aprendiz; su deseo (o no) de asimilarse a la cultura de la lengua meta; sus características cognitivas; su L1; su edad, etc. Hoy día en la literatura especializada parece existir cierta unanimidad en que debe ser el aprendiz quien decida si desea intentar acercarse a modelos nativos.

³⁹ Jenkins (2004).

2. Los rasgos segmentales reciben un tratamiento inconsistente. En algunos de los libros no se trata y en otros figuran solamente hacia las últimas lecciones, en un solo ejercicio.
3. Destaca la ausencia de actividades dedicadas a diptongos y a grupos consonánticos.
4. La prosodia recibe mínima o nula atención.
5. De entre los cuatro libros, solamente uno contiene un ejercicio sobre fonética sintáctica, aunque confinado a las últimas lecciones.
6. No hay ni una sola mención al fenómeno de la sinalefa, aun siendo ésta un rasgo característico del español hablado⁴⁰.

Es el profesor quien ha de suplir actividades sobre estos contenidos⁴¹. La pregunta es sobre qué criterios y fundamentos conviene diseñar dichas actividades. Dado que las dificultades tanto en la percepción como en la producción están en gran medida determinadas por interferencias, existe unanimidad entre los investigadores en que es conveniente partir de un análisis contrastivo entre los sistemas de la L1 de los aprendices y la L2. A partir de dicho análisis se diseñan las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje⁴². En suma, conviene que las actividades que se diseñen vayan dirigidas a grupos concretos de aprendices con determinadas L1.

En la práctica docente, este *modus operandi* es factible cuando el grupo de aprendices es lingüísticamente homogéneo, es decir, todos comparten la misma L1. Sin embargo, un contexto multilingüe complica esta posibilidad ya que el profesor habrá de tener en cuenta diversas L1, algunas de las cuales muy probablemente desconozca. Y en este punto, para ilustrar los retos que plantean a los profesores dichos contextos, se hace referencia al grupo de aprendices lingüísticamente heterogéneo mencionado en el apartado anterior a propósito de la competencia ortoépica.

Recordemos que las L1 en dicho grupo eran las siguientes: alemán, chino mandarín, francés, islandés, italiano y letón. El tratamiento de la pronunciación en el aula fue general, es decir, las actividades propuestas fueron las mismas para todos los estudiantes. No se propusieron actividades diferentes para subgrupos con diferentes L1. Ya desde las sesiones iniciales quedó patente que los distintos aprendices experimentaban, en función de su L1, diversos grados y tipos de dificultades. Las interacciones orales (en consonancia con el nivel A1, evidentemente) de la mayoría de los estudiantes eran inteligibles, pero el discurso de los aprendices de L1 chino en numerosas ocasiones planteaba serios retos a la inteligibilidad. Las dificultades más llamativas tenían que ver con los siguientes aspectos:

⁴⁰ Estos puntos son producto del estudio de la autora, pero observaciones semejantes se encuentran también en otros autores. Véase, por ejemplo, Llisterri (2003).

⁴¹ Los monográficos de pronunciación de E/LE son herramientas muy útiles para el profesor. Para una revisión exhaustiva de los mismos, véase la exhaustiva revisión bibliográfica de Santamaría (2010).

⁴² Poch (1999, 2004), Llisterri (2003), Buyse (2009), Planas (2009).

1. La distribución acentual.
2. La confusión en la articulación de las consonantes líquida y vibrante.
3. La articulación de algunos grupos consonánticos.
4. Perfiles entonativos, que en este nivel se limitaban a enunciado y pregunta.

También se observó una nasalidad muy marcada, aunque este último rasgo articulatorio no se trató por considerar que, a pesar de conferir un marcado acento, no afecta a la inteligibilidad. Al igual que en el caso de la competencia ortoépica, se optó por tratar la pronunciación en tutorías. En éstas se llevaron a cabo actividades que abordaban las dificultades anteriormente enumeradas. Dado el desconocimiento del chino (en cualquiera de sus variedades) por parte de la autora, la selección de actividades para las tutorías se realizó sobre los siguientes tres criterios: la observación, la intuición (que evidentemente es un criterio acientífico) y la lectura de los trabajos de Planas (2009) y de Villaescusa (2009). Se observó una mejora general de la pronunciación. Los perfiles entonativos siguieron planteando dificultades, pero al menos el discurso en las interacciones correspondientes a este nivel adquirió inteligibilidad.

En los subgrupos de aprendices que no necesitaron tutorías específicas para la pronunciación, los resultados fueron variables. Los que experimentaron menos dificultades fueron aquellos con L1 islandés, italiano y letón, mientras que los aprendices con L1 alemán y francés experimentaron, en líneas generales y debido a interferencias de sus respectivas L1, más dificultades⁴³. En estos últimos dos casos se estimó oportuno recurrir a intervenciones puntuales con retroalimentación en el aula. Esta consistió en repeticiones por parte de la profesora, así como en indicaciones acerca de los órganos articulatorios (por ejemplo, acerca del punto de articulación de la vibrante). La autora está familiarizada con los sistemas fonético-fonológicos de las lenguas mencionadas en este párrafo, a excepción del letón. Este conocimiento (con mayor o menor grado de exhaustividad en cada caso) resultó y resulta útil para comprender determinadas dificultades que experimentan los aprendices, así como las incorrecciones en las que ocasionalmente pueden incurrir. Esta afirmación es válida también con respecto a la competencia ortoépica tratada en el apartado 1.

El propósito de la mención de estos casos concretos es ilustrar cuáles son los retos que pueden surgir en la práctica docente real. A continuación, se procede a realizar algunas consideraciones. En primer lugar, al encontrarnos con diferentes tipos de necesidades en subgrupos diversos de aprendices (en función de su L1), podemos recurrir a nuestro conocimiento de dichas L1. Sin embargo, es imposible conocer el sistema fónico-fonológico de todas las potenciales L1 de nuestros aprendices. En el supuesto de no conocerlas, y sobre la

⁴³ Es importante señalar que esta observación se refiere a las dificultades experimentadas exclusivamente por efecto de las respectivas L1 y no pretende en absoluto establecer juicio de valor alguno acerca de las capacidades cognitivas generales de cada uno de estos grupos. Con toda probabilidad, los grupos que experimentaron más dificultades en la adquisición de la competencia fonológica de E/LE serán más aventajados en la adquisición de otras L2 con las que su L1 comparta un repertorio más amplio de rasgos fonético-fonológicos.

observación, podremos tener intuiciones y, a partir de éstas, diseñar ejercicios y estrategias que puedan probarse en el aula. Sin embargo, es necesario que dichas intuiciones se contrasten con las descripciones y las indicaciones de la literatura especializada. En este sentido, la colaboración entre los profesores de E/LE y los investigadores en Lingüística Aplicada es necesaria. Sería deseable también contar con publicaciones conjuntas que compilaran análisis contrastivos de diversas L1, y aplicaciones prácticas, tanto generales como específicas para cada L1. Evidentemente, es imposible abarcar todas las posibles L1, pero sí es factible tratar un repertorio considerable.

En segundo lugar, la retroalimentación y las estrategias de corrección son cuestiones cruciales. Conviene tener en cuenta que no se trata de *corregir* como si presupusiéramos de antemano que las actuaciones de los aprendices son defectuosas, sino más bien de *asistir* al estudiante en la articulación⁴⁴. La pronunciación es una competencia que queda más directamente expuesta al juicio del profesor y del resto de los estudiantes del aula que otras, ya que la retroalimentación en este campo normalmente no se proporciona por escrito sino oralmente. Además, la pronunciación involucra obviamente la voz de los hablantes, que está estrechamente relacionada con la identidad personal. Por todos estos motivos, el desarrollo de esta competencia es más susceptible de crear ansiedad que otras.

Conviene, por tanto, calibrar qué estrategias de corrección son las más adecuadas, en tanto que no produzcan un efecto negativo y causen inhibición en el estudiante. En contextos de aprendizaje multilingües, esta precaución cobra especial relevancia, ya que algunos grupos de aprendices parten de una situación desaventajada con respecto a otros y requieren más asistencia por parte del profesor. Las estrategias de corrección habrán de ser efectivas pero sin frustrar a los aprendices desaventajados cuando perciban que otros experimentan menos dificultades pero obtienen mejores resultados. En este punto, puede resultar muy útil el uso de programas informáticos⁴⁵. Huelga decir que no se trata de recurrir a los mismos como herramienta única y perfecta, pero sí presentan un potencial que conviene explorar, especialmente para que los aprendices puedan seguir practicando sobre la pronunciación fuera del aula, algo que resulta especialmente útil para evitar la inhibición y para que el aprendiz consolide su autoconfianza en esta materia. Además, fomentan la autonomía del aprendiz, un concepto que ha cobrado importancia en los últimos años en el campo de la investigación en la adquisición de segundas lenguas.

Con respecto a las técnicas y actividades, dado que, obviamente, en la articulación intervienen los órganos fonadores, conviene mostrar explícitamente cómo emplearlos, mediante la demostración directa o mediante diagramas (que no suelen aparecer en los libros de texto generales). Precisamente algunos programas informáticos incorporan el uso de los mismos, tal y como queda patente en el estudio de Engwall (2006).

También resultaría muy útil integrar, en la práctica docente, técnicas procedentes de los campos de la Audición y Lenguaje y de la Logopedia. Diversos investigadores y métodos han recurrido a estas disciplinas. No se trata de

⁴⁴ Misma idea en Planas (2009).

⁴⁵ Para esta cuestión, véase Llisterri (2007).

considerar al aprendiz como alguien que tiene un problema que hay que subsanar, sino sencillamente de extrapolar técnicas empleadas en las disciplinas mencionadas al campo de la enseñanza de lenguas.

Con todo, el grado de dificultad que plantea la adquisición de la pronunciación de E/LE (y de cualquier lengua) será siempre relativo a cada estudiante dado. Sin duda un factor determinante es la L1. También la cantidad de exposición a input nativo. Pero éstos no son los únicos. Se dan también factores de tipo cognitivo (como la edad y si se adquirió más de una lengua en edades tempranas) y de tipo afectivo y motivacional (qué grado de integración en la cultura meta quiere adquirir el aprendiz). Huelga decir que no es realista esperar iguales resultados en todos los aprendices expuestos a un mismo tipo de aprendizaje.

3. Consideraciones finales

Para el caso concreto de contextos de aprendizaje multilingües, y dada la complejidad que plantean, especialmente en los frentes de la formación del profesor y de las estrategias de corrección y retroalimentación, es de inestimable ayuda disponer de los materiales adecuados, tanto de consulta (estudios teóricos y descriptivos), como de aplicación didáctica. Como se ha señalado ya, resultaría muy conveniente contar con publicaciones conjuntas que recogiesen análisis contrastivos y ejercicios prácticos, tanto generales como específicos, estando estos últimos destinados al mayor número posible de potenciales L1 de los aprendices. También podrían contemplar un compendio de estrategias de corrección útiles en estos contextos.

El planteamiento de todas estas cuestiones constituye, en primer lugar, una invitación a la toma de conciencia definitiva sobre la relevancia de la ortoépica y la pronunciación en la adquisición y uso de E/LE; y, en segundo lugar, una reflexión en torno a la pregunta de cómo integrar con éxito dichas competencias en la enseñanza. La colaboración y el diálogo constante entre todos los agentes del campo de E/LE, es decir, profesores, investigadores en Lingüística Aplicada y Teórica y diseñadores de materiales, es crucial para la consecución de herramientas, propuestas didácticas y estrategias válidas y contrastadas que, integradas en contextos de aprendizaje tan frecuentes y habituales en el siglo XXI como son los multilingües, conduzcan a la adquisición de las competencias aquí tratadas de la manera más efectiva posible.

BIBLIOGRAFÍA

- BADDELEY, A., GATHERCOLE, S., PAPAGNO, C. (1998): “The phonological loop as a language learning device”. *Psychological Review*, 105, 1, 158-173.
- BLOOM, K. C., SHUELL, T. J. (1981): “Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary”, *Journal of Educational Research*, 74, pp. 245-248.
- BUYSE, Kris (2009): “El abecedario para la enseñanza de la pronunciación de ELE”, en LEIGHTON, G. (ed.), *La didáctica en la fonética de las lenguas extranjeras*, I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Universidad General de San Martín.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D., GOODWIN, J. (1996): “The History and Scope of Pronunciation Teaching”, en *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*, Cambridge: CUP, pp. 2-13.
- COOK, Vivian (2001): *Second Language Learning and Teaching*, Londres: Hodder Arnold.
- DEMPSTER, F. N. (1987): “Effects of variable encoding and spaced representation on vocabulary learning”, *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 162-170.
- ELLIS, N., BEATON, A. (1993): “Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning”, en *Language Learning*, 43, 4, pp. 559-617.
- ENGWALL, O. (2006): “Feedback Strategies of Human and Virtual Tutors in Pronunciation Training”, en *TMH-QPSR*, 48, pp. 11-34.
- JENKINS, Jennifer (2004): “Research in Teaching Pronunciation and Intonation”, en *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109-125.
- LLISTERRI, Joaquim (2003): “La enseñanza de la pronunciación”, en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1, pp. 91-114.
[http://liceu.uab.es/Joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf]
- Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
[http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/default.htm]
- LLISTERRI, Joaquim (2007): “La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador”, en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 91-120.
[http://77liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf]
- NATION, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: CUP.
- PLANAS MORALES, Silvia (2009): “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos”, en *redELE*, 17.
- POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2004): “Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS, I. *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*, Madrid: SGEL, pp. 737-753.
- SANTAMARÍA BUSTO, Enrique (2010): “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE”, en *redELE* 20.
- VANDERPLANK, Robert (1993): “‘Pacing’ and ‘spacing’ as predictors of difficulty in speaking and understanding English”, en *ELT Journal*, 47, pp. 117-125.
- VILLAESCUSA ILLÁN, Irene (2009): “La enseñanza de la pronunciación en la clase de E/LE”, en I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico, pp. 127-145.

REVISTAS DIGITALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

María Belén Rodríguez Caamaño

Sección bilingüe del Liceo XXXIV Miguel de Cervantes, Varsovia

RESUMEN:

El taller “Revistas digitales en contextos escolares” tiene por objetivo mostrar los pasos básicos que ha de seguir un profesor para la elaboración de una revista digital con sus estudiantes de ELE en un contexto de enseñanza de educación primaria o secundaria. Para ello se muestran las posibilidades de blogs, wikis, pdf y Joomla, así como los tipos de tareas a realizar, la organización la posibilidad de llevar a cabo intercambios con otros centros y los problemas más frecuentes que el equipo tendrá que enfrentar.

1. Objetivos

Dado que se trata de una actividad destinada a evolucionar en el centro y que afecta a diferentes participantes del sistema educativo, los objetivos de una publicación escolar deben dividirse según a quién o quienes estén destinados. Entre ellos se diferencian el profesor, el alumno, el departamento de español y propio centro en el que se imparten las clases.

Los intereses del profesor al involucrarse en un tipo de proyecto tan ambicioso como una publicación deben estar muy claros y presentes durante todo el proceso, porque es gracias a ellos que muchos docentes continúan dedicando su tiempo de forma altruista y encaran los múltiples problemas que surgen con el paso del tiempo. A su vez, estos objetivos se muestran de gran utilidad al erigirse como parámetro evaluador del funcionamiento de la revista cuando ésta ya está en funcionamiento. Entre ellos podemos señalar:

- Construir un espacio en español en el que el alumno pueda desarrollar su identidad en esta lengua y compartirla con el resto del grupo. No se trata de que los alumnos produzcan en español aquello que les hubiera gustado hacer en su propia lengua, sino de que tengan contacto con sus propias limitaciones, las expongan y superen en común colectivamente.
- Desarrollar la destreza auditiva, oral y escrita según los puntos del programa del curso, ya que a diferencia de las publicaciones convencionales, Internet permite la inclusión de vídeos y audios para la expresión oral y la comprensión auditiva.
- Conseguir la participación del alumno en su propia evaluación valorando la complejidad de las tareas y su progreso. A este respecto, no hay que olvidar que los alumnos dedican más tiempo a las producciones destinadas a ser leídas o escuchadas por sus compañeros y que por ello muchas de ellas tendrán una mayor calidad que las realizan para ser tan solo corregidas por el profesor.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- Fomentar su expresión y creatividad en español en todos los campos, como puede ser la elaboración de vídeos, *podcast*, cómics, etc., que puedan ser colgados y compartidos en la revista.

- Desinhibir a los alumnos en su contacto con la lengua y el profesorado a través del debate, la búsqueda de temas de interés y la transmisión de gustos personales de lectura y escritura.

Por su parte, el alumno tiene una motivación diferente a la del profesor, de la cual éste último tendrá que ser consciente si desea la implicación del primero. Entre otros factores, para un estudiante el hecho de participar en una publicación digital supone:

- Usar las nuevas tecnologías conectando las actividades del curso con otras de su interés.
- Conocer y colaborar con los estudiantes de otros cursos de español construyendo un espacio común diferente al formal, alejándose de las calificaciones y los manuales de aula.

- Comunicarse en español sobre cualquier tema más allá de los existentes en el programa y de los que se refieren al mundo hispano, puesto que sólo así el alumno podrá dar el paso a la selección de vocabulario y expresiones que le interesen.

- Informarse e informar sobre el mundo hispano incluyendo noticias sobre eventos que tengan lugar en la ciudad compartiendo información que pueda interesar a todos.

La creación de una revista requiere la participación de un equipo de profesores dispuestos a compartir y a trabajar en equipo, puesto que la extensión de una revista es la convierte en una tarea inasequible para un solo profesor y que el volumen de trabajo habitual de los docentes de ELE no acostumbra a dejarles suficiente tiempo libre para iniciar nuevos proyectos. Una correcta coordinación de los profesores permite:

- Incrementar la retroalimentación entre alumno y profesor.
- Construir un espacio común de creación y evaluación alternativa para los profesores del departamento de español que estimule a los estudiantes más aventajados y mejore la autoestima de aquellos con más dificultades.

- Evaluar el proceso de adquisición de la lengua durante los tres o cuatro años de duración de los estudios, ya que determinados servidores permiten almacenar las producciones escritas de los estudiantes.

- Compartir ideas, materiales, propuestas hechas en clase por los profesores de español cuando la rutina y las prisas lo impidan.

En el caso de que la poseyera, el centro puede ofrecer o no la posibilidad de albergar la revista de español en su página web, pero en todo caso, es labor de los mismos comunicar su existencia al resto del centro e invitarlo a su promoción y mantenimiento. En esta labor, tendrán que transmitir como objetivos:

- Poseer un espacio destinado al español y reconocido por todos los alumnos del centro, que anime a otros alumnos a elegir esta escuela y a valorar la posibilidad de estudiar en ella español.
- Tener un lugar para ser contactados por otras escuelas que enseñen español dentro y fuera del país para hacer proyectos comunes.

2. Periodicidad

Las publicaciones digitales, al igual que las tradicionales, suelen elaborarse semanal, quincenal, mensual, trimestral o anualmente. Los criterios para elegir la más adecuada son dos: a) el número de alumnos y horas lectivas destinadas al español, de lo cual dependerá el número de producciones (escritas y audiovisuales) que el profesor pueda recoger, b) el tiempo libre que los profesores y alumnos puedan consagrar a esta actividad.

Ante todo, la elección de la periodicidad debe ser realista y beber de la experiencia de otros centros. A este respecto, las publicaciones más habituales son las mensuales y las trimestrales, las cuales permiten crear un ritmo de trabajo aceptable para todos los implicados y posibilitan subir el material progresivamente. Mi experiencia personal comenzó con la creación de una revista quincenal que después de unos meses pasó a ser mensual ya que tan solo se conseguía renovar la información de las secciones audiovisuales, elección que ha sido compartida por otros docentes en los talleres que he impartido.

Las revistas anuales son frecuentes y exitosas cuando están dedicadas a un tema o se plantean como una recopilación del año escolar, pero tienen como desventaja la dificultad de crear un espacio y una identidad común que se pierde en la excesiva pausa temporal. En el caso de elegir este tipo de periodicidad es aconsejable reducir los objetivos y fijar un calendario que evite la acumulación del trabajo para el final de curso.

3. Formato

Existen varias posibilidades formales para la construcción de una revista escolar y elegir una dependerá del tiempo y recursos disponibles por el profesorado.

El formato más clásico y antiguo es el *pdf*, cuyas principales ventajas son la de ser imprimible y de fácil y rápido manejo para los pocos duchos en informática. Muchos centros de educación primaria optan por este formato para hacer llegar el trabajo realizado a los propios padres. Por su parte, muchos alumnos también prefieren poseer un documento impreso que les permita conservar lo que han escrito como recuerdo o porque no tienen un acceso fácil a Internet. Sin embargo, el *pdf* presenta una nula posibilidad de interactividad y de

modificación una vez finalizado, lo cual dificulta el trabajo de los profesores a la hora de añadir textos, hacer correcciones o valorar los progresos en el avance lingüístico a largo plazo. Sumado a esto está la que es probablemente la mayor dificultad actual en los centros educativos: disponer de un presupuesto que permita la impresión de un número suficiente de copias en color en un papel de calidad media que dé cierta vistosidad a la publicación. Precisamente por esta razón una gran parte de los docentes se decanta por el uso de blogs, *wikis* o de *Joomla*.

Los blogs son rápidos, sencillos y conocidos por muchos profesores, rasgos que los convierten en soportes óptimos para una revista digital. Ofrecen además la posibilidad de dejar comentarios, de que los redactores trabajen cooperativamente y simultáneamente y de crear páginas que funcionen como las secciones de la publicación. Las *wikis* son menos atractivas visualmente que los blogs, pero además de las ventajas ya citadas de éstos, facilitan la inclusión de recursos audiovisuales y de documentos sin tener que recurrir forzosamente a otras webs. Esta herramienta también se aproxima más al concepto de revista en cuanto que no presenta la información de forma cronológica. Se pueden crear blogs y *wikis* a partir de páginas como www.blogspot.com, www.wordpress.com o www.wikispaces.com.

El programa *Joomla* está diseñado exclusivamente para la elaboración de revistas y está disponible de forma gratuita en línea con su tutorial en español. Mi experiencia personal me lleva a afirmar que es un recurso profesional, con muchas posibilidades en cuanto a la forma y al contenido y relativamente complejo para los menos iniciados en informática. Para su utilización es necesario poseer un sitio en la red donde pueda ser albergada la revista. En cuanto a su administración y manejo, *Joomla* funciona de forma similar a un blog. Con respecto a la forma, ofrece plantillas para la construcción de la publicación y permite la creación de un diseño propio. En lo que se refiere al contenido, consta de dos partes: un panel de administrador y la de la propia revista a disposición del lector. En la primera es en la que trabajan los redactores, es decir, los profesores y los alumnos que ellos decidan. Sirve para almacenar y publicar y despublicar artículos, imágenes y audios de Internet o del propio ordenador. En la segunda los redactores pueden publicar artículos o subir fotos de Internet, y los lectores pueden leer, escuchar y hacer comentarios.

Joomla es un programa que exige un gran tiempo y dedicación iniciales, pero con grandes ventajas que hacen que esa inversión de esfuerzo sea recompensada a largo plazo.

4. Secciones

Antes de llevar a cabo la creación de una revista digital, es aconsejable crear un debate en las clases en las que se recoja por escrito las ideas de los estudiantes con respecto a las secciones y los contenidos de las mismas. A continuación, será de gran utilidad la creación de una pequeña maqueta de papel en la que se pueda visualizar el aspecto de la revista y que nos permita transmitir mejor nuestras ideas a todos los que participen en la creación, como otros profesores, alumnos, amigos o el informático de la escuela.

Entre las posibles secciones, alumnos y profesores suelen señalar:

- Receta: recetas elaboradas por los alumnos y típicas del mundo hispano.
- Canción: canciones en español de diferentes géneros musicales propuestas por los profesores y por los propios estudiantes. Deben ir acompañadas del texto.
- Vídeo: vídeos elaborados en clase con el profesor. Cortos e historias extraídas de youtube.
- Deporte: noticias sobre deporte y deportistas hispanos o actividades deportivas realizadas por los estudiantes en la escuela.
- Noticias: noticias y eventos relacionados con la escuela.
- Cultura: libros, películas y exposiciones vistas por los alumnos o de gran relevancia en el mundo hispanohablante.
- Mundo hispano: noticias curiosas y resúmenes de noticias del mundo hispano a partir de periódicos españoles y latinos.
- Mi ciudad en español: acontecimientos relacionados con el español y la cultura hispana en nuestra ciudad.
- El rincón literario: poemas e imitaciones literarias escritas por los estudiantes, poemas y fragmentos de escritores hispanos, microrelatos de alumnos españoles, leyendas breves y personajes mitológicos.
- Opinión: artículos de opinión sobre acontecimientos de la escuela, de cuestiones de actualidad o de temas polémicos trabajados en el aula.
- Galería: fotos de la escuela, celebraciones, salidas, excursiones, intercambios, vacaciones, concurso de fotos.
- Entrevista: entrevistas a alumnos, amigos y profesores hechas por los alumnos.
- Encuesta: encuestas con la posibilidad de votar en línea una película, a un profesor o cualquier decisión que se quiera tomar en la escuela.

Lo más habitual es que con el paso del tiempo muchas de las secciones elegidas se fusionen quedando cuatro o cinco secciones a las que se suman la galería, la canción, la receta y el vídeo, de más fácil cobertura. La elección de su título y contenido dependerá de los intereses de los alumnos y las posibilidades de incluir una información

periódicamente dentro de ellas. A este respecto hay que señalar que algunas secciones pueden quedarse vacías por diferentes motivos, como “mi ciudad en español” en el caso de que no exista ningún evento en la ciudad, o “mundo hispano” que requiere tiempo y un nivel de lengua avanzado, razón por la cual los alumnos pueden dejar de escribir para ella.

5. El aprendizaje lingüístico

Una revista digital ELE es una revista destinada, en primer lugar, al aprendizaje, práctica y conocimiento del español, motivo que la convierte en una publicación especial. En primer lugar, el profesor ha de tener en cuenta que las sugerencias, temas y correcciones que lleve a cabo deben corresponderse, al igual que en las actividades de clase, con el nivel de conocimiento de la lengua del alumno. De forma orientativa, estas son algunas de las actividades posibles:

a) Expresión escrita y comprensión lectora

Artículos B1: películas vistas o favoritas; aficiones; reseñas y consejos sobre libros; artículos sobre el deporte en la escuela como campeonatos y salidas; viajes realizados en familia, con la escuela o solos; recetas; artículos sobre grupos de música y comentarios en línea sobre artículos de otros compañeros.

Artículos B2: excursiones, intercambios, artículos de opinión sobre temas debatidos en clase, temas de cultura hispana, resúmenes de temas de actualidad trabajados en clase, poemas e imitaciones de textos literarios estudiados en clase a modo de taller de literatura.

b) Expresión oral y comprensión auditiva

Para todos los niveles: *podcast* y vídeos en forma de entrevista, leyendas, cuentos, anuncios y programas.

Con respecto a las habilidades, la ventaja de implicar a todo el equipo de español está en tener a nuestra disposición una gran variedad de materiales que pueden ser utilizados para las destrezas receptivas y productivas. El texto escrito por un estudiante de un curso puede estar acompañado de preguntas para una comprensión lectora de un alumno de otro, y una grabación de unos estudiantes puede ser usada por otros de su propia clase para corregir en grupos errores o hacer comprensiones auditivas. Esta explotación de los materiales puede ser llevada a cabo por el profesor o por los propios alumnos y nos permite, además, situar a los estudiantes en la tipología de preguntas de comprensión lectora y auditiva propia de exámenes oficiales como el DELE. Por otra parte, el hecho de que una producción esté destinada al aprendizaje, obliga al estudiante a prestar especial atención a su elaboración, y al profesor, a estimular la valoración de los trabajos entre los propios alumnos.

En segundo lugar, el profesor tendrá que valorar la importancia del factor psicológico en la producción de los materiales anticipando las posibles reacciones de sus estudiantes. Por una parte, con frecuencia los alumnos

desean escribir artículos con la misma calidad y vocabulario con los que lo harían en su propia lengua, frustrándose y renunciando a escribir en español. Por otra, es común que sientan rechazo a ser leídos por otros compañeros por vergüenza, miedo al error o competitividad. En la primera situación el profesor debe enseñar a simplificar y a abreviar los contenidos, mientras que en la segunda, según mis observaciones personales, tan solo podrá involucrarlos a través de la nota, la corrección de los errores o el anonimato del artículo.

Además de los factores psicológicos, el docente tendrá que enfrentarse a aquellos propios de la enseñanza reglada, entre otros, la escasez de tiempo, el exceso de tareas y actividades de los alumnos en horario extraescolar, la falta de motivación cuando no existe una calificación, el escaso nivel de lengua o grandes diferencias de nivel entre los alumnos de un mismo grupo. Es entonces cuando debe plantearse la obligatoriedad de la participación introduciendo las actividades de la revista en la programación de curso y llevando a cabo las tareas de redacción dentro y fuera del aula. Nuestra experiencia en este caso nos ha demostrado que el modelo más adecuado es aquel que combina las tareas obligatorias acompañadas de nota con aquellas realizadas libremente por un número reducido de estudiantes, generalmente, aquellos que tienen acceso a la parte técnica de la revista.

6. La organización de la redacción

Como en cualquier otra redacción, en la de nuestra revista existirá una pirámide de mando en cuya cumbre se ubicará el director del centro y el informático, al que recurriremos para todos nuestros problemas técnicos. Los componentes del resto de la pirámide deberán ser decididos por los profesores según el alumnado y el contexto en el que trabajen. Cómicamente podríamos resumir las posibilidades organizativas de la siguiente manera:

a) “Dictadura: manda el profe y se acabo el follón”. Modelo eficaz cuando, por ejemplo, nadie se pone de acuerdo, hay exceso de líderes o gran escasez de tiempo. El problema que presenta esta fórmula es que a largo plazo los alumnos podrían sentirse desmotivados por su escaso poder decisión y que todo el peso y responsabilidad recaerá sobre el profesor (lo quiera o no).

b) “Anarquía: los alumnos hacen lo que quieren y el director me come”. En el extremo opuesto al modelo anterior tenemos la posibilidad de dejar a los alumnos la total libertad de gestión de la revista, experiencia que me ha demostrado que se suelen imponer aquellos que tienen más capacidad de liderazgo excluyendo a otros compañeros. Por otra parte existe el riesgo de que se puedan publicar artículos poco correctos en su contenido y que los estudiantes pueden bloquear el sistema por un mal uso del mismo.

c) “Comunismo: mandamos todos pero en realidad mangonea el profe”. Todos los docentes nos reímos ante esta descripción, y ello se debe a que en el fondo sabemos que la usamos. En un afán democrático el profesor decide que el trabajo se hará entre todos, pero la práctica demuestra que la hacen unos pocos dirigiros por el propio profesor. Puede ser positiva si los alumnos destinados a recoger la opinión y trabajo del resto lo hacen de forma activa y voluntaria.

d) “Estilo vigente: combino los estilos anteriores y me vuelvo loco”. Tampoco parece por su definición el más adecuado, pero inevitablemente el profesor de ELE es sincrético y utiliza todo lo que está a su alcance para que las actividades que realiza sean útiles y fructíferas. A veces es preciso imponerse y tomar una decisión por el grupo, otras la falta de tiempo obliga a dejar al mando a los estudiantes, otras unos pocos gestionan al resto.

Sea cual sea la organización elegida, el profesor deberá hacer saber *a priori* quiénes tendrán acceso al panel de control y quienes a la publicación a través de la revista, así como qué grupos participarán en cada número de la revista y de qué manera, es decir, deberá hacer una previsión técnica y de contenidos que sea compartida por el resto del departamento de español.

En cuanto al buen uso del sistema, es conveniente elaborar una lista de normas comunes que sean respetadas por todos aquellos que tengan acceso al mismo a fin de evitar problemas en cuanto a la forma o el contenido. A modo de ejemplo citamos las siguientes:

- a) Los editores animarán a sus compañeros de curso a escribir y podrán escribir y publicar ellos mismos dentro de la revista. Podrán también publicar otros textos de alumnos de otros cursos.
- b) Todos los artículos y noticias deben llevar el nombre del autor o el pseudónimo si lo desea, pero en todo caso el que edita la noticia debe conocer el nombre del escritor.
- c) Los editores deben guardar en secreto la contraseña del email y la contraseña de acceso a la página.
- d) El editor deberá corregir frases incomprensibles y faltas ortográficas, pero nunca modificar el estilo del autor. El redactor puede proponer un segundo título de cabecera respetando el del autor dentro del texto.
- e) Se podrán acortar las noticias si su longitud es excesiva, pero es conveniente comunicárselo antes al autor para darle la posibilidad de que lo haga él mismo.
- f) No se publicará nada que pueda ser ofensivo con una persona (profesor, alumno, persona pública) ni con la escuela. Se aceptan artículos críticos que inciten al debate pero no ofensivos.
- g) El editor intentará que participe el máximo número de estudiantes. Si hubiera muchos textos y un estudiante escribe dos, podría publicar uno y reservar el otro para el siguiente número de la revista.
- h) La portada se compone de “X” (número, por ejemplo 5) noticias, una de cada sección a ser posible. Se deben seleccionar las más interesantes para los alumnos

i) Se dará prioridad a todo lo realizado por alumnos (vídeos, canciones, *podcast*, textos, noticias) a lo copiado, grabado, extraído de Internet y a lo realizado por los profesores.

j) En la sección “noticias” pondremos lo relacionado con la escuela, en la sección “cultura” con los libros y películas, en la de “opinión” artículos de debate, etc.

La redacción de un documento de este tipo beneficia al alumno y al profesor evitando malos entendidos, creando espíritu de equipo y protegiendo a los participantes de críticas y miedos iniciales.

7. Posibles proyectos

Una vez que se ha instalado una rutina de trabajo es habitual que con el paso del tiempo alumnos y estudiantes pierdan interés en la revista o deseen hacer cambios. En nuestro caso esa necesidad se transformó en dos proyectos llevados a cabo durante los cursos 209-2010 y 2010-2011, los cuales exponemos a continuación como ejemplo de las múltiples posibilidades que ofrece la existencia de una revista digital.

a) Viaje a Berlín o historia de cómo hacer un número de la revista con otra escuela.

Durante siete días un grupo de doce estudiantes y un profesor viajamos a Berlín para llevar a cabo talleres de redacción en una escuela bilingüe semejante a la nuestra, pero sin ningún tipo de publicación. El objetivo: elaborar un número de nuestra revista entre ambas. El intercambio se llevó a cabo durante las mañanas dentro del centro escolar, en el que se desarrollaron talleres en español sobre la noticia, la crítica, la entrevista y la encuesta. En la parte práctica, los alumnos hicieron salidas en grupo a la ciudad y tuvieron a su disposición un aula de informática para la redacción. En esta parte del proyecto el mayor problema estuvo en la creación de grupos mixtos en los que existiese un nivel de lengua común y en la comprensión de los contenidos de los talleres. Para solucionarlo se crearon dos grupos de trabajo a partir del segundo día.

En cuanto al tiempo libre, nuestros estudiantes se alojaron en un albergue juvenil e invitaron a sus compañeros alemanes a participar en la visita de la ciudad, la cual era opcional para los dos grupos. En este caso el reto del profesor era mantener al grupo unido y regular las diferencias económicas entre el alumnado, ya que todos los costes corrieron por cuenta propia. Para ello se hizo una planificación diaria en la que se ofrecían varias alternativas según las propias sugerencias de los estudiantes y que permitieron hacer dos grupos abiertos.

A pesar de las dificultades encontradas, las evaluaciones finales de ambos centros reflejaron que los estudiantes se sentían satisfechos de hacer actividades diferentes y contactar con otros estudiantes extranjeros.

b) Nuestras corresponsales italianas o de cómo hacer amigos a través de la plataforma *Etwinning*.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

La plataforma *Etwinning*, a disposición del profesorado en la página www.etwinning.net, está destinada a compartir conocimientos y hacer proyectos entre profesores residentes en Europa. A través del registro de nuestra escuela en la misma encontramos otro instituto italiano en el que se estudiaba español que se convirtió en nuestro corresponsal durante un semestre. Los objetivos eran muy simples: compartir información cultural de ambos países y permitir la participación en la revista a los alumnos con menor nivel de español. En lo que se refiere a la organización, la profesora de nuestros corresponsales fue la encargada de publicar en línea los materiales de sus alumnos, los cuales versaban sobre la cultura italiana, su ciudad, los gustos musicales y literarios de los estudiantes y sus viajes. A su vez nuestros estudiantes debían leer y hacer preguntas y comentarios en línea a sus corresponsales italianos, comentando las diferencias con su país. Esta actividad se realizó en la sala de informática durante el horario lectivo, y si bien el contacto entre los estudiantes no fue muy alto, hay que destacar que los artículos de los estudiantes italianos llegaron a suscitar una gran curiosidad entre nuestro alumnado.

Si tuviéramos que establecer una comparación entre los dos proyectos diríamos que ambas experiencias fueron positivas y enriquecedoras, resolviendo las diferencias en el coste, la integración en el programa y el grado de implicación del alumnado. En el caso de la experiencia berlinesa, los gastos fueron elevados, no formaba parte del programa al tener una participación reducida y los alumnos organizaron la mayor parte del viaje encargándose de impartir los propios talleres. Por su parte el proyecto *etwinning* no generó ningún coste, fue el profesor el principal motor del intercambio y se incluyó en el programa, ya que incluía actividades que ya se hacían habitualmente como la descripción de nuestra ciudad, nuestro país y nuestros gustos personales.

Para finalizar, tan solo insistir en que estas experiencias son solo ejemplos que intentan demostrar que las posibilidades de una revista digital van más allá de la mera publicación de redacciones de clase y que la creación de una publicación en español puede motivar a los alumnos a viajar, intercambiar y comunicarse en español con estudiantes de todo el mundo.

Instituto Cervantes
Bruselas

LA HIJA DEL APARCERO: UN CUENTO LITERARIO COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Antonia Liberal, Antonio Trinidad, Teresa Vacas

I.C.Nápoles, I.E.S Sta Eugenia, E.E. Bruselas3

RESUMEN:

El cuento es una herramienta de gran importancia en la enseñanza de ELE, pues además de mostrar a los aprendientes una creación artística, puede cumplir varias finalidades: lingüísticas, pragmáticas, ortoépicas, socioculturales, etc. Es a su vez, una forma de acercar a los alumnos a la literatura contemporánea y a la sociedad que esta refleja.

En este taller nos centraremos en el cuento literario como herramienta para fomentar el aprendizaje de aspectos socioculturales en contextos multiculturales. Con la explotación didáctica del cuento *La hija del aparcero*, trataremos la asimilación de los siguientes contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes: 1.4 Comidas y bebidas, 1.6 Trabajo y economía, 2.1. En el ámbito personal y público y 3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social.

1. Propuesta didáctica

Breve descripción de la propuesta didáctica: Explotación del cuento literario *La hija del aparcero* de Antonio Trinidad con el que se acerca a los aprendientes a ciertos aspectos socioculturales hispanos; la reflexión que se hace sobre ellos ayuda a percibir el aprendizaje de lenguas como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo.

- Objetivos socioculturales: Saberes y comportamientos socioculturales (PCPI)
- Comidas y bebidas.
- Trabajo y economía.
- Ámbito personal y público.
- Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social.
- Grupo meta: Alumnos adultos o adolescentes.
- Nivel: B2.

- Temporalización: 4 sesiones de 45 minutos.
- Material necesario: Para realizar la actividad son necesarios el cuadernillo de la actividad para el profesor y los estudiantes, ordenadores con conexión a Internet, proyector y pantalla.

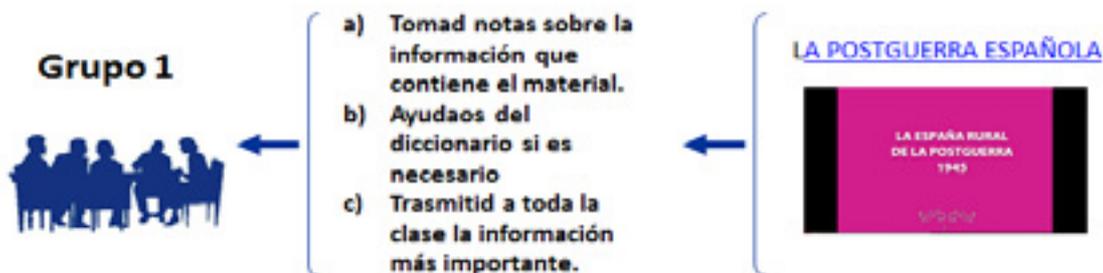
La propuesta didáctica que presentamos pretende trabajar la triple dimensión del aprendiente de lenguas. Esto es, como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural. De ahí que con ella se capacite a los alumnos para que usen el español como vehículo de comunicación; también, para que alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje; y por último, para que procuren el acercamiento entre la cultura hispánica y la de origen, y en esta misma dimensión para que colaboren en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional.

Sesión 1. Actividad 1.

¿Cómo era la España de los años 40- 50?

Dinámica de grupo: Grupos de 4 alumnos para abordar cada documento. El portavoz de cada grupo expone lo más relevante de su documento a toda la clase.

Grupo 1. Documento oral. Vídeo “La España rural de la postguerra 1945”



BRUSELIAS

Grupo 2. Documento escrito. Al extremo del Duero (información sobre el medio ambiente extremeño).

Grupo 2



a) **Tomad notas sobre la información que contiene el material.**

b) **Ayudaos del diccionario si es necesario**

c) **Trasmitid a toda la clase la información más importante.**

En la década del cincuenta es cuando se inicia una crisis sin precedentes de la sociedad agraria tradicional. El elemento motor fue la emigración interior y exterior que elevó considerablemente los salarios agrícolas. Aunque esta crisis empezó en el XIX se aceleró en esta década y después, con más fuerza a partir de 1959 debido, en primer lugar, a que ante las consecuencias recesivas del Plan de Estabilización de 1959 se dieron facilidades para emigrar a los países europeos que se encontraban en plena expansión económica y, en segundo lugar, a que el rápido desarrollo de la industria y los servicios, que siguió a dicho Plan de Estabilización, abrió amplias posibilidades a la emigración interior, aumentando desde 1960 hasta 1969, en casi 2 millones el número de personas ocupadas en la industria y servicios.

Su resultado fue una espectacular emigración de la población rural que, sobrepasando el crecimiento vegetativo de la misma, hizo disminuir el número de personas ocupadas en el sector agrario cerca de medio millón en esta década y más de un millón en la del 60. Esta emigración se compuso principalmente de trabajadores asalariados, por lo que elevó los salarios de manera importante, sobre todo en las épocas de recolección. Este hecho hizo que subieran el precio de algunos productos.

<https://sites.google.com/site/alextemodelduero/historia/decada-de-los-50>

Grupo 3. Documento literario. Ensayo de Carmen Martín Gaité sobre las relaciones personales.

Grupo 3



a) **Tomad notas sobre la información que contiene el material.**

b) **Ayudaos del diccionario si es necesario**

c) **Trasmitid a toda la clase la información más importante.**



Carmen Martín Gaité
Usos amorosos de la postguerra española

Texto de Carmen Martín Gaité. *Usos amorosos de la postguerra española*

“Antes de que se produjera la invitación a salir, el papel de ella era difícil, sobre todo si creía haberse enamorado. Podía “hacerse la encontradiza”, arraglararse más cuidadosamente, (...), buscar una forma diferente de sonreír y de hablar. Pero lo que nunca podía hacer era llamar al chico... (Pág. 193)

“El momento de la declaración de amor, que en ningún caso hacía la mujer, era el que marcaba la hora de la verdad. Se hiciera por escrito o cara a cara, empleando fórmulas habituales y manidas o dando rienda suelta a una expresión poética personal que garantizaba mejor la originalidad y autenticidad de aquellos sentimientos, lo cierto es que ningún hombre que quisiera tener novia podía evitar semejante expediente.” (Pág. 194)

“Recibir una declaración de amor, se contestara a ella afirmativa o negativamente, era para la muchacha una primera garantía de su puesta en valor. No siempre se decía que sí a la primera, y en este periodo más

omenos breve hasta la aceptación, donde se ponía a prueba el interés de él y se le forzaba a la insistencia, es cuando realmente una muchacha vivía algo parecido a una aventura”. (Págs. 197-198)

Grupo 4. Documento fotográfico.

Grupo 4



- a) Tomad notas sobre la información que contiene el material.
- b) Ayudaos del diccionario si es necesario
- c) Transmitid a toda la clase la información más importante.

Oficios que existían en los años 40 y que están «en vías de extinción»

Herrero
Nodrizo
Afilador
Sereno
Pastor



Sesión 1. Actividad 2

✓ Puesta en común.

Grupo	Tema	Información importante

Sesión 2. Actividad 1

✓ Lee el texto *La hija del aparcero* (Antonio Trinidad Muñoz)

Mi padre era aparcero y se pasaba el día en el campo, unas veces en la cerca del molino, otras en el cercón de los carriles, algunos días en el olivar del puerto viejo y el resto en el huerto del kilómetro.

Cuando mi padre trabajaba en el huerto venía a comer a casa, si trabajaba más lejos era yo quien le llevaba la comida. Teníamos un capazo de esparto donde mi madre metía la fiambra cerrada con la comida caliente,

el pan con la morcilla, la servilleta y la cuchara. Cuando mi padre me veía llegar dejaba lo que estuviera haciendo, se sentaba en una piedra, abría la fiambarrera y comía sin decir nada. Luego él se volvía al tajo y yo me volvía a casa.

— Si me das un beso te doy una flor.

Cuando mi padre trabajaba en la cerca del molino y yo le llevaba la comida, al pasar por la aceña había un muchacho que me decía Si me das un beso te doy una flor. La primera vez no le entendí y seguí andando como si tal cosa. La segunda lo oí claro y casi me muero del susto. De vuelta subí por la cuesta del Torrique para no tener que pasar por el molino. Al día siguiente bajé por la cuesta del Torrique pero llegué tarde y mi padre me riñó. Cuando regresé no vi a nadie en el camino. Al otro día fui por el molino y el muchacho me dijo: Si me das un beso te doy una flor. No miré, ni volví la cabeza en todo el sendero. Al pasar de vuelta el muchacho no estaba. A la vuelta el muchacho nunca estaba. A la mañana siguiente al pasar me dijo: Si me das un beso te doy una flor, tenía una margarita grande e intacta entre las manos. Siempre que le llevaba la comida a mi padre a la cerca del molino al pasar por la aceña había un muchacho sentado en una piedra que me decía: Si me das un beso te doy una flor. El muchacho tenía una gorra negra, una chaqueta de pana clara y unos ojos azules: Si me das un beso te doy una flor. En el camino de la cerca del molino había unos ojos claros sentados en una piedra y unos labios muy finos que al pasar me decían: Si me das un beso te doy una flor. Todas las mañanas que yo llevaba la comida de mi padre a la cerca del molino había en la aceña una sonrisa sedente y enchaquetada que me decía al pasar Si me das un beso te doy una flor.

Un día el dueño de la cerca del molino cambió de aparcerero y yo empecé a soñar con ramos de margaritas grandes e impolutas.

Sesión 2. Actividad 2

- ✓ ¿Qué coincidencias observáis con los textos anteriores?

Sesión 2. Actividad 3

- ✓ Une la palabra con su significado (definición, imagen, traducción, sinónimos...)
- ✓ ¿Qué te parecen estas formas de explicar un significado? ¿Se te ocurren otras formas?

Mi padre era aparcerero y se pasaba el día en el campo, unas veces en la cerca del molino, otras en el cercón de los carriles, algunos días en el olivar del puerto viejo y el resto en el huerto del kilómetro. (...)



Sesión 2. Actividad 4

- ✓ En parejas ¿Qué os llama la atención de esta escena en relación a la comida, la forma de transportarla y de comer?
- ✓ Puesta en común

Comida

Forma de transportar la comida

Forma de comer del padre

(...) Cuando mi padre trabajaba en el huerto venía a comer a casa, si trabajaba más lejos era yo quien le llevaba la comida.

Teníamos un capazo de esparto donde mi madre metía la fiambra cerrada con la comida caliente, el pan con la morcilla, la servilleta y la cuchara. Cuando mi padre me veía llegar dejaba lo que estuviera haciendo, se sentaba en una piedra, abría la fiambra y comía sin decir nada. Luego él se volvía al tajo y yo me volvía a casa. (...)

Sesión 2. Actividad 5

- ✓ En parejas subrayad en el texto fragmentos, frases, expresiones que reflejen la relación de la hija del aparcerero con su padre y con el chico.

- ✓ Buscad dos adjetivos para calificar la relación de la hija del aparcero con su padre y con el chico.

Justificad la respuesta.

- ✓ Puesta en común.

Ej. Fría, tímida, cálida, respetuosa, descarada, cercana, estrecha, distante, sensual, platónica, ...

La hija del aparcero con el padre	Adjetivos - -	La hija del aparcero con el chico	Adjetivos - -
Justificación		Justificación	

Sesión 3. Actividad 1⁴⁶. Formad grupos de la misma nacionalidad o región.

- ✓ Investigad sobre las comidas, profesiones y relaciones sentimentales en los años 40-50 en vuestro contexto.

- ✓ Adaptad el cuento a vuestra cultura.

Mi padre era _____ y se pasaba el día en el _____, unas veces _____.

Cuando mi padre trabajaba en el _____ venía a comer a _____, si trabajaba más lejos era _____ la comida. Teníamos _____. Cuando mi padre _____, _____.
Luego él se volvía _____

— Si me das _____.

Cuando mi padre trabajaba en _____ y yo _____, al pasar por _____ había un muchacho que me decía Si me das _____. La primera vez no le entendí y seguí andando como si tal cosa. La segunda lo oí claro y casi me _____. De vuelta subí por _____. Al día siguiente bajé por _____ pero llegué tarde y mi padre _____. Cuando regresé no vi a nadie en el camino. Al otro día fui _____ y el muchacho me dijo: Si me das _____. No _____. Al pasar de vuelta el muchacho no estaba. A la vuelta el muchacho nunca estaba. A la mañana siguiente al pasar me dijo: Si me das _____, tenía _____ entre las manos. Siempre que le _____ a mi padre a _____ al pasar por _____ había un muchacho _____ que me decía: Si me das _____. El muchacho tenía _____ y los ojos azules: Si me das _____. En el camino de _____ había unos ojos claros sentados en _____ y unos labios muy finos que al pasar me decían: Si me das _____. Todas las mañanas que yo _____ de mi padre a la _____ había en _____ una sonrisa sedente y enchaquetada que me decía al pasar Si me das _____.

Un día el dueño de _____ cambió _____ y yo empecé a soñar con _____.

Adaptación de: _____

⁴⁶ Las actividades 1 y 2 de esta sesión pueden realizarse a la vez en clase. Es decir, dos grupos pueden adaptar el cuento a los años 40-50 y otros dos grupos pueden adaptarlo a la actualidad.

Sesión 3. Actividad 2

¿Cómo sería el cuento hoy?

Profesiones actuales

Comida actual para un día laborable

Relaciones sentimentales actuales

Contexto urbano

Mi padre era _____ y se pasaba el día en el _____, unas veces _____.

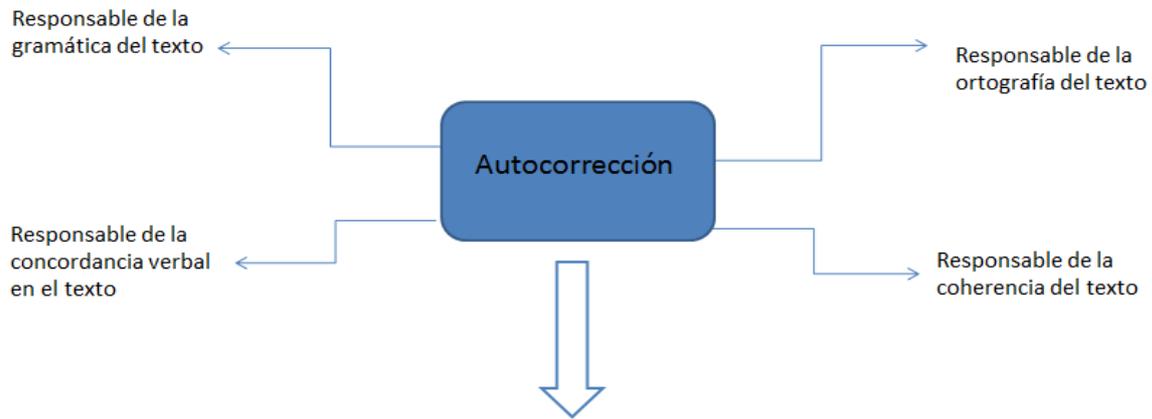
Cuando mi padre trabajaba en el _____ venía a comer a _____, si trabajaba más lejos era _____ la comida. Teníamos _____ . Cuando mi padre _____, _____ . Luego él se volvía _____

— Si me das _____.

Cuando mi padre trabajaba en _____ y yo _____, al pasar por _____ había un muchacho que me decía Si me das _____ . La primera vez no le entendí y seguí andando como si tal cosa. La segunda lo oí claro y casi me _____ . De vuelta subí por _____ . Al día siguiente bajé por _____ pero llegué tarde y mi padre _____ . Cuando regresé no vi a nadie en el camino. Al otro día fui _____ y el muchacho me dijo: Si me das _____ . No _____ . Al pasar de vuelta el muchacho no estaba. A la vuelta el muchacho nunca estaba. A la mañana siguiente al pasar me dijo: Si me das _____ , tenía _____ entre las manos. Siempre que le _____ a mi padre a _____ al pasar por _____ había un muchacho _____ que me decía: Si me das _____ . El muchacho tenía _____ y los ojos azules: Si me das _____ . En el camino de _____ había unos ojos claros sentados en _____ y unos labios muy finos que al pasar me decían: Si me das _____ . Todas las mañanas que yo _____ de mi padre a la _____ había en _____ una sonrisa sedente y enchaquetada que me decía al pasar Si me das _____ .

Un día el dueño de _____ cambió _____ y yo empecé a soñar con _____ .

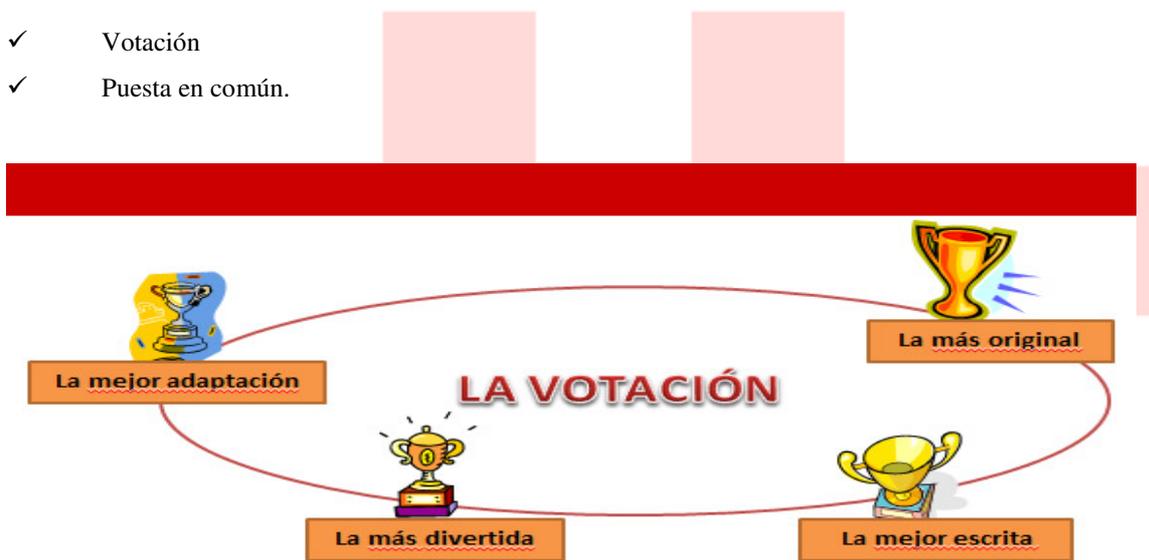
Adaptación de: _____



Entrega de la versión revisada al profesor por email

Sesión 4. Actividad 2

- ✓ Votación
- ✓ Puesta en común.



Puntos (1-4)	Originalidad	Adaptación	Divertida	Escritura
Grupo A:				
Grupo B:				
Grupo C:				
Grupo D:				

2. Conclusiones

Con esta explotación del cuento de la *Hija del aparcero* (Antonio Trinidad) se han trabajado todas las destrezas.

El aprendiente ha sido un agente social gracias a la negociación en grupos en los que el español ha sido el vehículo de comunicación. A su vez, la dimensión del alumno como aprendiente autónomo se ha potenciado

gracias al fomento de las estrategias de aprendizaje, especialmente de compensación, y la autocorrección. Por último, la dimensión del aprendiente intercultural se ha fomentado a través del acercamiento a la literatura reciente de España como reflejo de la sociedad, la reflexión sobre la historia de España y de los países de origen de los aprendientes. Podríamos destacar, además y principalmente, el reconocimiento y la valoración positiva del pluralismo cultural en el que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

COTILLA VACA, Marcelino: “Jugar con la literatura en clase de E/LE: Actividades con “Casa tomada” de Julio Cortázar”, en *Todoele.net*.

[http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=58]

ESTAÑ, Lola: “El hombre que aprendió a ladrar (Mario Benedetti)”, en *Todoele.net*

[http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=22]

MARTÍN GAITE, Carmen (1994): *Usos amorosos de la postguerra española*, Barcelona: Anagrama.

MARTÍNEZ, Jorge: “Blanco sobre negro: La oveja negra de Augusto Monterroso”, en *Todoele.net*

[http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=52]

TRINIDAD, Antonio (2010): “A filha do reneiro - La hija del aparcerero” en *Da vida bela*, Odemira, Ed. Fundação Odemira.

VV.AA (2006): Plan Curricular del Instituto Cervantes Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes
Bruselas

1. Anexos

Presentamos tres versiones adaptadas del cuento “La hija del aparcerero”. Todas ellas son fruto del pilotaje de esta actividad en clase de español L4 en la Escuela Europea de Bruselas 3, así como de la presentación del taller en el I Encuentro Internacional de Profesores ELE celebrado en el I. C. de Bruselas.

1.1 Adaptación del cuento literario a otros países:

Lic. Minerva Acosta Olmos (Mexico); Ing. Marisol Silva- Platzer (Nicaragua)

Mi padre era platanero, se pasaba el día en el platanar, unas veces, cerca del camino, rodeado de piedras y plataneros de inmensas hojas verdes. Otras veces él se confundía, internado en lo más profundo del platanar.

Si estaba cerca del camino de piedras, venía a comer a casa; si no, yo le llevaba la comida, todavía calentita, tapada y amarrada con un paño de colores.

Él dejaba entonces lo que estuviera haciendo y se sentaba a la sombra de las hojas verdes y comía con placer arroz frito, frijoles y bistec dorado.

Yo lo veía comer y cuando él terminaba, volvía a casa por el camino de piedras.

- ¡Adiós amor mío, si me aceptas, te regalaré mi corazón!

Yo escuchaba una voz a la orilla del camino y pasaba rápido, sin mirar siquiera, pero percibiendo un rostro mestizo, de ojos negros, que con voz suave me decía:

- ¡Adiós amor mío, si me aceptas te regalaré mi corazón!

Pero yo seguía caminando, sin detenerme a mirar siquiera, ese rostro...

- ¡Adiós amor mío, si me aceptas, te regalaré mi corazón!

Un día, mi padre dejó de trabajar en el platanar y yo no volví a escuchar esa voz de un joven apuesto, de cara morena, metido entre los bananos amarillos.

- ¡Adiós amor mío, si me aceptas te regalaré mi corazón!

Desde entonces, en mi memoria, hay sueños de sol que iluminan caminos de piedras; bananas amarillas, hojas verdes y corazones que se entregan.

1.2 Adaptación del cuento literario a la actualidad Cristina García Sedano (España)

Mi padre era mecánico y se pasaba el día en el taller, unas veces trabajaba la jornada continua y venía a comer a casa y otras partida. Cuando mi padre trabajaba la jornada partida, era yo quien le llevaba la comida. Teníamos un tupper para llevar la comida. Cuando mi padre veía el whatsapp bajaba a abrirme la puerta. Luego él comía y se volvía al curro.

- Si me das tu email, te agrego a mi facebook

Cuando mi padre trabajaba en jornada continua y yo le llevaba la comida, al pasar por la parada del bus, había un muchacho que me decía “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”. La primera vez no lo entendí y seguí andando como si tal cosa. La segunda lo oí claro y casi me río en su cara. De vuelta subí por el centro comercial pero llegué tarde y mi padre se preocupó un poco. Cuando regresé no vi a nadie en el camino. Al otro día fui por la parada del bus y el muchacho me dijo “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”. No contesté, pero le guiñé un ojo. Al pasar de vuelta el muchacho no estaba. A la vuelta el muchacho nunca estaba. A la mañana siguiente al pasar me dijo “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”, tenía su móvil entre las manos. Siempre que le llevaba el tupper a mi padre al taller, al pasar por

la parada, había un muchacho sentado en la parada del bus que me decía “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”. El muchacho tenía un percing, llevaba una chaqueta de cuero y tenía los ojos azules. “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”. En el camino al taller había unos ojos sentados en la parada del bus y unos labios muy finos que al pasar me decían “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”. Todas las mañanas que yo le llevaba el tupper a mi padre al taller, había en la parada una sonrisa sedente y enchaquetada que me decía al pasar “Si me das tu email, te agrego a mi facebook”.

Un día la compañía de transporte cambió la parada y empecé a soñar con su foto de perfil del facebook.

1.3 Adaptación a los años 40 en Grecia. Alumnos de Español como Lengua 4 de la Escuela Europea de Bruselas III (lengua materna griego.) Alexandra Cacavas, Eleana Balabanis, Emanouil Stamatakis.

Mi padre era arriero y pasaba todo el día en el carro. Unas veces transportaba comida y otras ayudaba a la gente enferma. Como mi padre trabajaba todo el día, cuando volvía a casa quería comer y después dormir porque estaba muy cansado con tantos kilómetros como hacía. Por eso nunca lo veía y estaba muy triste. Pero a veces, iba con él en el carro cuando íbamos a la casa de una vieja amiga. Su nieto era un chico que vivía con ella y cuando me veía siempre me decía “Si vienes aquí otra vez te doy un beso”.

Por eso yo quería ir siempre con mi padre a la casa de esa vieja, para ver al amor de mi vida. Pero un día, mientras me arreglaba un poco para verlo, mi padre me dijo que no íbamos a casa de la vieja porque la señora había muerto, el nieto se había ido a vivir con su madre a otro pueblo. Nunca lo volvía a ver otra vez y dejé de ir con mi padre en sus viajes.

Instituto Cervantes
Bruselas

LA REFERENCIA A L1 Y L2 EN EL ELE: PROPUESTAS A PARTIR DE UN CORPUS DE APRENDICES

Pilar González Ruiz y Lydia Fernández Pereda

KU Leuven (Bélgica)

RESUMEN:

En nuestra ponencia nos propusimos demostrar la utilidad de comparar tres lenguas para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe a partir de dos estudios piloto: el uso de algunas preposiciones (*a, de, con, por, para*), y el uso de los verbos de cambio.

Para ello presentamos la metodología y las hipótesis de dos doctorados cuyos objetivos son (1) detectar a partir de los datos extraídos de un corpus de aprendices los problemas y sus causas más frecuentes con respecto a estos dos temas, (2) elaborar propuestas didácticas para ambos que incluyan la perspectiva contrastiva, y (3) comprobar el impacto de dicha visión sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje de estas preposiciones y los verbos de cambio.

1. Contexto

Presentamos aquí dos proyectos de tesis doctoral integrados en uno solo - *La referencia a L1 y L2 en ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices*- que han nacido tras varios años de experiencia como profesoras de ELE para adultos en Flandes. Este trabajo surge como respuesta a la necesidad de corroborar, contrastar o rectificar una intuición nacida del trabajo diario en el aula: los estudiantes flamencos de español cometen con frecuencia errores a la hora de utilizar los llamados verbos de cambio y algunas preposiciones (*a, de, en, por, para*), dos aspectos del español que, o bien no tienen correspondencia plena en el francés ni en el neerlandés (es el caso de los verbos de cambio) o bien su uso se ve interferido por el francés, L2 de nuestros estudiantes flamencos. Se trata de temas tratados muy tangencialmente por los manuales y los mismos profesores de ELE de Flandes, que suelen carecer de la formación teórica deseada para enseñar a sus alumnos dos temas no exentos de complejidades. Además, hasta ahora no se ha podido determinar de manera objetiva el grado de interferencia con la L1 y L2 de nuestros estudiantes, a saber, neerlandés y francés respectivamente. Por eso queremos comprobar en qué medida los errores se producen por efecto de la interferencia con la primera lengua extranjera por antonomasia de los estudiantes flamencos, es decir, el francés, o con el propio neerlandés.

Nuestros datos serán extraídos del corpus de aprendices Aprescrllov: *Aprescrllov* (Aprender a Escribir en Lovaina) es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de TL y TT de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Hogeschool Lessius desde 2004-2005 hasta 2010-2011.

Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de tres instituciones, recogidas entre 2005 y 2011, y fueron anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin⁴⁷, cuya “barra de botones” permite anotar de manera sistemática los problemas o ‘errores’ contenidos en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.—. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

En nuestra propuesta confluyen dos métodos teóricos:

1. Análisis de Errores (Fernández 1997, 2004, García González 2007, S. Gargallo 1993, 2008, Vázquez 1991,1999).
2. Interlengua y el impacto o interferencia de L1 y L2 en la clase de lengua (Bueno González 1992, Roldán Tapia 1997, Suby y Asención-Delaney 2009, Torrecilla 2011).

Estos dos métodos se iniciaron ya en el siglo pasado y su interés se ha acrecentado de nuevo gracias a la compilación, descripción y análisis de *corpus de aprendices* (Granger 1996, Nesselhauf 2004, Ellis & Barkhuizen 2005, Díaz-Negrillo & Fernández Domínguez 2006, McEnery et al. 2006 en O’Keeffe et al. 2007).

Por otra parte, y en relación con el tema de la IL, nos encontramos con la problemática de la referencia a la L1 y L2 en la clase de lengua extranjera y su impacto sobre el proceso de aprendizaje. Dicha problemática constituye una discusión tradicional en la que siguen defendiéndose varias convicciones extremas sin aportar pruebas objetivas de la plusvalía para ninguna de ellas. Esta discusión tiene aún más cabida en el contexto multilingüe de la Bélgica donde llevamos a cabo nuestra labor como docentes de ELE.

Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que sólo utiliza la lengua materna en situaciones de “crisis”, cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado. A pesar de la falta de una argumentación detenida a favor de la exclusión de la L1 en el aula, se suele optar por esta posición en la clase de español para adultos (el tipo de enseñanza del español mayoritario en Flandes). No obstante, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE contrae desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009) se refieren a

⁴⁷ Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. “It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program.” (<http://www.cict.co.uk/software/markin/>)

investigaciones hechas realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de recibir mucho input en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la *intercomprensión*, que se define como “la capacité de comprendre une langue étrangère sans l’avoir apprise sur la base d’une autre langue. En general, les variétés d’une même langue sont incompréhensibles” (Meissner et al. 2004: 16). En esta didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (e.g. Meissner et al. 2004, Vez 2007, Carullo et al. 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). Mientras estos proyectos se centran más bien en las destrezas (como la lectura y redacción de textos) y el nivel macro de la lengua (como los marcadores del discurso), en nuestro proyecto nos proponemos desarrollar otra estrategia y un material apropiado en el nivel micro de la lengua, a saber: la frontera entre el léxico y la gramática. Nuestro proyecto de doctorado pretende dar un paso más en esta línea de investigación ya abierta e incluir la perspectiva de la interferencia de más de una lengua (la LM, pero también otras L2) en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Preguntas e hipótesis de investigación

Las hipótesis que tomamos como punto de partida son las siguientes:

(1) el análisis de errores del corpus de aprendices *Aprescrilov* sabrá determinar de manera objetiva qué errores se deben a la interferencia con el francés y en qué medida, por un lado, y con el neerlandés, por el otro.

(2) si la presentación de los temas se hace de manera contrastiva L1-L2-LE y si está basada en los problemas reales y más frecuentes que nos haya revelado el análisis de errores, los alumnos sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y evitar en mayor medida los escollos de las interferencias típicas español-francés-neerlandés.

3. Metodología

El proyecto de investigación recogido en esta tesis doctoral consta de dos grandes fases:

- Fase 1: subdividida, a su vez, en tres grandes bloques:

a) Estado de la cuestión, lectura de la bibliografía sobre:

- Análisis de Errores e Interlengua
- los verbos de cambio y preposiciones
- el tratamiento de corpus de aprendices

b) Ampliación del corpus escrito con textos de estudiantes belgas francófonos (en colaboración con la UCL de Louvain-la-Neuve) y holandeses (Radboud Universiteit Nijmegen) para comprobar el aumento o disminución de la interferencia del francés y del neerlandés como explicación de dichos errores. En este sentido se supone que el francés produce un mayor número de interferencias en el aprendizaje del español, y que los estudiantes francófonos mostrarán mayor cantidad de errores por influencia de dicha lengua que los estudiantes holandeses, mientras que los flamencos se situarán en un punto intermedio en esta escala entre los francófonos y los holandeses debido al estatuto de L2 del francés en Flandes.

c) Análisis de los textos recogidos en el corpus *Aprescrilov*. Búsqueda de errores cometidos en lo referente a los verbos de cambio y las preposiciones *a, de, en, por, para*, descripción del error, comprobación de hipótesis del grado de interferencia del francés y/o del neerlandés.

- Fase 2:

Una vez superada la fase de análisis y ampliación del corpus, a la luz de las conclusiones obtenidas tras el análisis del mismo, entraremos en la parte más creativa del estudio, puesto que diseñaremos un instrumental didáctico que ayude, por un lado, a los profesores a explicar mejor y de forma más clara el tema de los verbos de cambio y el uso de las cinco preposiciones ya mencionadas y, por otra parte, que sirva como instrumento para que los estudiantes aprendan dichas estructuras y cometan la menor cantidad de errores posibles.

A continuación, para comprobar la utilidad de dicho material didáctico, nos guiaremos por un sistema de comprobación pre- y postest:

- *pretest* en varios grupos paralelos de alumnos para medir el grado de aplicación correcta de los verbos de cambio en español escrito.
- *postest* en los mismos grupos paralelos de alumnos para medir el impacto de dicha presentación contrastiva sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje con respecto al tema de los verbos de cambio: en uno(s) aplicaríamos las herramientas didácticas diseñadas a la luz de las conclusiones extraídas tras el análisis y ampliación del corpus de textos y en otro(s) no y así, comprobaríamos el efecto de las mismas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de español y, sobre todo, en su capacidad de cometer menos errores en lo que a este tema se refiere. Por supuesto, tendremos en cuenta la literatura existente al respecto y cuidaremos al máximo una posible contaminación de los resultados obtenidos mediante, por ejemplo, la variedad en el tipo de tareas requeridas o la discreción con los alumnos a la hora de comunicar el propósito de dicho postest.

Una vez finalizados estos dos proyectos de tesis doctoral, en una fase ulterior de la investigación intentaremos llevar a cabo una nueva ampliación del corpus mediante material oral grabado y apuntado en las clases, para comprobar la hipótesis de que los alumnos cometen menos errores en la lengua escrita sencillamente por una cuestión de intentar evitar aquellos elementos susceptibles de llevarles a error, algo que el carácter inmediato y menos reflexivo de la lengua oral no permite. El corpus podría ampliarse también con textos escritos de niveles avanzados, en los que el problema de los verbos de cambio en concreto viene dado por la enorme variedad de los mismos en español en comparación con el neerlandés, que sólo dispone de uno (Hanegreefs 2000; Meulman 2003), además de la dificultad que entraña la elección de uno u otro para los estudiantes.

Consideramos que esta tercera fase se corresponderá con una posible investigación ulterior, debido no solo a la gestión del tiempo, sino también a la diferencia sustancial entre el material oral y el escrito y a la dificultad que entraña recogerlos.

4. Verbos de cambio

Se trata de los siguientes verbos: *hacerse, volverse, quedarse, ponerse, llegar a ser, convertirse (en)* y los menos frecuentes *tornarse (en), meterse a, trocarse*. Aparecen recogidos bajo esta denominación en apenas dos o tres de los manuales de ELE más utilizados en Flandes (Prisma, Abanico, Gramática en Uso). Además, las gramáticas no suelen prestar mucha atención al tema y, aparte de Mariví Pavón Lucero y Yuko Morimoto (2007), el tema ha sido abordado por Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999) y Rodríguez Arrizabalaga (2001).

Los verbos de cambio son percibidos como problemáticos tanto por los profesores de ELE, que carecen de recursos suficientes para explicarlos, como por parte de los alumnos, ya que todos estos verbos se expresan en neerlandés con un solo verbo, a saber, *worden*, que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal e inexistente del equivalente francés (**devenir*), evitando el uso de los equivalentes españoles o arriesgándose a utilizar uno de ellos al azar.

Además, *worden* presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también *worden*, cuyas posibilidades de traducción en español se ven pues percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua. Dicho esto, insistimos en el objetivo clave de elaborar un material didáctico específico para la explicación de los verbos de cambio que parta de las conclusiones obtenidas a la luz del AE de la IL de nuestros estudiantes flamencos de español.

5. Preposiciones

Respecto a las preposiciones, a pesar de la atención que se les dedica en los manuales de ELE, y la que nosotros mismos como profesores le dedicamos, sabemos que las preposiciones constituyen uno de los temas que más se resisten a nuestros estudiantes de español. No sólo por la dificultad del tema en sí, sino también por la frecuencia de su uso en español. Se sabe también que es un error frecuente y que se repite en todos los niveles de estudiantes con los que trabajamos.

Sin embargo, como el abarcar el estudio de todas las preposiciones sería un proyecto arduo y frágil, la tesis va a centrarse en el estudio de cinco preposiciones, a saber: *a, de, en, para* y *por*. La elección de las preposiciones se justificará basándose en dos motivos: primero, dichas preposiciones son de las más frecuentes en nuestra lengua, y segundo, es en el uso de estas cinco preposiciones donde se ha detectado una mayor interferencia de las otras lenguas.

Los errores se clasificarán según tres tipos:

- Omisión: cuando el estudiante no utiliza una preposición y en español es necesario.
Ej.: Por la tarde invitamos Betty y Lucho ...
- Adición: cuando el estudiante utiliza una preposición y en español no es necesario y además incorrecto.
Ej.: Aprendo mucha gramática, pero es también importante de practicar una lengua.
- Confusión: cuando el estudiante utiliza una preposición en lugar de otra y es incorrecto.
Ej.: Puede llover a mares por días.

De una primera aproximación a los errores recogidos en nuestro corpus podemos deducir que no se puede corregir el uso erróneo de la preposición de forma aislada, sino dentro de la estructura en la que se usa. Tampoco se puede dar una simple traducción de las preposiciones, porque ésta no explica todos los usos preposicionales.

La complejidad del tema se desprende también de las siguientes estructuras preposicionales:

- *Vuelta a Bélgica*
- *Vuelta a España* (en referencia a *La vuelta ciclista a España*)
- *Vuelta a la manzana*
- *Vuelta al mundo*
- *Vuelta a la tortilla*

En todos estos ejemplos se usa la misma preposición en combinación con el mismo lexema, sin que el significado sea idéntico.

En conclusión, los proyectos de tesis se proponen contribuir a la enseñanza y la investigación de ELE en la Bélgica multilingüe, trabajando de forma contrastiva con tres lenguas y analizando la influencia de más de una lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA DE DIEGO, Vidal y Karl-Axel LUNELL (1988): "Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas", en *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359.
- BARALO, Marta (2009): “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 5.
- BERMEJO CALLEJA, Felisa (1990): “Verbos de cambio o devenir en español”, en *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, 47-60.
- BUENO GONZÁLEZ, Antonio (1992): “El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera”, en *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Bilbao: AESLA.
- BUSTOS GISBERT, José María. (1999): “Análisis de Errores: Problemas de Tipologización”, en *Lingüística para el siglo XXI*, vol. I, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 303-313.
- BUYSE, Kris, Nicole DELBECQUE y Dirk SPEELMAN (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas concretas en el español del neerlandófono*, Edelsa/Averbode: Madrid/ Averbode.
- COSTE, Jean y Augustin REDONDO (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- DÍAZ-NEGRILLO Ana y Jesús FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (2006): “Error Tagging Systems for Learner Corpora”, en *Revista española de lingüística aplicada*, número 19.
- DELBECQUE Nicole y Lise VAN GORP. (2012): “*Hacerse y volverse* como nexos pseudo-copulativos: dos maneras de concebir el cambio en español”, en prensa, *Bulletin Hispanique*, vol. 114.
- EDDINGTON, David (1999): On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state [<http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf>]
- ELLIS Rod y Gary Patrick BARKHUIZEN (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ Sonsoles. (2007): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ Sonsoles (1994): “Las preposiciones en la interlengua de aprendices E/LE”, en *IV Congreso Internacional de ASELE: Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, 367-380.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Javier (2007): "Una propuesta de tipología de errores", en *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingüe*, Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- GEERREIRO DE CASTRO, Maria Aparecida (1992): “The effective use of L1 in an L2 classroom”, en *English Teaching Forum*, t. 4, vol. 30, 35-36.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- GILQUIN, Gaëtanelle, Sylvianne GRANGER y Magali PAQUOT (2007): "Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy", en *Corpus-based EAP Pedagogy. Journal of English for Academic Purposes* (IRAL Special issue), vol. 6, 319-335.
- GRANGER, Sylvianne (1996): "From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora", en *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund: Lund University Press, 37-51.
- GUITÉRREZ QUINTANA, Esther (2005): “Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español” en *Estudios de lingüística*, Alicante: Universidad de Alicante.
- HANEGREEFS, Hilde (2000): “El verbo neerlandés *worden* y su traducción española”, KU Leuven (tesis final de licenciatura).
- LICERAS, Juana María (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- McENERY, Tony, Richard XIAO y Yukio TONO (2006): *Corpus-based Language studies. An advanced resource book*, Oxon: Routledge.
- MEULMAN, Tamara (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?*, Leiden: Universidad de Leiden (tesis doctoral).
- MORIMOTO, Yuko y María Victoria PAVÓN LUCERO (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.
- NESSSELHAUF, Nadja (2004): “Learner corpora and their potential in language teaching”, en *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 125-152.
- NUSSBAUM, Luci (1991): “La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo”, en *Signos: teoría y práctica de la educación*, vol. 4, 36-47.
- O'KEEFFE, Anne, Michael McCARTHY y Ronald CARTER, (2007): *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*, Cambridge: CUP.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003): Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. [www.linred.es]
- PEREA SILLER, Francisco Javier (2007): “Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE”, en *MarcoELE. Revista de Didáctica*, vol. 5
- PORROCHE BALLESTEREOS, Margarita (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid: Arco Libros.
- POUNTAIN, Christopher (1984): “La noción de 'devenir' en español”, en *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español*, vol. 31, 111-116.
- RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA, Beatriz (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.
- ROLDÁN TAPIA, Antonio Rafael (1997): “Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera”, en *Aula abierta*, vol. 69, 43-52.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

SANTOS GARGALLO, Isabel (2008): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

SIERRA, Fermín, (2004): “Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE”, en *Mosaico*, vol. 14, Madrid: MEC.

SUBY, Juliana y Yuly ASENCIÓN-DELANEY (2009): “El uso del español del profesor en las clases de principiantes”, *Hispania*, t. 3, vol. 92, 593-607.

TORRECILLA, Isabel (2011): Uso de la L1 en clase. [<http://elrecursos.blogspot.com/2011/01/uso-de-la-l1-en-clase.html>]

VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*, Frankfurt: Peter Lang.

VEZ, José Manuel, (2007): "La cultura europea de la intercomprensión", en *Cauce. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, vol. 30, 501-529.



Instituto Cervantes
Bruselas

CONTEXTOS MULTICULTURALES Y TRADICIONES ACADÉMICAS

Beatriz Arlanzón Colindres

Universidad de Utrecht – UC Roosevelt

RESUMEN:

La multiculturalidad en nuestras clases no se limita a aspectos puramente lingüísticos ni a un contraste de normas socio-culturales. Cada cultura tiene una forma de entender los papeles que desempeñan los profesores y los alumnos, la relación jerárquica entre ellos, las responsabilidades de cada uno y las barreras invisibles que ninguno puede superar. Si el profesor de ELE es nativo, lleva al aula su propia cultura pedagógica que puede coincidir o no con la de parte de sus alumnos. Los estudiantes cuentan con sus propias experiencias de aprendizaje, no sólo de idiomas, y en función de ellas, crearán una serie de expectativas sobre la clase de ELE. Estas expectativas deben tenerse en cuenta para reducir el riesgo de incomprensión mutua.

Introducción

Huelga decir que la clase de lengua extranjera, por su propia naturaleza, acoge y promueve la pluralidad cultural. Ahora bien, la cultura del idioma aprendido no es la única presente en el aula y mucho menos actualmente ya que, debido a una serie de factores extralingüísticos⁴⁸, se ha intensificado la movilidad de profesores y de estudiantes. En estos momentos la combinación de culturas y de tradiciones académicas que podemos encontrar en la clase de ELE es prácticamente infinita, sin embargo quizás los tres modelos más frecuentes sean los siguientes:

- a) El profesor y los alumnos comparten la misma tradición académica. Pensemos, por ejemplo, en un profesor francés que enseña español a alumnos franceses.
- b) El profesor es nativo y los alumnos pertenecen la misma tradición académica. Sería el caso de un profesor español que prepara a un grupo de alumnos franceses.
- c) El profesor se ha formado en una tradición académica y los alumnos, que provienen de diferentes lugares del mundo, en otras. En esta situación se encuentra la autora de estas páginas pues trabaja en una universidad con vocación internacional.

Este artículo se centra en las dificultades que pueden encontrar los docentes de ELE en este último contexto educativo que, como se ha comentado, está creciendo en Europa. La movilidad de nuestros estudiantes ya no se limita a la experiencia anual del programa Erasmus y el siguiente ejemplo es cada vez más frecuente.

⁴⁸ Becas internacionales, programas de cooperación e intercambio, aparición de centros educativos con vocación interanacional, aumento de las tasas universitarias, por citar algunos.

Imaginemos una clase de 25 alumnos universitarios. El profesor es español, dos alumnos son alemanes, uno británico, uno noruego, uno neozelandés, uno camerunés y los 19 restantes holandeses. En esta ecuación no podemos olvidar al centro de trabajo que puede pertenecer a otra tradición académica y que además defiende una serie de objetivos académicos y extra-académicos. Analicemos pues el punto de vista de cada uno de estos actores.

El profesor planifica sus clases en función de su propio concepto de calidad en la enseñanza de ELE y del papel que debe desempeñar en el aula. Dicha visión se ha ido modelando de manera inconsciente a lo largo de la formación recibida en la propia tradición académica y generalmente también se transmite de manera inconsciente a los alumnos. Es obvio que un docente formado en España no da clase como uno formado en EEUU, por ejemplo. Sin duda la experiencia en el aula y el intercambio con otros colegas también influye. Es muy posible que un profesor que lleve una década viviendo y trabajando en un determinado país haya interiorizado los valores de ese sistema educativo al menos parcialmente aunque algunos autores defienden que los esquemas originales son resistentes al cambio (Weinstein 1989 en Williams y Burden 1997:56).

El alumno también llega a clase con sus propias creencias sobre cómo se aprenden los idiomas: qué funciona, qué le gusta, qué rechaza. Estas valoraciones también se han desarrollado a través de la metodología propugnada por su propia tradición académica, sus preferencias y su experiencia personal. Esto significa que el alumno va a interpretar las propuestas del profesor desde su propio punto de vista personal y cultural. Si sus expectativas no se satisfacen, si las diferencias con la tradición académica del docente son importantes, surge incompreensión y ésta puede originar situaciones tensas.

Un profesor no sólo imparte su asignatura sino que también representa a su centro de trabajo. Éste último defiende una serie de valores para diferenciarse de las demás escuelas. Desde un punto de vista académico, sería deseable que el centro formara al docente para que pueda intergrar más rápidamente y aplicar mejor su metodología. Lamentablemente, lo habitual es que el profesor la vaya descubriendo poco a poco. Desde un punto de vista extra-académico, no se pueden olvidar los imperativos económicos y, por lo tanto, la satisfacción del «alumno-cliente». Es aquí cuando el descontento la clase puede tener consecuencias contractuales negativas para el profesor.

Ahora bien, así como la pluralidad cultural y el impacto negativo que puede tener el desconocimiento de la otra cultura están bien estudiados en el campo empresarial, el mundo académico no parece ir al mismo paso. De hecho, sólo conocemos las medidas tomadas por la Universidad de California que «encargó a un grupo de asesoramiento cultural un proyecto [...] para formar a los trabajadores de la universidad, en su mayoría procedentes de culturas diversas. Esta iniciativa se tomó a causa de los conflictos interculturales que se producían entre los trabajadores nativos y los extranjeros» (Oliveras 2000:31).

Vemos pues que la cultura en la clase de ELE va más allá de aquellos aspectos en los que generalmente se centra el docente: la historia, las diferentes disciplinas artísticas o el sistema de normas socioculturales. La cultura

modela cada tradición académica, las expectativas de los profesores, de los estudiantes y de los centros de enseñanza. Si conviven varias tradiciones académicas en un grupo, deberíamos tener en cuenta que imponer o dar prioridad a una determinada podría discriminar y perjudicar a algunos de nuestros alumnos. En estas circunstancias, ¿qué debe tener en cuenta el docente para gestionar sus clases?, ¿qué puentes debe tender para mejorar la comunicación, reducir los malentendidos y garantizar el aprendizaje y la satisfacción de los alumnos?, ¿cómo debe hacerlo para que el proyecto sea viable y realista?

La competencia intercultural: de la teoría a la práctica

«De acuerdo con la teoría de la psicología social actual, la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad» (Oliveras 2000:35). ¿Pero es esto realmente así? La propia autora comenta que esa «simulación» puede ser percibida como forzada e incluso falsa por el nativo con lo cual se podría obtener una reacción opuesta a la deseada. Además, nos atrevemos a afirmar que esta cita describe la cuestión desde fuera pero no desde dentro ya que cualquier residente en el extranjero sabe que las normas de comportamiento adquiridas en la propia cultura no desaparecen de la noche a la mañana.

Las nuevas convenciones sociales van penetrando en nosotros poco a poco. En algunos casos, los viejos valores van siendo sustituidos por otros nuevos; en otros casos, conviven tras encontrar un punto de equilibrio. Dejamos a los expertos decidir si ciertas creencias inculcadas llegan a desaparecer del todo. El proceso lleva años y a lo largo de ellos se va superando gradualmente el choque cultural, se va reduciendo el estrés que genera, se va encontrando una nueva estabilidad. El profesor no es inmune a este proceso. De hecho es extranjero por partida doble: en su vida personal y en su vida profesional. También él puede sufrir el choque cultural y rechazar la tradición académica en la que se encuentra. No entiende ciertas prácticas, malinterpreta ciertos comportamientos de los alumnos y de los colegas o descubre que ciertos conceptos son similares tan sólo en la superficie.

Paradójicamente, hablar bien el idioma del país de acogida no siempre ayuda. Oliveras escribe las siguientes líneas pensando en las situaciones embarazosas que han vivido estudiantes extranjeros durante su estancia en España pero sus palabras se pueden aplicar igualmente al profesor:

«Cuando nos comunicamos con otra persona, partimos a menudo de la idea de que entiende e interpreta nuestras intenciones [...]. Si nuestro interlocutor procede de otro país u otra cultura, creemos que el hecho de compartir la lengua asegura la efectividad de la comunicación. A menudo, sin embargo, la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferente. [...] La realidad es que, cuando hay diferencias significativas [...] el mensaje que emitimos puede ser interpretado de forma muy diferente a nuestras intenciones, aunque esté “lingüísticamente” bien formulado. Estas situaciones producen malentendidos que suelen llevar a la frustración, a

adquirir o aumentar prejuicios del otro e incluso a crear problemas sociales graves»
(2000:10)⁴⁹.

Esta «sordera» intercultural se debe a un principio de psicología: el *efecto del falso consenso*. Se trata de un sesgo cognitivo por el que los seres humanos tienden a sobrevalorar hasta qué punto sus opiniones, creencias y valores son compartidos por los demás. Esta convicción fortalece la confianza de los individuos en su propia posición aun cuando ésta sea errónea o minoritaria. Suele aparecer cuando los individuos de un grupo dan cuerpo a la opinión colectiva de ese grupo. Se alcanza un consenso interno que raramente se cuestiona y, por lo tanto, se tiende a creer que todo el mundo, incluso las personas que no pertenecen a ese grupo, comparte esa opinión (Wikipedia).

En suma: una competencia intercultural débil puede ser origen de conflictos cuyo impacto será más o menos grave de acuerdo con las convenciones socioculturales de cada interlocutor y su experiencia intercultural. Las anécdotas pueden ser graciosas en un momento determinado pero es obvio que el profesor, en cuanto responsable de la clase, debe evitar todo riesgo de tensiones y de enfrentamientos. Para ello debe fortalecer su «habilidad [...] de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas [y de] poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias» (Meyer 1991 en Oliveras 2000:38).

¿Cómo orientarse?

La literatura que hemos encontrado se centra en cómo sensibilizar al estudiante de lenguas extranjeras de las diferencias que encontrará en las normas socioculturales de otros países y cómo reducir el choque cultural y el estrés que le puedan producir. Sin embargo, no hemos hallado estudios que exploren cómo preparar al profesor al impacto de una tradición académica foránea. Los centros de estudios con los que nos hemos puesto en contacto nos han confirmado que no proporcionan ningún tipo de formación intercultural a sus profesores y parece que los programas de máster tampoco se ocupan de la cuestión. Si bien es cierto que la variedad de posibles contextos de trabajo es infinita, creemos que reflexionar sobre ciertas cuestiones sería muy útil y permitiría al docente desarrollar recursos personales para analizar sus grupos y adaptarse más rápidamente a las circunstancias. Muchas escuelas esperan que, en caso de dificultades, éste consulte a otros colegas o que asista a la clase de un compañero e imite su forma de enseñar. No negamos que en ocasiones puede ser beneficioso pero en otras, el profesor puede no encontrar respuesta a sus problemas especialmente cuando el colega consultado también carece de competencia intercultural.

Volvamos a nuestra clase multicultural, con su pluralidad de tradiciones académicas y sus diferentes formas de entender el papel que cada uno va a jugar en el aula. ¿En qué puntos debemos centrarnos para que nuestro proyecto sea realista, viable y se pueda repetir? Hay que ser práctico. Si nuestro curso dura sólo quince semanas,

⁴⁹ En realidad los malentendidos se producen también dentro de la propia cultura. La diferencia estriba en que conocemos los recursos para repararlos.

nos dará tiempo a observar ciertas diferencias, quizás sólo hechos puntuales, de manera superficial. Si esa combinación de nacionalidades no va a repetirse en el siguiente curso, no debemos invertir un tiempo desproporcionado en estudiar cada tradición académica. Como no podemos descuidar las demás tareas docentes que nos han encomendado, debemos mantener el equilibrio entre nuestra curiosidad natural, nuestro deseo por llegar a todos nuestros alumnos y el tiempo que sea estrictamente necesario invertir para desempeñar nuestra actividad con éxito.

La primera pregunta que nos planteamos es si existen prácticas didácticas que sean comunes a cualquier tradición académica y para ello nos dirigimos a la psicopedagogía. Huelga decir que sus principios son aplicables a cualquier proceso de aprendizaje no sólo a las clases de ELE. Sin embargo, en las obras consultadas hemos encontrado pocas referencias a las diferencias culturales salvo los ya consabidos «lo que puede ser apreciado en una cultura puede ser rechazado por otra» (Williams y Burden 1997: 20). Ante este primer contratiempo, indagamos en otras disciplinas para encontrar elementos que nos puedan ser de ayuda. No olvidamos que cualquier estudio puede ser fuente de inspiración pero no una varita mágica que automáticamente solucione nuestros problemas.

La diversidad de las expresiones culturales ha sido bien estudiada por la antropología y en Olivares (2000) encontramos dos teorías que consideramos realmente interesantes. La primera pertenece a E.T. Hall. Según este antropólogo uno de los rasgos que caracteriza a una cultura es el «contexto de comunicación». En las que presentan un «contexto de comunicación bajo», la mayor parte de la información se transmite en el propio mensaje mientras que en las culturas con un «contexto de comunicación alto» los mensajes no son tan explícitos porque la información se encuentra en los interlocutores y en el contexto. Esto implica que en un «contexto de comunicación alto» las relaciones interpersonales son más cercanas y que comparten mucha información. El hablante no tiene que repetirla y el oyente puede interpretar el mensaje aunque la información aparentemente no esté presente. Por el contrario en las culturas con «contextos de comunicación bajos» las relaciones personales son más distantes. Como los interlocutores no comparten tanta información, el hablante tendrá que proporcionarla en el mensaje. «Así pues, cuando interlocutores de estos dos tipos de cultura se encuentran, la de contexto bajo puede solicitar a la de contexto alto una cantidad de información que la primera no considera necesaria. A la de contexto alto le irritará proporcionarla y a la de contexto bajo le irritará no recibirla» (Olivares 2000: 43)⁵⁰. Un ejemplo en nuestra clase de ELE: el profesor repite varias veces unas instrucciones y el alumno no las entiende. Puede ser que no haya estado distraído sino que en todas esas explicaciones no haya identificado la información clave que a él le sirve para orientarse y organizar su trabajo.

Hall afirma que no sólo prestamos atención a la cantidad de información que se nos proporciona sino que también aprendemos a filtrarla cuando somos pequeños. «Las personas que se han criado en diferentes culturas aprenden de niños, sin que jamás se den cuenta de ello, a excluir cierto tipo de información, al mismo tiempo que

⁵⁰ Nos parece interesante comparar este punto del trabajo de Hall con las dimensiones cooperativas de Grice: «non-spuriousness (Quality); saying neither more nor less than is cooperatively necessary (Quantity); being ‘to the point’ (Relevance); and being perspicuous, neither vague nor ambiguous (Manner)» (Brown and Levinson 1978: 164).

atienden cuidadosamente a información de otra clase» (Olivares 2000: 44-45). Por sorprendente que parezca, esta destreza está vinculada al espacio y éste se delimita a través de la vista, el oído, la piel y el olfato. El territorio no es sólo lo que se percibe y se acepta sino también lo que se elimina.

¿Qué ocurre con la percepción del tiempo? Con ello no nos referimos ni a los horarios de cada cultura ni a su forma de distribuir las partes del día. Según Hall los dos sistemas temporales más importantes son el monocrónico y el policrónico.

«El primero implica prestar atención a una sola cosa a la vez. El segundo supone hacer muchas cosas al mismo tiempo. En las culturas monocrónicas, el tiempo se experimenta de forma lineal, dividido en segmentos, organizado. La persona se concentra en una sola cosa y el calendario establecido es prioritario e inalterable. Los sistemas policrónicos son la antítesis de los monocrónicos. Se caracterizan por la simultaneidad de las acciones y por la alta implicación de las personas. Se considera más importante la acción misma que cumplir con el calendario establecido» (Olivares 2000: 45).

Si trasvasamos esto a nuestras clases, veremos que en algunas culturas los alumnos esperan que el profesor les proporcione el calendario del curso el primer día de clase. Este calendario no sólo incluye los días de los exámenes sino qué día se harán y se corregirán los diferentes ejercicios del libro de trabajo. Una vez que se ha entregado, hay que respetarlo al pie de la letra y las variaciones no se aceptan de buena gana aunque estén justificadas. Un profesor español puede interpretar esta aparente organización como rigidez e incluso deshumanización pues limita al profesor poder adaptarse al ritmo natural de sus alumnos.

Hall también estudia otros dos aspectos: el *caudal de información* y las *cadena de acción*. El primero se refiere al tiempo que necesita el mensaje para obtener la respuesta adecuada. Por ejemplo, en un ambiente laboral de una cultura de contexto bajo, el sentido de la intimidad es alto y la información fluirá de manera controlada. En una cultura de contexto alto, por el contrario, se comparte información y se mantiene actualizada. El segundo concepto, las *cadena de acción*, estructura las acciones en inicio, desarrollo (con etapas intermedias) y final. El abundante caudal de información de las culturas de contexto alto facilita que sus individuos tomen parte en diferentes proyectos, con colaboradores diferentes, modifiquen los programas sobre la marcha bien porque surge nueva información bien porque nacen nuevas ideas. Las culturas de contexto bajo, monocrónicas, no aprecian las interrupciones, alterar el programa establecido o saltarse sus fases. Lo que para una cultura es «flexibilidad» para la otra es «desorganización», lo que para una es «orden» para la otra es «rigidez» (Olivares 2000: 46-47). En nuestra clase de ELE no sólo debemos tener en cuenta las características temporales de cada cultura sino también la edad de nuestros alumnos porque los más jóvenes no tendrán la capacidad de gestión del tiempo de los adultos.

El segundo estudio antropológico citado por Olivares pertenece al holandés Geert Hofstede (1984). Este autor desarrolló el *Modelo de las Cinco Dimensiones* en el que identifica cinco patrones en función de los cuales analiza y clasifica la cultura de 40 países. Estas dimensiones no sólo van a afectar al comportamiento de los

individuos que pertenezcan a esa sociedad u organización sino que también son muy resistentes al paso del tiempo. Son las siguientes:

- Distancia jerárquica. Ilustra cómo acepta una determinada cultura las diferencias de poder, la desigualdad entre sus ciudadanos y también hace referencia al grado de respeto que muestra a la autoridad.
- Individualismo. Es la relación entre la persona y la sociedad, su sentimiento de pertenencia a ésta, el grado de conciencia de poder valerse por sí misma y también su (in)dependencia emocional.
- Masculinidad. No sólo se refiere a los papeles asignados tradicionalmente a cada sexo. Las culturas masculinas defienden valores como la competitividad, la asertividad o la acumulación de bienes materiales. Las feminidas optan por elementos afectivos como la empatía.
- Incertidumbre es decir el grado de tolerancia de una cultura al riesgo, a la ambigüedad o a lo desconocido. Una estrategia para reducirla consiste en establecer reglas para que el comportamiento humano sea predecible. Los países que aceptan mejor la incertidumbre son más tolerantes y relativistas; lo que la soportan peor tienden buscar a verdades absolutas.

La quinta dimensión se añadió al modelo con posterioridad. Se trata de la *orientación a corto o a largo plazo* de una cultura. Las primeras son sociedades que se centran en las preocupaciones inmediatas mientras que las segundas fijan metas a largo plazo. Esto implica desarrollar valores como la perseverancia y la capacidad de adaptación a las circunstancias que vayan surgiendo (Wikipedia).

¿Podemos aplicar estas dimensiones a nuestra clase de ELE? La distancia de poder podría explicar el lugar que corresponde al profesor y a los alumnos y el comportamiento que se espera de ambos. El individualismo podría interferir con las dinámicas de grupo. Esto no significa que no se puedan aplicar sino que quizás debamos tener en cuenta que las fases de la vida del grupo pueden ser diferentes. La masculinidad podría indicarnos la actitud de nuestros estudiantes en clase. La incertidumbre nos obliga a comparar nuestro concepto de riesgo con el de la cultura que nos acoge. La orientación a corto o largo plazo nos señalará cómo alternar los logros a corto plazo con aquéllos que requieren más tiempo. En cualquier caso, no podemos olvidar que tanto el trabajo de Hall como el de Hofstede tienen un valor orientativo y que no es prudente interpretarlas de una manera inflexible. Somos profesores y el valor personal de cada uno de nuestros alumnos primará sobre cualquier teoría por brillante que ésta sea.

De la antropología pasamos a la sociología y a las teorías sobre cortesía (*politeness*). Una de las aportaciones que más eco ha tenido es, sin duda, la de Brown y Levinson (1978/2009). En el modelo que construyen estos autores, una persona tiene una «cara» (una imagen que quiere transmitir a los demás) que se articula alrededor de

dos deseos: ser aceptados por los demás (*cara positiva*) y tener libertad de acción (*cara negativa*⁵¹). Dado que vivimos en comunidad, es interés de todos respetar la cara de los demás para que la nuestra sea respetada. Ciertos comportamientos se consideran excepciones: no perdemos la cara cuando podemos recompensar a la otra persona, obligarla o engañarla. Otros se viven como amenazas (*face threatening acts*). A partir de ahí, cada cultura desarrolla estrategias para minimizar o neutralizar esas potenciales amenazas (*cortesía positiva / negativa*) y obtener la cooperación de nuestro interlocutor. Consideramos que quien domina estas tácticas tiene tacto, es diplomático y que quien no las aplica carece de don de gentes. Las estrategias parecen ser universales pero su aplicación y contenido parece variar de cultura a cultura.

Aunque se conozcan las convenciones, calcular el grado de cortesía adecuado puede resultar difícil especialmente si un interlocutor pertenece a una cultura positiva y el otro a una negativa. Tanto si el hablante es demasiado educado como si es demasiado informal, el oyente puede sentirse herido e incluso ofendido aunque el error sea completamente inintencionado. Lograr el equilibrio es complicado, más si tenemos en cuenta que la capacidad de lograrlo puede actuar como acelerador o como freno social (1978/2009:230-231). El concepto no es nuevo ya que Brown y Levinson siguen en este punto a teóricos como Radcliffe-Brown y Lévi-Strauss quienes enfatizan que la naturaleza de la relación social entre dos personas depende intrínsecamente del tipo y de la calidad de la interacción que se produce entre ellas. Radcliffe-Brown, por su parte, afirma que el mantenimiento del orden social depende del grado y de la adecuación del respeto mostrado hacia ciertas personas, objetos, ideas o símbolos (1952:91 en Brown y Levinson 1978/2009:239).

Una vez que hemos visto los principios generales de esta teoría, ¿cómo puede ayudar al profesor de ELE a desarrollar su sensibilidad intercultural? Ante todo, hay que evitar todos los comportamientos que el alumno pueda percibir como amenaza porque automáticamente alzaría una barrera para protegerse. Si el hablante desea la cooperación del oyente, el primero ayudará al segundo a lograr los objetivos que se haya marcado (1978/2009:126). Si lo trasladamos al aula, el profesor apoyará al alumno para que alcance sus metas (protege su cara negativa) y una vez alcanzadas, reconocerá sus éxitos (protege su cara positiva). Si en cambio el docente tiene que corregir al alumno, puede hacerlo de manera indirecta para que el segundo no se sienta amenazado. Cada cultura también cuenta con una serie de estrategias para aumentar la distancia entre el hablante y el oyente en determinadas circunstancias, por ejemplo: emplear verbos impersonales, oraciones pasivas, adjetivos y pronombres indefinidos, el plural mayestático, la generalización o la nominalización entre otras. Por lo que respecta a la tensión que podría surgir entre los intereses de la clase y los de ciertos alumnos, es importante enfatizar que tanto los estudiantes como el profesor están implicados en un proyecto significativo y relevante (1978/2009:125) que avanzará gracias a la colaboración de todos. La organización del grupo es horizontal, todos sus miembros tienen voz en él, el profesor escucha, guía pero no impone y se dirige a su clase empleando el pronombre «nosotros».

Llegados a este punto observamos que seguimos sin universales que podamos aplicar a nuestras clases. Las interesantísimas aportaciones de la antropología y de la sociología nos sirven como punto de partida en nuestra

⁵¹ El término «negativo» no implica ningún juicio de valor.

reflexión y nos ayudan a identificar aquellas áreas que pudieran ser más sensibles a las diferencias culturales. Ahora bien, los investigadores de estas disciplinas analizan hechos, no toman decisiones y un profesor de ELE tiene que tomarlas en el día a día con sus alumnos. Por eso pasamos de estas ciencias a la psicología ya que tras establecer un diagnóstico proporciona posibles terapias.

Todos los seres humanos compartimos las mismas necesidades físicas y psicológicas. El psicólogo estadounidense Abraham Maslow estableció que todos los individuos tienen un profundo deseo de realizar completamente su potencial. Ahora bien, para lograrlo hay que satisfacer diferentes necesidades que Maslow ordenó en la famosa pirámide de cinco niveles que lleva su nombre. En el primer nivel aparecen las necesidades fisiológicas (alimentación, respiración, eliminación, descanso, sueño). A continuación aparecen aquéllas que garantizan la seguridad (protección, orden, estabilidad). En tercer lugar se satisfacen las necesidades sociales (pertenecer a una comunidad, sentirse amados / aceptados, tener relaciones interpersonales satisfactorias / positivas). Además las personas anhelan disfrutar de los logros obtenidos (éxito, reconocimiento y status) que no sólo se traduce en una necesidad de estima por parte de los demás sino también de la percepción que se tiene de uno mismo (autoestima). El último estadio, el quinto, es el de la autorrealización y sólo se puede alcanzar si las demás necesidades están satisfechas.

Centrémosnos en la autoestima ya que juega un papel clave en el proceso de aprendizaje. Sus cinco componentes son: seguridad, identidad, pertenencia, sentido de la finalidad y competencia personal. De ellos Maslow (1968) destaca la importancia de la seguridad. Unos años antes, Carl Rogers (1961) también había observado que satisfacer las necesidades fisiológicas y psicológicas es fundamental para mantener la salud emocional. Sin embargo, para él la primera necesidad social del ser humano es la de ser apreciado (*positive regard*). Por su parte el psicólogo Nathaniel Branden (1987) afirma que, salvo que se haya diagnosticado una patología, el fracaso escolar se debe a la baja autoestima del alumno. Resumiendo, los seres humanos, cualquiera que sea su edad, necesitan ser valorados positivamente y aceptados. (De Andrés 1999: 87-89).

La literatura sobre el impacto de los elementos afectivos en la enseñanza es amplia. Hoy no se discute la necesidad de crear un ambiente seguro en la clase ni tampoco que hay una serie de ejercicios en los que el estudiante se siente vulnerable (por ejemplo, los ejercicios de conversación en plenaria). Si el alumno vive una serie de malos resultados como derrotas, se desmotivará y esto no sólo afectará a su autoestima sino también al ambiente de la clase. Sin confianza, difícilmente el alumno nos comunicará sus problemas y podremos ayudarle.

Pasar a la acción en el aula

Todas estas reflexiones no pueden quedarse en un ejercicio intelectual abstracto. No tienen sentido si no las llevamos a la práctica y afrontamos el reto de la clase multicultural. Como ya se ha comentado al inicio de este artículo, tanto el profesor como los alumnos asisten a clase con su propio sistema de creencias. Agyris y Schön (1974 en Williams y Burden 1997:56) añaden: «Our believes about one particular area or subject will not only be interconnected, but will also be related to other more central aspects of our personal belief system, e.g. our attitudes and values about the world and our place within it». Precisamente por ello nos resistimos al cambio.

Todo cambio implica un porcentaje de incertidumbre, esto amenaza nuestra seguridad y nuestra zona de confort. Cambiar crea ansiedad y si fracasamos sufre nuestra autoestima y la mirada positiva incondicional que necesitamos como seres humanos.

Salmon (1988:22 en Williams y Burden 1997:28) afirma que profesores y alumnos deben llegar a acuerdos. «Teachers and learners are just as much involved in learning about each other and trying to achieve some kind of share understanding of what is happening in their classrooms». Además «the teaching-learning encounter is, essentially a meeting between the personal constructions, the subjective realities of teacher and pupil this means that we cannot understand school learning without acknowledging *both* sorts of reality» (Salmon 1988:14 en Williams y Burden 1997:28). Y esto es especialmente relevante porque las percepciones e interpretaciones del alumno influirán en sus logros (Williams y Burden 1997:98).

Williams y Burden (*ibid.*: 115) reconocen la especificidad de la enseñanza de idiomas:

«learning a foreign language is different to learning other subjects, mainly because of the social nature of such a venture. Language after all, belongs to a person's whole social being; it is a part of one's identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner».

Estos autores recogen una cita de Gardner (1985:146) que sostiene que «success in learning a foreign language will be influenced particularly by attitudes towards the community of speakers of that language».

Recogemos la propuesta de Salmon de llegar a acuerdos con nuestros alumnos. Sugerimos transformar la clase en un espacio multicultural que represente a todos sus miembros. Para ello, por una parte, se mantendrán las prácticas que sean comunes a las diferentes tradiciones académicas; por otra, todos pueden aportar algo nuevo y todos deben renunciar a algo de su propia tradición. Es decir, el profesor y el alumno se comprometen a cierto nivel de cambio cultural. Seguimos las indicaciones de Brown y Levinson: encontrar puntos de acuerdo, aunque sea parcial, y de evitar el desacuerdo (1978/2009: 13-116). Creemos que para ello y para desarrollar la conciencia y la competencia intercultural pueden ser muy útiles las dinámicas de grupo. En nuestra opinión la negociación debe articularse alrededor de tres puntos:

El contexto de estudio.

- El profesor presenta el curso de manera detallada, explica el contenido y la programación, qué se hace y por qué se hace pero deja la puerta abierta para personalizar algunos aspectos en función de las preferencias de los alumnos.

ACTAS I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- Los alumnos presentan sus propuestas, las discuten entre ellos y el profesor las acepta si son compatibles con las normas de la escuela y no son perjudiciales desde un punto de vista pedagógico.
- Toda la clase negocia el código de comportamiento del grupo (que incluye al profesor) y las sanciones que se aplicarán si no se respetan.
- Se negocia el margen de libertad personal que tendrá el alumno.
- Se da espacio a las objeciones personales.

Los alumnos

- Deben responsabilizarse de su proceso de aprendizaje en el que, lógicamente, puede incluir sus objetivos personales y su método de estudio preferido y desarrollar su autonomía.

El profesor

- Debe aceptar el papel de mediador y de guía y ayudar al alumno a personalizar su aprendizaje en la medida de lo posible.
- Mantiene entrevistas individuales con los alumnos para supervisarlos y mantener la comunicación fluida.
- Como miembro del grupo, se somete a las reglas pactadas.

La negociación y los acuerdos se llevan a cabo al inicio del curso pues van a ser el código que regule el comportamiento de todos los miembros del grupo (profesor y alumnos). No en vano Dörnyei y Murphy subrayan la importancia de las primeras clases (2003/2009:12). Ahora bien, independientemente del concepto de jerarquía y de respeto a la autoridad tengan nuestros alumnos Heron (1999 en Dörnyei et Murphy 2003/2009:96-97) aconseja adoptar el «modo jerárquico» al inicio de un curso. El profesor dirige el proceso de aprendizaje del grupo, piensa y actúa en nombre de éste y toma las decisiones más importantes. Los estudiantes pueden carecer del conocimiento y de las destrezas necesarias para orientarse en el curso y por eso siguen lo que dicta el profesor. Sin embargo, nuestra experiencia, clases multiculturales a nivel universitario, muestra que implicar al alumno desde el primer día de clase en una serie de decisiones es beneficioso tanto desde el punto de vista académico como personal. Los profesores vamos descubriendo preferencias, visiones de aprendizaje y actitudes y esto nos permite ir preparando actividades en las que los alumnos puedan expresar su individualidad.

Nuestra experiencia es que en la clase democrática el ambiente y el rendimiento mejora considerablemente pero no vamos a negar que también pueden aparecer inconvenientes:

- Existe riesgo de manipulación por parte de ciertos alumnos en la fase de negociación.
- Los acuerdos duran si los resultados son positivos. Hay estudiantes que ante su propio fracaso, incapacidad de adaptación o una mala nota, añoran el viejo sistema y culpan al profesor de sus males.
- Se debe evitar no poner límites a la negociación. Coincidimos con Dörnyei y Murphy (2003/2009) y con Williams y Burden (1997) en que centrarse fundamentalmente en el bienestar del alumno es contraproducente. Ni el profesor ni los alumnos deben olvidar que el curso tiene un objetivo: aprender.
- Formar un grupo no sólo requiere estrategias pedagógicas. El contexto de estudio y las circunstancias personales de los alumnos pueden acelerar o ralentizar el sentido de pertenencia y con ello el proceso de integración.
- No olvidemos tampoco el aspecto comercial de cualquier oferta de enseñanza: el alumno es un cliente y en determinadas circunstancias puede querer imponer su voz.

5. Conclusiones

En nuestro proyecto no hemos encontrado ningún universal pedagógico que pueda ser aplicado de manera automática a las clases de ELE. Sin duda los estudios culturales nos ayudan a interpretar mejor las costumbres del país de acogida y la psicología los sentimientos de nuestros alumnos. A falta de fórmulas matemáticas infalibles, creemos que las siguientes sugerencias pueden ser de ayuda para el profesor. Mantengamos una actitud activa y curiosa ante otras tradiciones académicas. Quizás no podamos acelerar el proceso de asimilación pero sin duda podremos evitar episodios desagradables y fortaleceremos nuestra competencia intercultural. No demos por sentado que nuestro sistema de creencias es el único o el mejor. De hecho es tan arbitrario como los demás. Observemos si estamos imponiendo inconscientemente a nuestros alumnos aspectos de nuestro sistema de valores y si el proceso de cambio es demasiado rápido. Si queremos que funcione, debe ser progresivo. Verifiquemos si ciertos comportamientos de los alumnos se deben a su propia tradición académica o a su personalidad. Hablar con ellos e intentar comprender su punto de vista, ayuda a minimizar los malentendidos. El profesor los vive mal y los alumnos también. Una vez que hayamos creado un espacio común que represente a todos, aseguremos de que también nosotros respetamos los acuerdos establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen C. (1978/2009): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DE ANDRÉS, Verónica (1999): «Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies» en Arnold, J. (ed.) *Affect in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

DÖRNYEI, Zoltán & MURPHEY, Tim (2003/2009): *Group dynamics in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press

OLIVERAS, Angels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

SITOGRAFÍA

http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_del_falso_consenso Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://en.wikipedia.org/wiki/False-consensus_effect Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://es.wikipedia.org/wiki/Geert_Hofstede Última consulta el 30 de octubre de 2012.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Geert_Hofstede Última consulta el 30 de octubre de 2012.

Instituto Cervantes
Bruselas

INNOVACIONES Y HERRAMIENTAS TIC

Hans Le Roy

HUBrussel & CVO KHNb

RESUMEN:

Algunas innovaciones pueden tener un efecto en cómo realizamos nuestra labor de cada día. Presentamos brevemente el nuevo Skydrive y algunos aspectos colaborativos de los futuros Windows 8 y Office 15. Pero ¿de dónde se saca la inspiración? ¿Cómo se hace para dibujar el plano de una casa, o dos planos con variaciones para una clase de conversación? En este sinfín de herramientas en línea, hay algunas que son más importantes que otras. Pero decidir cuáles depende de cada uno, y de la situación en la que uno trabaja. Mostramos sitios para la confección o la preparación de imágenes, para organizar el trabajo docente, y para encontrar materiales para uso en clase. Son sitios, no programas que hay que instalar - o sea que se pueden usar desde cualquier ordenador de cualquier local de profesores o de casa.

1. Innovaciones.

1.1 Windows 8

A la hora de la escritura de estas líneas, las innovaciones que más llaman la atención son Windows 8 (que saldrá al mercado el 26 de octubre) y Office 2013 (que está en fase de test público). Pero además se pueden señalar evoluciones en el campo del almacenamiento en la nube. Sin olvidar que las tendencias que más pesadillas causan a los administradores de sistema son BYOT (*Bring your own technology*: clientes y colaboradores que trabajan con sus propios sistemas operativos y sus propios programas en vez de los impuestos o usados en el entorno profesional) y BYOD (*Bring your own device*: los usuarios que usan sus propios aparatos (muchas veces móviles) en el entorno empresarial o escolar.

Windows 8, del cual hasta la fecha se puede descargar una versión de prueba en <http://windows.microsoft.com/en-US/windows-8/release-preview>, puede significar el final del netbook, porque no hay versión bastante limitada como para funcionar en un netbook. Además Windows 8 dejará de soportar Flash y del Silverlight, por lo menos en las versiones llenas y conocidas. Por otra parte, Windows 8 apuesta por el aspecto táctil de la computación, y veremos una explosión del mercado de las tabletas.

La interfaz de Windows 8 se caracteriza por las tejas en las que las aplicaciones pueden notificar novedades y actualizaciones. Este mismo sistema operativo funcionará en PC, tabletas, y en smartphones. El lector interesado encontrará más información en <http://windows.microsoft.com/nl-be/windows-8/faq>.

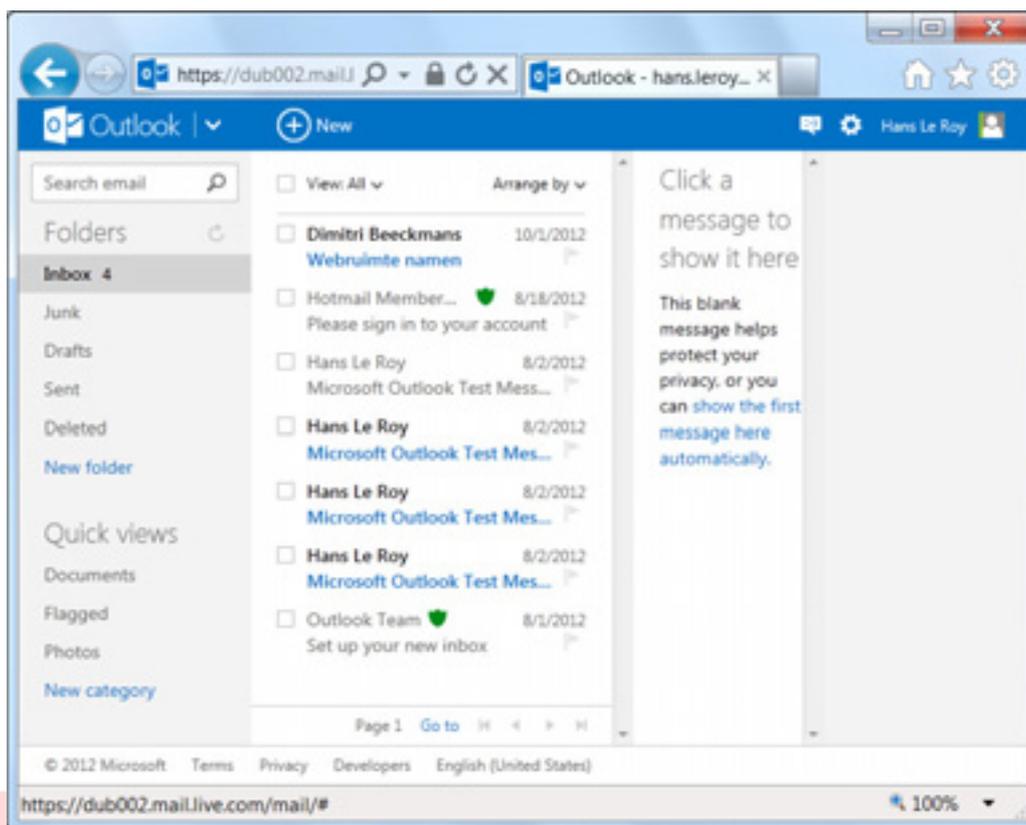


La nueva tableta Windows Surface (con Windows 8) será el primer ordenador comercializado por Microsoft.

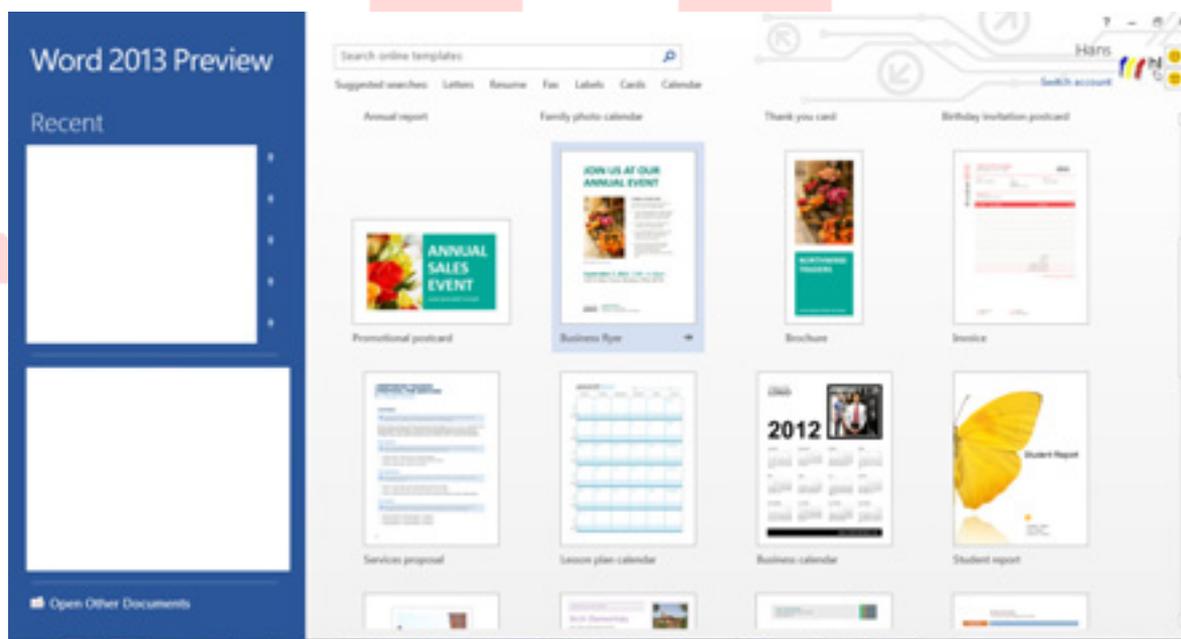
A partir de ahora, Skydrive forma parte de Windows – lo que significa que los archivos serán accesibles desde cualquier conexión a Internet.

1.2 Office 15

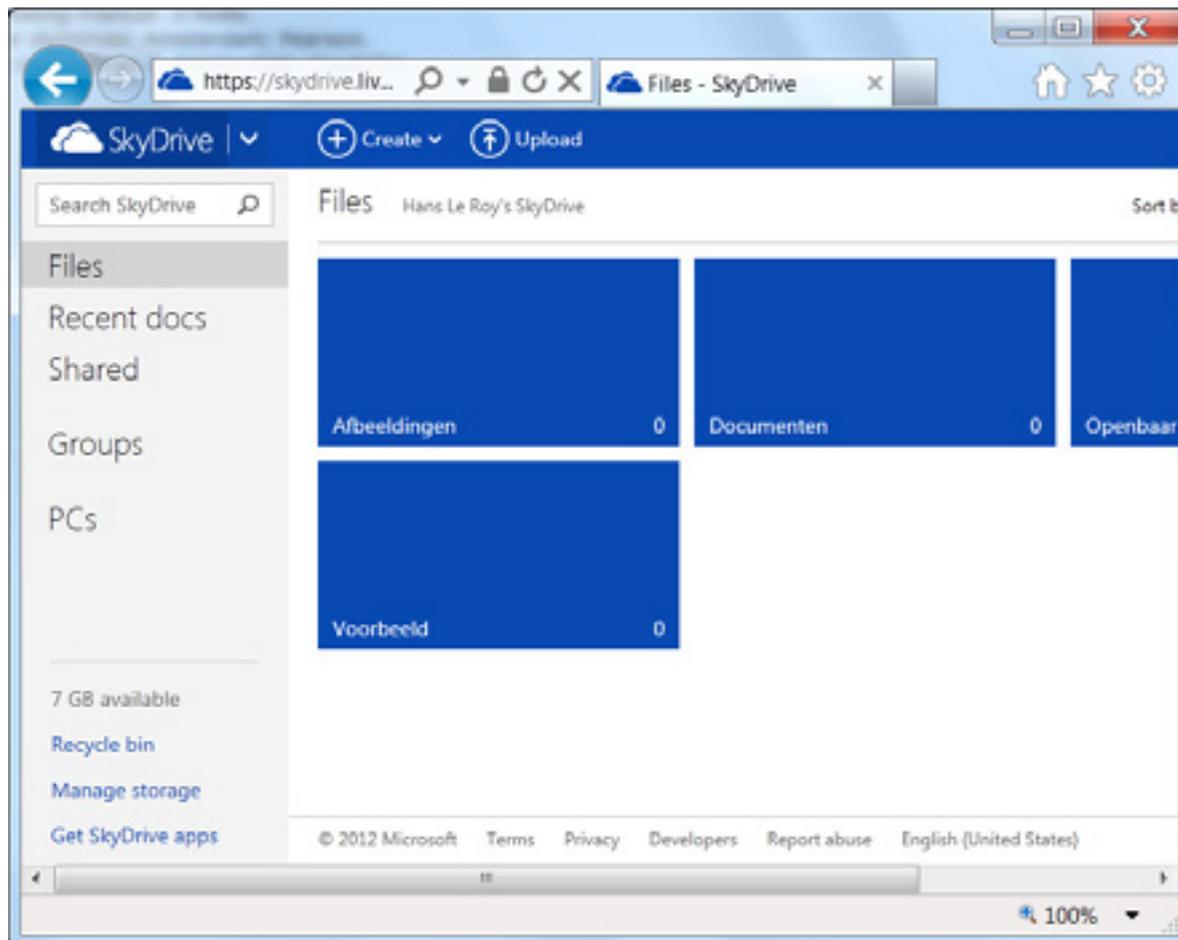
La nueva versión de Office (Office 2013 / Office 15) aún está en preparación, pero ya hay una versión de test en <http://www.microsoft.com/office/preview/en>, que se puede combinar sin riesgo con una versión anterior. Esta nueva versión de Office contará con el look-and-feel de Windows 8. Para apreciar este estilo, se puede por ejemplo crear una cuenta en Outlook.com



Entre las novedades quiero destacar "Where you left off" – los programas muestran qué se estaba haciendo al cerrar el documento activo. Y esta versión también contiene nuevos modelos (templates).



El Skydrive renovado también tiene el nuevo esquema de colores de Windows 8.



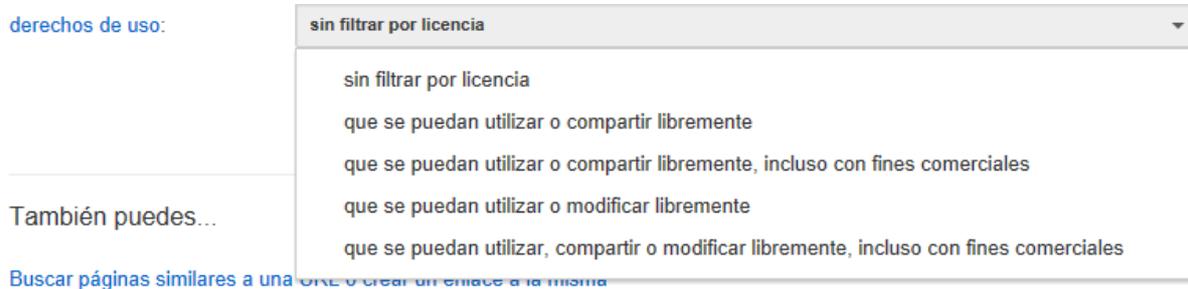
Skydrive es un servicio que permite sincronizar carpetas entre varios ordenadores, pero también compartir archivos o carpetas. Además, los documentos Office se pueden editar en línea (con verificación de ortografía – algo muy útil para alumnos que no dispongan de verificación de ortografía). Con Microsoft Essentials se puede añadir Skydrive al Windows Explorer en Windows 7: los archivos son consultables en el ordenador sin necesidad de descargar primero y subir luego.

1.3 Aplicaciones móviles

En otro artículo nos dedicamos a una pequeña inventarización de aplicaciones móviles para las tres principales plataformas: Android, iPhone y Windows Phone. Cabe mencionar aquí apps de diccionarios (en particular el DRAE y WordReference), conjugaciones, vocabulario y gramática, libros electrónicos, radio (con una mención especial para Tunein). Y sobre todo la prensa, escrita y audiovisual, y los hilos RSS que publican los distintos sitios.

2. Inspiración

En el día a día del profesor el encontrar inspiración o material es una preocupación permanente. Y mientras que todos pensamos enseguida en buscadores, no todos siempre saben que hay una manera de encontrar material libre de derechos mediante las opciones avanzadas de búsqueda de Google, en particular *Filtrar por licencia*.



Hay sitios que se dedican explícitamente al material distribuido bajo la licencia de fuente abierta: Jorum, MIT Open Courseware, OERCommons, OpenCoursewarefinder, Openlearn, Wikimedia commons, Wikimedia Foundation.

Pero claro también existen sitios de intercambio (como Todoele), jornadas de estudio como la presente, asociaciones y revistas.

3. Herramientas

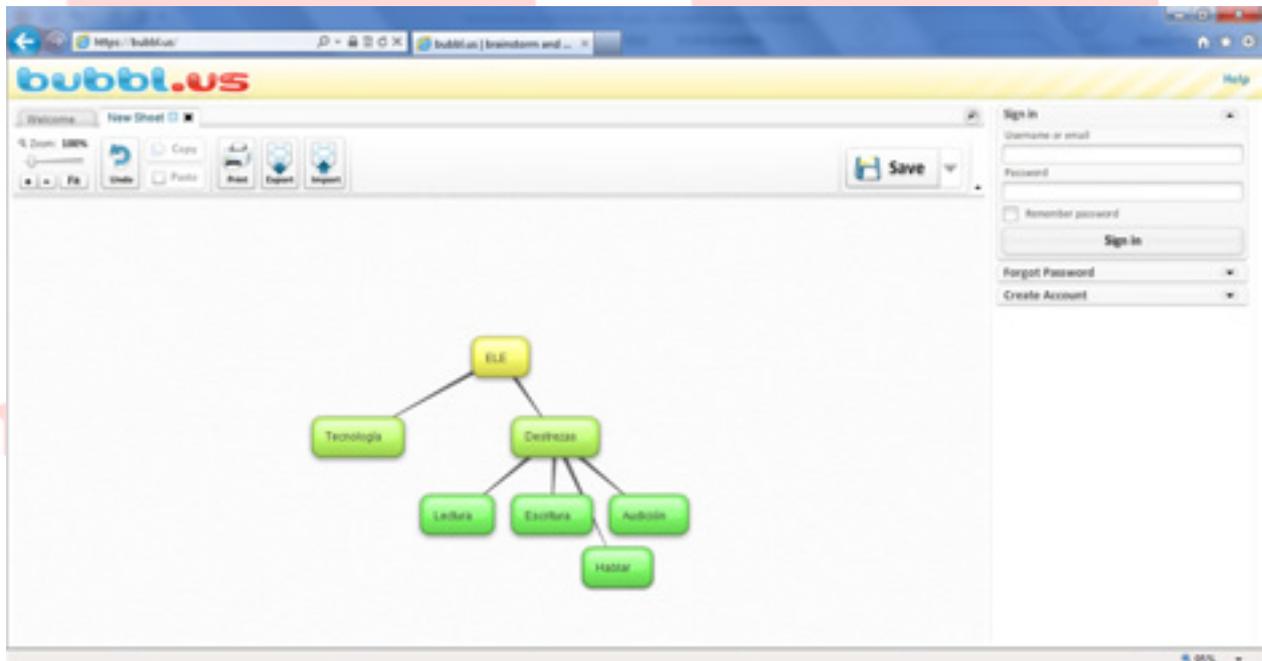
La lista de las herramientas disponibles es casi inagotable, y cada vez aparecen más. Queremos aprovechar la ocasión para presentar algunas.

Gliffy.com es un sitio que permite elaborar dibujos – por ejemplo para facilitar una conversación a partir del plano de una casa.

Instituto Cervantes
Bruselas

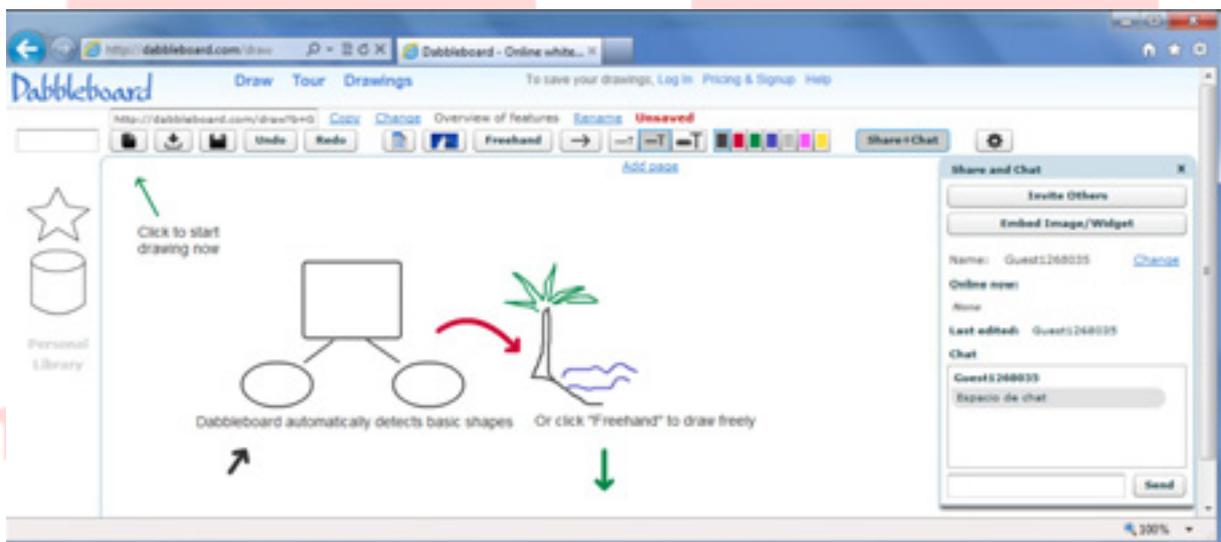


Mapas mentales son herramientas útiles para juntar y estructurar ideas. **Bubbl.us** y **Mind42** son ejemplos de herramientas en línea (sin necesidad de instalación cualquiera) que permiten elaborarlos en clase.





Interesantes también son los tableros interactivos, como **Dabbleboard.com**, que en combinación con un par de tabletas o teléfonos inteligentes en clase, permiten convertir una pizarra digital o una simple proyección en algo verdaderamente interactivo.



Para colaborar y en particular escribir juntos hay herramientas como **Evernote** (apara puntes) o **Titanpad** (texto compartido).

Las direcciones que brindan estos servicios para acceder a una actividad suelen ser complejas. Existen servicios que abrevian dirección para uso en clase, como Tinyurl.com. Este tiene la ventaja de producir direcciones cortas sin mayúsculas y sin puntuación.

Y luego está el inefable **iVoox**, que da acceso a audio podcasts – también disponible para iPad y Android.



3. Direcciones

Nuestro sitio hlrnet.com contiene algunos puntos de referencia para iniciar un recorrido de descubrimiento más amplio, y / o una actualización de esta pequeña presentación:

www.hlrnet.com/splengua.htm - Lengua

www.hlrnet.com/sprtv.htm - Radio, televisión, multimedia

www.hlrnet.com/spprensa.htm - Prensa y actualidad

www.alt164.info - con además una agenda cultural y una agenda de jornadas

Instituto Cervantes
Bruselas

UNA PROPUESTA MULTICULTURAL PARA UN CONTEXTO PLURILINGÜE.

LAS ESCUELAS EUROPEAS.

Antonia Liberal, Antonio Trinidad, Teresa Vacas

I.C.Nápoles, I.E.S Sta Eugenia,E.E.Bruseles3

RESUMEN

Esta propuesta didáctica pretende fomentar la multiculturalidad en un contexto plurilingüe como es el de las Escuelas Europeas, donde los estudiantes son especialmente, aprendientes de lenguas. Así a partir de un acontecimiento deportivo europeo como es la Eurocopa y del video clip de la canción *Dame vida* de Huecco se afianza la propia identidad europea y se promueve la reflexión acerca de los contenidos socioculturales relacionados con la música, el deporte y la solidaridad entre los jóvenes.

1. Justificación

Esta propuesta didáctica se ideó para fomentar la reflexión sobre aspectos socioculturales entre los aprendientes de español de la Escuela Europea de Bruselas III. Para entender la finalidad de esta propuesta es necesario conocer la situación del aprendizaje de lenguas en este tipo de escuelas. Vamos, pues, a dar unas pinceladas sobre el contexto de aprendizaje en ellas.

En las Escuelas Europeas el aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes ha sido desde su creación un objetivo clave. Así para fomentar el plurilingüismo y la multiculturalidad se ideó la convivencia de diferentes secciones lingüísticas en un mismo recinto educativo. Por ello, los estudiantes de Secundaria, adolescentes/jóvenes entre 12 y 18 años se manejan y desenvuelven con bastante agilidad, no sólo en su lengua materna, sino en otras lenguas europeas (francés, inglés, checo, danés, griego, etc.), pues estos aprendientes, además de la L1, pueden estudiar una L2, L3, L4 y hasta L5, y obtener desde un nivel A2 hasta un B1+. Así podríamos definir el perfil de los estudianten en las Escuelas Europeas:

- Alumnos de Secundaria entre 12 y 18 años.
- Habitados a aprender lenguas: contexto plurilingüe.
- En inmersión continua.
- Con una fuerte identidad europea.
- Habitados a mediar entre diferentes nacionalidades (muchas realidades de Europa).

- Iniciados en la pluriculturalidad.

Alumnos, pues, con nacionalidades y lenguas diferentes, pero con una base sociocultural europea común, y habituados a mediar y convivir en un mismo espacio (aunque eso sí, siempre el mismo). Y precisamente por estas características, las actividades pluriculturales diseñadas, además de aproximarlos a las otras secciones, también los acercan a otras realidades no europeas; invitándolos así a la reflexión sobre lo común, lo similar y lo distinto, lo diferente.

2. Propuesta didáctica

- Breve descripción de la propuesta didáctica: Propuesta de explotación del video clip de la canción *Dame vida* de Huecco. Con ello se promueve la reflexión acerca de los contenidos socioculturales relacionados con la música, el deporte y la solidaridad entre los jóvenes.
- Objetivos socioculturales:
 - Acontecimientos y protagonistas del ámbito hispano.
 - Productos y creaciones culturales.
 - Ocio y aficiones. Identidad colectiva y estilo de vida.
 - Medios de comunicación entre los jóvenes.
- Grupo meta: Alumnos de 16-18 años de las Escuelas Europeas. Unos 20 alumnos.
- Nivel: B1.
- Temporalización: 4 sesiones de 45 minutos.
- Material necesario: Para realizar la actividad son necesarios el cuadernillo de la actividad para el profesor y los estudiantes, ordenadores con conexión a Internet, proyector y pantalla

Sesión 1. Actividad 1.



Escribe tu respuesta :

Y, ¿a tus compañeros ?

¿Y ahora? :

Y, ¿a tus compañeros ?



Efectivamente, en junio de 2012 se celebró la Eurocopa. En ella participaron futbolistas europeos y muchos de vosotros seguisteis esta competición.

Sesión 1. Actividad 2

Dinámica de grupo: Grupos de 4 alumnos de la misma lengua/nacionalidad para discutir sobre las preguntas propuesta. El portavoz de cada grupo expone la respuesta a toda la clase.

¿Cómo habéis seguido la Eurocopa? ¿Habéis utilizado alguno de estos medios?

Facebook	Twitter	Radio
TV	Prensa	Prensa digital

Otros: _____



Sesión 1. Actividad 3

Dinámica de grupo: Grupos de 4 alumnos de la misma lengua/nacionalidad. El portavoz de cada grupo expone la respuesta a toda la clase

Pensad en. ¿Cómo reaccionáis cuando vuestro país gana?

- ✓ Gestos de felicitación
- ✓ Gestos de victoria
- ✓ Ropa y accesorios que vestís

¿Qué similitudes o diferencias encontrarías con otras nacionalidades?

Sesión 1. Actividad 4

Vamos a buscar más información sobre este acontecimiento deportivo.

Puedes informarte, por ejemplo, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Eurocopa>

Tras la consulta de esta página: ¿Qué información interesante has encontrado? Compártela con tus compañeros.

Sesión 2. Actividad 1

¿Quién sabe más sobre Europa? Una liguilla interna

Dinámica de grupo: Grupos de 4 alumnos de distinta lengua/nacionalidad.

Instituto Cervantes
Bruselas

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

Año	Sede	Campeón	Segundo lugar	Tercer lugar
1960	?	 Unión Soviética	 Yugoslavia	 Checoslovaquia
1964	 España	?	 Unión Soviética	?
1968	?	?	 Yugoslavia	 Inglaterra
1972	?	 Alemania Federal	 Unión Soviética	 Bélgica
1976	 Yugoslavia	 Checoslovaquia	 Alemania Federal	 Países Bajos
1980	 Italia	 Alemania Federal	 Bélgica	 Checoslovaquia
1984	 Francia	 Francia	 España	 Dinamarca
1988	 Alemania Federal	?	 Unión Soviética	 Alemania Federal
1992	 Suecia	 Dinamarca	 Alemania	 Países Bajos
1996	?	 Alemania	 República Checa	 Inglaterra
2000 ^e	 Bélgica y Países Bajos	 Francia	 Italia	 Países Bajos y Portugal
2004	?	?	 Portugal	 República Checa
2008	 Austria y Suiza	 España	?	 Rusia
2012	 Ucrania y Polonia	 España	 Italia	 Alemania

-Esta tabla muestra los principales resultados de las diversas ediciones de la Eurocopa. Pero falta el nombre de algunos países que han participado. Con la información que os aportamos, debéis adivinar qué país debe aparecer en cada hueco.

- En 1964 ganó la Eurocopa un país del Sur de Europa: el cuarto país más extenso del continente, en su territorio se pueden escuchar 4 lenguas y “casi” cuatro veces campeona en la Eurocopa.

- En 1964 organizó la Eurocopa el país donde se redactó la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.

- En 1964, los futbolistas que obtuvieron el tercer lugar hablaban como lengua materna el magiar.

- En 1968 ganó y fue sede de la Eurocopa el país que cuenta con cuarenta y siete enclaves Patrimonios de la Humanidad, el país con mayor número del mundo.

- En 1972 fue sede de la Eurocopa el país que cuenta con tres lenguas oficiales, una superficie de 30.528 kilómetros cuadrados y una población de 11 millones de habitantes.

- En 1988 fue campeón un país densamente poblado, cuyo territorio está formado por tierras (*land*) bajas (*neder*) de las que, aproximadamente, una tercera parte están situadas al nivel del mar o por debajo de este.

- En 1996 fue sede de la competición, un país miembro de la Unión Europea, que aún no ha adoptado el euro.

- En 2004 la sede la Eurocopa fue un país famoso porque su “Revolución de los claveles” en 1974 acabó con la dictadura de Salazar.

-En 2004 ganó la Eurocopa el país considerado la cuna de la civilización occidental, lugar de nacimiento de la democracia, la filosofía occidental, los Juegos Olímpicos...

-En 2008 subcampeona de la Eurocopa. Cuenta con más 82 millones de habitantes, representa la mayor población entre los Estados miembros de la UE.

Sesión 2. Actividad 2



Dinámica de grupo: Individual. Puesta en común en sesión plenaria.

Observa estas fotos, ¿qué deportistas han participado en la Eurocopa? ¿Conoces sus nombres? ¿Serías capaz de identificar a los demás?

Sesión 2. Actividad 2

Casi todos los personajes que van a aparecer en este videoclip pertenecen al mundo del deporte. Pero ¿crees que están presentes por un acontecimiento deportivo? ¿Sabes para qué pueden estar reunidos?

<http://www.youtube.com/watch?v=c70S9bnYQOY>



Sesión 3. Actividad 1



Ahora os proporcionamos tres sitios web donde podréis encontrar información sobre el cantante Huecco, su música y sus proyectos solidarios. Cada grupo va a leer o escuchar una de estas páginas y en sesión plenaria vamos a contestar entre todos a estas preguntas:

- ✓ ¿Qué es Dame vida?
- ✓ ¿Qué es el Soccked?
- ✓ ¿Con quién contacta en primer lugar, Huecco para llevar a cabo su proyecto? ¿Qué acogida tiene?
- ✓ ¿Cuál es el principal objetivo del proyecto? ¿Existen otros?
- ✓ ¿Con quién contactó Huecco para la grabación del videoclip? ¿Cuánto cobraron por ello?
- ✓ ¿Qué es más importante en este proyecto: lo deportivo, lo musical o lo solidario? ¿Por qué?

Cada grupo puede consultar uno de estos sitios webs⁵²:

- ✓ Entrevista a Iván Sevillano Huecco en el periódico *El país*.
http://cultura.elpais.com/cultura/2011/09/12/actualidad/1315778404_850215.html
- ✓ Noticia en *20 minutos.es* <http://www.20minutos.es/noticia/1530785/0/>
- ✓ Portal del Ayuntamiento de Trillo (Guadalajara) <http://trillo.es/web/noticia/huecco-concierto-estrella-de-las-fiestas-de-la-virgen-del-campo/>
- ✓ Web del cantante Huecco
<http://www.huecco.es/blog/detalle.aspx?nid=3394&b=46&hash=9cf99e31fe7f8237feca24dd11669d6c>
<http://www.huecco.es/blog/detalle.aspx?nid=3211&b=46&hash=b47dcc2eeb77dc2fc6b9baff86954b63>

Sesión 3. Actividad 2

Creamos nuestro vídeo



En grupos de la misma lengua/nacionalidad ¿Por qué no creáis vuestro propio vídeo? Para ello:

- Seleccionad a deportistas de vuestro país de relevancia nacional.
- Pensad en un problema/ conflicto de una parte del planeta.
- Pensad en un eslogan para vuestra campaña solidaria.
- Diseñad un OBJETO con el que conseguir fondos que sirvan para solucionar el problema.

Sesión 4. Actividad 1

Nuestro vídeo: Casting

Explicad a vuestros compañeros cómo convenceríais a los deportistas que habéis elegido para que participen en el vídeo.



⁵² Estos documentos, además de la consulta en Internet, se incluyen en los anexos finales.

Sesión 4. Actividad 2

Aquí tenéis una ficha individual para evaluar el mejor vídeo y los objetos ideados.

1= Mejorable /3= Aceptable / 5=Inmejorable

- | | |
|---------------------------------------|--------|
| • Presentación de su propia cultura | 1-3-5 |
| • Idea solidaria | 1-3-5 |
| • Valoración del objeto ideado | 1-3-5 |
| • Argumentos empleados para convencer | 1- 3-5 |

Sesión 4. Actividad 3

Aquí tenéis una ficha colectiva para evaluar en grupos el vídeo que han presentado vuestros compañeros.

Grado de posibilidad de que los deportistas acepten participar en el proyecto:

Aceptará incluso en plena Eurocopa

Sólo si el deportista está lesionado y retirado temporalmente del deporte, ¡ocioso, vamos!

Depende de su agenda

3. Conclusión

¿Qué hemos trabajado con esta actividad?

Movilización de todas las destrezas y de los siguientes contenidos:

Léxicos:

- ✓ Medios de comunicación. Nuevas tecnologías.
- ✓ Ocio: deporte y música.

Gramaticales y discursivos:

- ✓ Uso del imperativo
- ✓ Conectores y expresiones para argumentar (porque, es importantísimo para..., es necesario...)

Funcionales:

- ✓ Descripción de objetos (es, sirve para...)

Socioculturales e interculturales:

- ✓ Promover la reflexión acerca los contenidos socioculturales relacionados con la música, el deporte y la solidaridad entre los jóvenes.
- ✓ Dar a conocer acontecimientos y protagonistas del ámbito hispano, así como sus productos y creaciones culturales.
- ✓ Reflexionar sobre la identidad colectiva y los diferentes estilos de vida.
- ✓ Conocer los medios de comunicación entre los jóvenes y usarlos como una herramienta más de clase.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, Malena y BANDÍN, Francis. (2000) “El componente cultural en la clase de español”, *Quaderns Digitals* 25. *Monográfico sobre LE*.

[<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>]

CRUZ PIÑOL, Mar. (2003): “«La interculturalidad»: recursos en Internet para la elaboración de actividades”, *Carabela* 54. pp. 141-146.

[Edición digital: <http://www.ub.es/filhis/culturele/54MCruzP.html>]

DÜHRKORP, Barbara (2009): La educación intercultural: un reto para la Unión Europea. Aula intercultural.

[<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article954>]

GINESTE LLOMBART, Alberto. (2007): “Español para árabes multilingües y multiculturales”, *Cuadernos Cervantes*. Edición Digital.

IGLESIAS CASAL, Isabel. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela* 54, pp.5-28. Madrid: SGEL.

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- IGLESIAS CASAL, Isabel. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, en [<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>]
- LARRAZ, Rosana (2012): La sensibilidad como punto de partida en la comunicación intercultural. Cuaderno Intercultural. [<http://www.cuadernointercultural.com/la-sensibilidad-como-punto-de-partida-en-la-comunicacion-intercultural/>]
- LORENZO-ZAMORANO, Susana (2004) “Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de e/le: superando estereotipos » *Aula intercultural*. [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=163]
- MARTÍN MORILLAS, JOSÉ M. (2000): “La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas”, *Espéculo*, [<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>]
- MIQUEL, Lourdes. (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela* 45, pp.27-46. Madrid: SGEL.
- MIQUEL, Lourdes y SANS Neus. (1992): “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, en Revista *RedELE* n° 0, marzo 2004. [http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml]
- MORENO GARCÍA, Concha. (2000): “Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?”, *Espéculo*, [<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>]
- MORENO GARCÍA, Concha. (2002): “Los cuentos: formas de construir la identidad”, en [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cuentos_concha.pdf]
- VÁZQUEZ, Laura: “Llegada a una nueva cultura: El choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos” *Elenet* [http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp]
- TUTS, Martina y MORENO. Concha, (2005): “Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes”, en *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, n° 15.

Instituto Cervantes
Bruselas

1. Anexos

DOCUMENTOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 2. ACTIVIDAD 2

1 .Entrevista a Iván Sevillano Huecco en el periódico *El país*.

“Los tomates de mi huerto salen mejor con 'Dame vida'”

El cantante Huecco se somete a nuestro Audiomatón un día antes de publicar su nuevo trabajo, 'Dame vida'
ANA MARCOS Madrid 12 SEP 2011 - 16:07 CET EL PAÍS.

Iván Sevillano es un extremeño de corazón de 37 años que se hace llamar HUECCØ Es el creador del *rumbatón*, una mezcla entre *reggae* y rumba española con la que ha puesto a bailar a toda América Latina y España con temas como *Pa mi guerrera*. Mañana vuelve con *Dame vida*, su tercer disco de estudio en solitario tras abandonar Sugarless, la banda con la que a principios de siglo agitó melenas con su sonido *heavy*.

"Pretendía hacer un espejo de lo que soy; toda mi vida he crecido con dos pasiones, la música y el deporte", cuenta el músico. Y para unir sus amores congregó en el videoclip del tema que da nombre al disco a David Villa, Pau Gasol y Fernando Verdasco, entre otros. Los deportistas juegan en *Dame vida* con un balón especial que acumula energía en su interior, el *Soccket*, diseñado por el propio HUECCØ y creado por Jessica Matthews y Julia Silverman, dos jóvenes emprendedoras licenciadas en Harvard.

¿Qué le canta a sus verduras? "Yo canto, pero el que cultiva nuestro huerto de las Hurdes es mi padre. Los dos cantamos a las verduras *Dame vida*, no sabes cómo salen los tomates con esta canción. Esos tomates y nuestros kiwis sí que dan vida".

¿Qué banda sonora pondría para la reconstrucción de Haití? "*Pwotekcyon*, en francés criollo, uno de los temas de mi nuevo disco. Es una canción muy animada que cantan las niñas del orfanato al que estamos ayudando en Haití. Las niñas cantan el estribillo. Es muy especial, me pone los pelos de punta, sobre todo por cómo se grabó: una tarde de tormenta grabamos la canción entre cuatro maderas en el orfanato. La letra la hice a medias con la embajadora de Haití en España".

Un tema para justo antes de salir a jugar un partido de fútbol. "*In A Gadda Da Vida* de Iron Butterfly. ¡Temón!, lo que pasa es que es un poco largo, dura media hora, justo para el calentamiento y que salgan enchufados".

Lo último que has descubierto. "The black keys, son la bomba del futuro, son unos bestias. Un cantante-guitarra y un batería. Los vi en el South by southwest en Texas cuando fui a tocar con Amaral. Dos tíos liándola parda".

La canción que te gustaría haber escrito. "*La leyenda del tiempo*, de Camarón. Me parece que es el padre del mestizaje, luego hemos venido los demás mezclando mil cosas. Él sacó hace 20 años, por ejemplo, una bulería con un bajo y una guitarra. Recuerdo un documental de flamenco donde los gitanos devolvían los discos de Camarón porque aquello no les parecía flamenco. Era un visionario".

La canción que odias que te guste. "*Sealed with a kiss* de Jason Donovan. Me regaló el disco mi madre cuando era pequeño y... no mola. Pero es el típico disco que lo sacas en un cumpleaños y la gente se lleva las manos a la cabeza. Es un *matarreuniones*, como yo digo".

La canción que te hace bailar irremediamente. "*Party rock anthem* de LMFAO es un *rompepistas*".

La canción que te hace llorar. "Las simples cosas de Chavela Vargas por su manera de interpretar, no canta, da arañazos en el alma".

El dueto que te gustaría hacer. "Un trío con Enrique Burbury y Chavela Vargas. Hice una canción pensada para una colaboración con ellos pero por problemas de agenda no pudo ser. A lo mejor un día lo puedo hacer. Une lo mejor de España y México".

2. Noticia en *20 minutos.es* <http://www.20minutos.es/noticia/1530785/0/>

Comunidad20

El cantante Huecco apoya las energías renovables en Canarias y muestra su oposición al petróleo

El principal artista del cartel de 'Fuerteventura En Música' (FEM) --que se celebrará desde este viernes en Corralejo--, Huecco, ha apoyado las energías renovables en Canarias y ha mostrado su oposición a las prospecciones petrolíferas en aguas de Lanzarote y Fuerteventura.

EUROPA PRESS. 05.07.2012

El principal artista del cartel de 'Fuerteventura En Música' (FEM) —que se celebrará desde este viernes en Corralejo—, Huecco, ha apoyado las energías renovables en Canarias y ha mostrado su oposición a las prospecciones petrolíferas en aguas de Lanzarote y Fuerteventura.

Huecco, que desarrolla actualmente el proyecto 'Dame Vida', destacó la connivencia entre su campaña y los valores del evento y mostró su "total compromiso" con las energías limpias en contraposición a la industria petrolera en Canarias. "Entre un posible vertido como el del Prestige y las playas y dunas de Fuerteventura, elijo las dunas", declaró.

Asimismo, el cantante afirmó sentirse "cómodo" con los valores del FEM, un festival que promueve la integración de culturas y que hondea las banderas del ecologismo y el respeto por el medio ambiente, según informó el Cabildo de Fuerteventura a través de un comunicado.

Luz a los más desfavorecidos

Estos principios coinciden con su campaña 'Dame Vida', titulada como su último disco, con la que pretende "llevar iluminación y deporte a aquellas personas del planeta que no tienen acceso a la electricidad".

Para ello, explicó, ha creado el sOcket, "un balón que han inventado dos emprendedoras de Harvard y que acumula energía con las patadas que le dan los niños, suficiente para generar horas de luz". El proyecto comenzará con el reparto de 500 unidades de este balón en las zonas más desfavorecidas de Haití y Benín.

Por su parte, Huecco será el plato fuerte de la primera jornada del festival en La Playa de la Concha, un concierto con el que el músico promete dar "un pedazo de show"

3. Portal del Ayuntamiento de Trillo (Guadalajara) <http://trillo.es/web/noticia/huecco-concierto-estrella-de-las-fiestas-de-la-virgen-del-campo/>

Huecco , concierto estrella de las fiestas de la Virgen del Campo
septiembre 4, 2012 Explanada de la calle Jardines

El artista hará parada en Trillo en su exitosa gira 2012 (más de 35 actuaciones). Además de su calidad musical, Iván Pérez Sevillano (Huecco) se distingue por el tinte solidario que le da a sus trabajos,

involucrando en diferentes causas humanitarias a distinguidas personalidades de la sociedad española y sobre todo del deporte. La cita en la noche del viernes, 7 de septiembre, al sábado 8 de septiembre (0:05 horas), en la explanada de la calle Jardines de Trillo. La entrada es libre.

Trillo. 4 de septiembre de 2012. La comisión de fiestas de Trillo eligió democráticamente en enero pasado que la actuación estelar de las fiestas en honor a la Virgen del Campo fuera la de Huecco. La cita en la noche del viernes, 7 de septiembre, al sábado 8 de septiembre (0:05 horas), en la explanada de la calle Jardines de Trillo. La entrada es libre.

Iván Sevillano Pérez (1974), conocido como Huecco, nació en Plasencia (Cáceres). Se crió en su juventud entre Madrid (Aluche) y Leganés. Formó parte de la banda Sugarless. Actualmente pasa los veranos en Rivera Oveja, una alquería perteneciente a Casar de Palomero (comarca de Las Hurdes, Cáceres), lugar que tiene como refugio para crear nuevos temas. Durante esa etapa era conocido como Ivanh. Saltó a la fama en 2006 como cantante en solitario con su tema “Pa’ mi guerrera”.

Con más de 35 conciertos este año, Huecco es uno de los artistas de nuestro país que más shows va a dar en un 2012 que no está siendo especialmente bueno para la industria musical en general. El extremeño está además reuniendo grandes audiencias en cada concierto. Huecco basa su éxito en el trabajo y unos divertidos shows que hacen de cada cita una fiesta inolvidable en cada localidad.

Después de sacar a la venta dos larga duración en solitario, Huecco (2006) y Assalto (2008), Dame Vida es el título del último álbum de Huecco (2011) y de su single, una canción que el artista escribió a una pelota de fútbol verde esperanza muy especial, diseñada por él mismo. Dame Vida es además el nombre de la Fundación a través de la cual Huecco desarrolla sus proyectos sociales www.dame-vida.org

Para promover esta acción solidaria sin precedentes, Huecco contó con algunos de los mejores deportistas del mundo que se unieron a la acción colaborando desinteresadamente en la grabación del videoclip de la canción, demostrando que la grandeza de un deportista no se mide únicamente por los títulos que consigue sino también por cómo ayuda y colabora con los que más lo necesitan. El bi-campeón del anillo de la NBA con Los Ángeles Lakers Pau Gasol apadrinó esta acción y presentó el vídeo que cerró y avaló Vicente Del Bosque. Muchos otros deportistas agrandaron el proyecto, como Jorge Lorenzo (Campeón del mundo de MOTO GP 2010); David Villa (FC Barcelona, máximo goleador de la Historia de la Selección Española, Campeón del Mundo en 2010 y Campeón de Europa 2011); Pepe Reina (Liverpool FC, Campeón del Mundo y Campeón de Europa); Carolina Wozniacki (Nº1 del Mundo ranking WTA, tenis); José Manuel Calderón (NBA Toronto Raptors, Campeón del Mundo con la Selección Española de Basket); Sergio Ramos (Real Madrid, Campeón del Mundo); Kun Agüero (Campeón de la Europa League y la Supercopa de Europa 2010); Thomas Müller (Bayern Munich, Bota de Oro del Mundial Sudáfrica 2010 con Alemania); Philipp Lahm (Bayern Munich, Capitán selección alemana fútbol 3ª clasificada Mundial Sudáfrica 2010); Fernando Verdasco (Bi-campeón Copa Davis tenis); Dani Alves (FC Barcelona, Campeón Copa América y Campeón Europa 2011) y Chema Martínez (Subcampeón de Europa de Maratón en Barcelona 2010). “Quiero dar las gracias de corazón a todos/as los/as deportistas que dieron su 200% en actitud en este videoclip. No es sólo quiénes aparecen sino cómo aparecen. Algunos han cantado, otros han tocado en directo... La verdad, es un video inesperadamente participativo, no sólo con campeones del Mundo españoles sino con grandes figuras internacionales. Ha sido un lujo para mí poder

poner banda sonora al deporte en esta acción cuya mejor parte es precisamente la que no se ve, su destino final”, declaró el cantante extremeño en su discográfica.

4. Web del cantante Huecco. Documento oral y documento escrito.

.<http://www.huecco.es/blog/detalle.aspx?nid=3394&b=46&hash=9cf99e31fe7f8237feca24dd11669d6c>



<http://www.huecco.es/blog/detalle.aspx?nid=3211&b=46&hash=b47dcc2eeb77dc2fc6b9baff86954b63>

David Villa, Jorge Lorenzo y el Kun Agüero, primeros campeones en apoyar la acción de Huecco Dame Vida

DAME VIDA es el título del nuevo disco y también del primer single de HUECCO. Supondrá una acción benéfica mundial sin precedentes apoyada por muchas de las principales figuras del deporte que aparecen junto a él compartiendo sonrisas en el videoclip que se presentará el 3 de junio en BOSTON (USA). El artista extremeño donará todos sus royalties de venta física y digital en todo el mundo para dicha acción a través de su fundación www.dame-vida.org.

La protagonista de la canción es una pelota verde esperanza, creada por 2 jóvenes emprendedoras licenciadas en Harvard con las que se ha asociado Huecco y diseñada por el propio cantante que dentro alberga una sorpresa muy especial y que llevará las sonrisas a las familias más necesitadas en distintos lugares del planeta.

E/LE Y CIENCIAS SOCIALES, UNO DE SUS CAPÍTULOS: LA VISITA AL MUSEO CON ESTUDIANTES Y PROFESORES DE E/LE.

Dra. Cecilia Montero Mórtoła

Advantage Languages

RESUMEN:

A partir de la realización de distintas visitas al museo de arte precolombino durante los años 2008 a 2012 con estudiantes y profesores de E/le se describen en este artículo los pasos, detalles, actividades, materiales de apoyo y criterios que se llevaban a cabo para que esas visitas contribuyeran en la construcción del espacio y el tiempo histórico en E/le respecto del continente americano. Asimismo, se abordaba esta tarea desde una perspectiva interdisciplinar de la didáctica de E/le y la Antropología que le imprimen singularidad y rigurosidad terminológica al referirse en campo de las Ciencias Sociales al concepto de “cultura” y algunos de los significados de la Antropología. Como también se mencionó en el taller que realicé para profesores de E/le en el Instituto Cervantes de Bruselas el sábado 6 de octubre. Se adjuntan algunos materiales gráficos empleados y una bibliografía, los que hacen junto al artículo transferible la experiencia a otros espacios expositivos y museísticos.

1. Introducción

Las demandas sociales e institucionales sobre los museos sobre su lugar social se orientan a concebirlo como un espacio para la reflexión sobre la cultura y la sociedad de forma cada vez más pronunciada. Se busca, entonces, satisfacer particularidades que respondan al abanico de los sectores sociales con sus demandas y circunstancias específicas. Entre ellas, las de la lengua que se estudia, en este caso E/le.

Desde esta perspectiva, el museo abre así un desafío didáctico para el aprendizaje de un idioma también que durante el proceso interaccional con eso contribuye, en lo que ello implica, como un laboratorio *in situ* de aproximaciones estratégicas al *Otro*.

Lejos de visitas magistrales nos propusimos recoger el material de todo el museo, ubicación de objetos, mapas, leyendas descriptivas de objetos, los objetos, la tienda, los folletos, orientados a una visita de E/le.

Este museo ocupaba un lugar, desde hace tiempo, referencial para los profesores de idiomas del sur de Francia ya que su dimensión espacial, de contenido y simbólica contribuían con la internalización conceptual a partir de la acción situacional. No obstante, esta finalidad se observó truncada dadas visitas muy expositivas o las que infantilizan al visitante en la sala.

Teniendo en cuenta que la experiencia de la visita anuda la acción con la palabra y sus significados, eso facilitaba aquellos contenidos lingüísticos que son distantes del estudiante en el tiempo y en el espacio se

resolvieran *in situ*. Le ofrecía una cercanía espacial y temporal con el objeto precolombino para interpelarse e interpelar sobre él también hacia el presente. De esta forma, la selección de los contenidos en el discurso a aprender cobraban un lugar de soporte posible y accesible frente al cada vez mayor mundo que se globaliza. De este modo dando un aumento desde los aspectos más, en apariencia insignificantes, a los de mayor trascendencia con su amalgama planetaria que la historia y geografía precolombina envuelven e inciden con los desplazamientos humanos y cambios sociodemográficos que el presente configuran en la ciudad.

La lengua española tiene un lugar vertebral en este proceso históricosocial por lo que se ve en un enriquecimiento y transformación digna de estudios sociolingüísticos profundos que den cuenta de este fenómeno el cual atraviesa fronteras de todo tipo. Otro desafío entonces para abordar.

Los museos siempre han ocupado un lugar preferencial en el espacio educativo de la ciudad. Es uno de los espacios para el aprendizaje de un contenido pedagógico aceptado y ampliamente considerado. Sin embargo, para el español lengua extranjera ha hecho falta reconsiderar el espacio, especificar y ampliar el espacio de estas actividades.

Con ese fin llevé a cabo algunas tareas de *Observación Participante* durante un año viendo como se organizaban las visitas convencionales y luego le pedí a mis estudiantes que asistieran a ellas para observar qué aprendían.

Por otro lado, hace varios años que detecto la confusión representativa del espacio geográfico y físico respecto a América en el aula. Como también, las controversiales atribuciones de significado, en parte por la diversidad de significantes entre las apelaciones de referencia sociocultural, geográfica, lingüística y poblacional sobre América.

Por todo esto, empecé a trabajar con mapas planisferios en la clase que son objeto de múltiples actividades comunicativas antes de empezar un texto literario, anotar una receta de cocina latinoamericana, leer una noticia de un periódico sobre algún hecho o reunión internacional, organizo concursos de datos y conocimiento, aplicación de estructuras gramaticales, recorro a las TIC, etc.

El mapa y los mapas que hoy en día las TIC nos facilitan se convierten en el soporte discursivo que expone una forma que contrasta con la imagen de mapa que el o la estudiante transfiere para construir. En el contraste, una localización incipiente que dará el soporte a otro aprendizaje: el lingüístico. Con todo ello aprende que existen tantos mapas como posiciones y concepciones del espacio según la perspectiva. Aprende que no hay un sólo mapa, que hay mapas, los cuales, además son interpretaciones convencionales y necesarias para la ubicación en el espacio, una necesidad humana. Necesidad que se satisface por la interpretación, otra característica de especie.

Al realizar el trabajo de campo y las observaciones desde el 2008 al 2012 me incliné por la metodología de investigación-acción. De ese modo entablé contacto con el museo y la dirección del Master de profesores de E/le la UB. Así pues que la actividad fue destinada a estudiantes y profesores de E/le en Barcelona, Cataluña

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

pertenecientes a la universidad, academias, y escuelas para niños/as, jóvenes y adultos en períodos de estudio regular y/ o intensivo. También, estudiantes de E/le de escuelas secundarias de países vecinos como Francia, Italia, Grecia y Portugal a los que pueden sumarse los colegios alemanes y británicos, como belgas y holandeses del estado y privados que imparten la lengua en sus cursos y realizan visitas a Barcelona con el fin de familiarizar a los alumnos con la cultura y la sociedad desde una experiencia práctica.

Estudiantes y profesores comparten vacíos similares. En algunos casos los estudiantes conocían los contenidos pero no en español y el o la profesora de la lengua pero no los contenidos. Por lo cual la visita para ambos grupos por separado, a veces o con el profesor del grupo, permitía crear un espacio de interpelación que resultaba enriquecedor para ambos grupos.

A continuación figuran las finalidades del proyecto que se llevaron a cabo durante los últimos tres años cada tres o cuatro meses, a veces con mayor o menor intensidad en relación a la disponibilidad de las tareas propias del museo, la afluencia de visitantes, aceptación de las escuelas para la realización de la visita E/le, los medios económicos que fueron variando a lo largo de este año para tales actividades en el plano individual e institucional. Todo ello fue configurando la factibilidad de su realización.

- Acercar a través de la experiencia museística enunciados lejanos en la historia y el espacio pero presentes en el cotidiano.
- Ampliar el vocabulario y dar oportunidades para usarlo.
- Adquirir y desarrollar estrategias de comparación descriptiva sobre objetos, usos, creencias y representaciones. Permitir así la transferencia de conocimientos de la L1 hacia E/le.
- Responder e incentivar el estudio de la cultura que comprende el estudio de una lengua en contacto con su cultura material interviniendo las perspectivas históricas, artísticas, sociales, políticas, etc. al realizarlo.
- Vivenciar el museo como el lugar para **pensar**, preguntar, indagar, aprender, consultar sobre cualquier aspecto sociolingüístico.
- Incorporar al cotidiano del aprendizaje de la lengua las distintas estancias durante el itinerario en el museo. Por ejemplo, la cocina, las partes de la casa, la relación occidental de cultura y naturaleza, la clasificación de materiales y formas, etc.
- Experimentar un aprendizaje más simétrico y placentero desde la experiencia al otro laboratorio, el aula.

Para profesores de E/le:

- a) Ofrecer un recurso didáctico previo, durante y post estancia en el museo. Simplificar y variar las actividades al incluirlo en el programa académico y en la clase de forma amena, no por eso menos rigurosa. Poner en contacto a su grupo de alumnos para la ampliación del bagaje de experiencias socioculturales en referencia a la lengua.
- b) Profesores en el master. Este sector, por lo general, es el más reflexivo por lo que inicia en su formación académica la inclusión de la experiencia museística más allá de la visita convencional desde la perspectiva de la sociolingüística y la didáctica de segundas y lenguas extranjeras. Realizan la visita con un trabajo que elaboran dentro y fuera del museo a evaluar que reúnen la propuesta de clases de E/le. Por lo que le proporciona herramientas para sus clases, trabajo de Master, etc.

2. Dinámica

Como toda actividad merece una fase preparatoria la que siempre incide directamente en el desarrollo posterior como el logro de los objetivos. Esta fase posee niveles de gestión administrativa, de organización y adecuación de materiales para la realización de la visita E/le. Ésta sea para alumnos como para profesores cabe establecerla con claridad para y con quienes se hacen cargo económicamente de las entradas al museo, la consulta de tarifas por grupos, horarios más convenientes, la cita conjunta, la localización y la puntualidad en el encuentro.

En esta fase el diálogo con la administración del museo y los listados con los visitantes son el marco y soporte de la actividad junto a las fotocopias con pocos ejercicios, según el nivel, para expresar gustos, opiniones, condiciones y mapas planisferios y de América mudos para distribuir antes de entrar a las salas. Además, de unas plantillas⁵³ comunes a todos los niveles para ser tratadas según la complejidad de cada grupo. Llamo complejidad porque no sólo es el nivel de dominio A1 a C2, cabían considerar las edades, procedencias, género, profesiones, etc.

Los grupos suelen ser de 5, de 10 a 16 como máximo. Las dimensiones del museo eran bastante a la medida de las personas, es decir 4 espacios bien diferenciados y uno para consulta bibliográfica con una mesa rodeada de sillas en la que se podía consultar libros grandes, llenos de fotos y de información, de fácil acceso lo que a la vez permitía ya allí hacer una conversación conjunta. Un alto en el camino que el espacio ofrecía.

Expongo aquí un esquema que permite visualizar el desarrollo de la visita E/le.

⁵³ Las plantillas figuran al final del artículo

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

20 minutos A	50 minutos B	30 minutos C
Aula del museo	Salas del museo	Aula o escaleras del museo
Recepción en la puerta del museo y entrega de sus folletos. Charla sobre ellos. Presentación de la tarea y del material con el léxico y exponentes a emplear durante el itinerario por niveles. Entrega y charla sobre las plantillas. Mapas y su observación, nombres y su diversidad.	Recorrido de las salas con explicaciones breves, instrucciones de la guía con ejercicios lingüísticos de observación y momentos vacíos de planificación del itinerario. Comparación de textos en distintos idiomas. Crítica y contraste descriptivos	Puesta en común a partir de preguntas, corrección del material realizado y redacción de una postal del museo.

Este esquema se basa en el concepto antropológico de “**ritos de paso**”. Es decir, una fase de entrada al puente, el recorrido del mismo y su salida. Los visitantes llegan al museo con un “liminaridad cognitiva” que les acerca pero que aún no acaba de reunir las estrategias y contenidos sobre el espacio geográfico, histórico y simbólico que los objetos juntos a los mapas y el itinerario le ofrece. Ese momento, es clave para iniciar el recorrido cognitivo y luego salir con una transformación cognitiva al presentar los mapas y las plantillas.

Puedo afirmar con gusto que de la fase inicial, casi con total desconocimiento como es el caso de algunos de los alumnos orientales, en la segunda fase, la del itinerario cambian su gestualidad, buscan por todos los medios expresar sus impresiones y encuentran una empatía llamativa con los objetos. Muchos occidentales transforman la perspectiva exótica por la cotidiana sobre piezas de cerámica, piedra y madera, textiles, máscaras de metal, etc.

La planta baja del museo poseía espacios diferenciados como los molinetes de entrada con las taquillas y una tienda con objetos de arte indígena, libros y ropa. Un patio que daba a una de las salas, a una zona intermedia entre él y las oficinas en el que se exponían los objetos también. Y, a la derecha, se abría la escalera hacia la primera planta que accedía la sala de consulta bibliográfica y el espacio expositor más grande del museo.

En los diversos recorridos de las vistas E/le, con una frecuencia de tres a cuatro cada seis meses, a veces menos dependiendo de las variables previas al esquema de su realización, destaco a continuación algunas de las

numerosas notas que he tomado a lo largo del trabajo de observación participante que pueden ofrecer una idea más próxima de la interacción y diálogos que despierta entre las y los visitantes de E/le.

Notas de campo 2009. Grupo grande de estudiantes de E/le que recorren el museo con mucho interés, agregan risas, juegan a ver quien sabe más entre ellos, desafían mis conocimientos porque habían tenido una muy buena formación histórica en su escuela en Francia. La profesora admitió públicamente que el *input* sobre los grupos pre-colombinos no hicieron parte de su formación académica en ningún nivel de enseñanza y agradecía la posibilidad de abrir la puerta a ellos con esta visita al museo. Luego, se les distribuyó el link del museo para seguir profundizando sobre el tema y cada uno escogiera una para comentar a la clase. El impacto fue muy positivo ya que la profesora me volvió a contactar para comentármelo y pedirme que fuera a su clase también.

Notas de campo 2010 .Un profesor de E/le del Master de la UB frente a un *metate* comentaba muy expresivamente. “ *Profesora, profesora..esto, esto, sí..sí, metate? Qué es? En China tenemos algo parecido...el tigre..no..dice jaguar aquí...cómo se dice esto para hacer harina? Me gusta mucho!* Y una profesora del mismo grupo, de Kabul, que en la fase uno estaba desconcertada por completo, incluso no sabía si iba a entrar o irse a tomar un café decía al final en la tienda del museo frente a un *hupil* guatemalteco sonriente “ *Que visita interesante...no sabía nada de esto..mira estos tejidos los hacemos también nosotras...se parecen mucho*” Su gestualidad se había relajado y hablaba con sus compañeros/as lo que al principio se la veía aislada.

Una profesora rusa del máster de la UB elabora ejercicios que asocian los mapas con los objetos y agrega que en su país va a transferir la experiencia con otros museos y otras temáticas. Su compañera de recorrido, chilena se encontraba muy satisfecha y expresó “*pocas veces he recibido algo así en la ciudad, me da muchas ideas y gusto*”

Notas de campo 2011. Una academia de idiomas acepta hacer una vez por mes las visitas con distintos grupos de E/le. Al principio no entiende muy bien la finalidad y disocia lo recreativo con aprendizaje por lo que no colabora mucho con la convocatoria. Luego, ante el éxito de la visita por el aprendizaje de contenidos solicita hacerlo en inglés para los profesores de su teacher training, para que lo tomen como modelo didáctico también en inglés por lo que el análisis de los textos del museo es mucho más detallado en los dos idiomas aunque las leyendas estaban en inglés, francés, español y catalán.

3. Conclusión

Cuando la visita acababa, ni bien se volvían a atravesar los molinetes de la puerta estaba la tienda se abrían para ellos como otro museo. Allí podían tocar y manipular los objetos, comprar o no los que querían, ojear libros, probarse sombreros, collares sin impedimento. Hablaban con la dependiente que además de los precios les proporcionaba más información. Se quedaban unos quince minutos y luego o se iban a sus clases, casa, o a tomar café. Luego en las clases siguientes consultaban la Web del museo hablaban o escribían un texto y se podía verificar, como durante todo el proceso una actitud distinta, menos “sagrada” más realista y cercana a las piezas

precolombinas, con mayor precisión y seguridad al hablar de ellas, reconocer pueblos y lugares geográficos en español se observaba.

Seguramente, quienes fueran leyendo este texto les habrá llamado la atención el hecho de que haya sido redactado en pasado. Esto no ha sido al azar sino que corresponde a la realidad misma de los hechos dado que el museo después de 15 años de existencia se clausura para dentro de algunos años se transforme en fusión con otros museos en otro distinto⁵⁴

No todos los finales son felices, sí el trabajo E/le realizado allí que la dirección del museo y su personal apoyaron siempre de distintas formas. A ellos mi agradecimiento pues esta experiencia podrá transferirse a otros espacios expositores o museísticos y aún más mejorar la actividad.

Por otra parte, al ser antropóloga y practicar una interdisciplinaridad concreta con la didáctica de lenguas segundas y extranjeras desde la perspectiva de investigación-acción, todo esto ha permitido también que las y los visitantes obtuvieran una modificación de la construcción pública acerca del significado de la Antropología, siempre reducida y desvirtuada, por una mirada mucho más próximo a la disciplina.

Este acercamiento incipiente les ha llevado a repensar con un poco más de rigor el concepto de “cultura” al hablar, a no exotizar tanto los objetos, reducirlos a algunos rasgos sólo y encontrar en ellos aspectos comunes a su cotidiano, a reconsiderar su entorno plagado de objetos y su relación con la naturaleza y el mundo urbano.

Y, por sobre todo, antes de cerrar una opinión o exotizar detenerse a reflexionar, estudiar, observar, conversar, dialogar, dar hipótesis, informarse para intentar entender al Otro, respetuosamente sea en la historia o en el presente. Salir de los polos habituales de canibalización de rasgos específicos o desvirtuación o indiferencia, ya sea por otros más democratizantes como los del respeto por la identidad –alteridad y el aprendizaje en el cotidiano como por la revalorización de la sorpresa.

Cabe destacar en el plano pedagógico, que como cualquiera que trabaje en la enseñanza de lenguas que la intervención del cuerpo y sentidos imprimen una huella experiencial aún mayor en el proceso de adquisición de la lengua. Tal aspecto es la clave de la visita E/le al museo. No obstante, no sola sino planificada. Visita E/le que ahora la describo en presente porque esta actividad es transferible a otros museos, también de otras temáticas, o incluso crear una aula museo con objetos de los viajes a países.

Para cerrar este artículo, las TIC que parecieran estar en el otro polo de la actividad corporal como en el museo, al contrario la complementan con del desplazamiento, antes durante y después en forma de consulta informativa, diccionario, fotos, etc.(móviles, iPad, webs, etc.)

⁵⁴ Leer nota de prensa <http://www.lavanguardia.com/cultura/20120912/54349329930/museo-arte-precolombino-barcelona-barbier-mueller-cierre.html>

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

Finalmente, anhelo que quienes decidan llevar a cabo estas vistas E/le con sus estudiantes de español este trabajo les aporte junto a la bibliografía aspectos lingüísticos, didácticos y paralingüísticos que faciliten su trabajo, amplíen horizontes de todo tipo y les entregue instantes para disfrutar del aprendizaje de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

BENSON, E y otros (2003): *Tesoros de la cerámica precolombina*, publicación del Musée Barbier Muller y Somogy éditions d'art.

HANAIRD, J (2002) : *Le musée cannibale* [http://www.men.ch/expositions_detail.asp/3-0-21110-99-5-4-1/2-11-21110-21110-99-15-3-1-3-0/] Musée d'Ethnographie de Neuchâtel.

LEVI-STRAUSS (1979): *La antropología estructural, mito, sociedad, humanidades*, Edit. Siglo XXI

LLOBERA, M (1995): *La competencia comunicativa*, Edelsa

MIX ROJAS, M (1991): *Los cien nombres de América*, Editorial Lumen

MONTERO, C (1992): *En aquel 92 no todos los caminos llevaron a Roma 1*, en “Cable” N° 9, Revista internacional de didáctica de la lengua para profesores y lingüistas, en España, Edit. Difusión

MONTERO, C (2001): *Indígenas e Interculturalidad. Educación en la Amazonía peruana*, en Cuadernos de Pedagogía N° 306, Barcelona.

MONTERO, C. (1992): *En aquel 92 no todos los caminos llevaron a Roma 2*, en "Cable" N° 10, Revista internacional de didáctica de la lengua para profesores y lingüistas, en España, Edit. Difusión

PEACOCK, J. (2005): *La lente antropológica*, Alianza Editorial

SANTOS GRANERO, F (2000): *El ojo verde: cosmovisiones amazónicas*, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

VAN GENNEP, A (2008): *Los ritos de paso*, Editorial Alianza

Webs

International Council of Museums: [<http://icom.museum/>]

Mapas históricos y geográficos: [<http://www.pais-global.com.ar/mapas/mapa35.htm>]

Instituto Cervantes
Bruselas

Plantillas



Instituto Cervantes
Plantillas realizadas por Cecilia Montero Mórtoles 2008
Bruselas

LA BIBLIOTECA VIRTUAL

Juan Manuel Criado

Escuela Oficial de Idiomas de Granada

<http://biblioteca.eoidegranada.org>

RESUMEN:

Presentación de la Biblioteca Virtual de la Escuela Oficial de Idiomas de Granada, cuyas características más significativas son la posibilidad para el usuario de gestionar sus peticiones a través de internet y la puesta a disposición del alumnado de material específico desarrollado por el profesorado del centro. La estructura y los descriptores de la biblioteca son el esfuerzo compartido del profesorado.



1. Introducción

La Biblioteca Virtual de la EOI de Granada nació como un proyecto de desarrollo y fomento de la autonomía en el aprendizaje del alumnado. Se trataba de facilitar una serie de recursos de los que el alumnado no podía disponer de manera habitual y que le ayudarían en su andadura a través del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, no fue concebida como un mero banco de material sino que se encaminó desde sus orígenes a ser una herramienta en sí misma ofreciendo la posibilidad de uso autónomo por parte del alumnado. Para alcanzar este propósito, albergaría material físico de lectura y consulta así como aquellos materiales elaborados por el profesorado, dirigido a un sector de alumnado específico y basado en las programaciones didácticas. Este sería material virtual de elaboración propia y descargable desde casa por el usuario.

La trayectoria de la Escuela Oficial de Idiomas de Granada ha tenido mucho que ver en las características de su biblioteca, pues esta se ha adaptado en cada momento a las necesidades de la Escuela según sus circunstancias. La EOI de Granada nació en 2005 como parte del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Se convirtió entonces en el único centro oficial de formación en idiomas de la capital granadina, y gran parte de su alumnado lo constituía a su vez profesorado de centros bilingües de Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional, los cuales presentaban unas necesidades muy específicas. Además, desde sus inicios, no ha contado con un edificio propio, sino que ha compartido centro con dos institutos de Enseñanza Secundaria. Los espacios siempre han sido muy limitados y nunca se ha podido disponer de un lugar donde albergar el

material ofrecido a préstamo al alumnado. Por ello surgió la necesidad de crear una herramienta virtual para uso del profesorado y alumnado a través de la cual se pudiese consultar el material disponible, reservar el material físico y acceder directamente al uso del material virtual.

2. Antecedentes: modos de autoaprendizaje

Uno de los principales objetivos de las enseñanzas de idiomas ha sido siempre posibilitar y fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado y así contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo a sus necesidades y a prolongar este desarrollo una vez acabada su trayectoria en las EEOOII.

Los métodos empleados normalmente para alcanzar esta meta han sido enseñar a poner en práctica estrategias de aprendizaje autónomo, tales como el uso de material de consulta y diccionarios varios, el fomento de la lectura en el idioma de estudio, el uso independiente de las nuevas tecnologías, la reflexión autónoma sobre la lengua y su funcionamiento y la enseñanza de metalenguaje, entre otros.

Uno de los métodos más efectivos que hemos podido poner en práctica en nuestra Escuela de Idiomas ha sido el familiarizar al alumnado con la programación didáctica y trabajar con ella directamente. Se ha convertido en un documento que, junto con el Portfolio Europeo de las Lenguas, ha permitido al alumnado conocer su trayectoria en el aprendizaje del idioma y saber hacia dónde tiene que encaminar este aprendizaje, cuáles son los aspectos que debe reforzar y cuáles aquellos que deberá desarrollar en el futuro.

El uso de las nuevas tecnologías también es un aspecto que se ha fomentado en gran medida en la EOI de Granada desde sus inicios. El profesorado mantiene blogs como apoyo a sus clases, y en los que normalmente se ofrecen resúmenes de las mismas, recursos de apoyo y expansión de conocimientos, páginas web recomendadas, entre otras facilidades. También existen grupos en Facebook u otras redes, wikis, tutorías virtuales y el correo electrónico es el medio de comunicación habitual entre profesorado y alumnado.

Nuestra Biblioteca Virtual ha nacido en el núcleo de este fomento de las nuevas tecnologías y con el objetivo de posibilitar el aprendizaje autónomo. En ella hemos puesto a disposición del alumnado el material necesario para que, basándose en la programación didáctica, en el PEL y en las orientaciones de su tutor o tutora puedan buscar fácilmente lo que necesitan para desarrollar su autoaprendizaje de un modo sencillo y accesible desde sus ordenadores personales.

3. Bibliotecas escolares

Las bibliotecas escolares suelen albergar material físico, tales como referencias y obras de consulta, libros de lectura, películas, revistas y periódicos.

En la EOI de Granada hemos querido conceder un espacio al trabajo que diariamente realiza nuestro profesorado para sus alumnos y alumnas. El buen hacer de todo profesor requiere un estudio del perfil de su alumnado y una adaptación de la programación y de los materiales al mismo para así fomentar y facilitar el aprendizaje. Este proceso de adaptación requiere en muchas ocasiones la creación de material, que, tras haberlo usado, queda en un archivo sin acceso a otros grupos de alumnado o a otros compañeros de departamento. En nuestra Escuela, este material, sea de la tipología que sea, queda archivado también en nuestra Biblioteca Virtual para uso del alumnado y profesorado así como de aquellos alumnos que ya han finalizado sus estudios en la misma.

4. La Biblioteca Virtual de la EOI de Granada

La Biblioteca de la EOI de Granada, desde su comienzo en 2005, ha sido un núcleo central en su Proyecto Educativo. Constituye un nexo de unión interdepartamental, un proyecto común que integra el trabajo de todos los departamentos didácticos y cuyas actuaciones engloban no sólo al profesorado implicado en su desarrollo, sino también al alumnado a través del estudio de su perfil y la consiguiente edición de material adaptado. No cabe duda de que juega un papel de *motor de innovación y mejora* de la calidad de la enseñanza.

Los objetivos iniciales del proyecto de la Biblioteca fueron:

1. Establecer una red en la que se compartan los distintos saberes de los miembros, con el fin de ir creando una comunidad de aprendizaje entre el profesorado del centro.
2. Constituir un núcleo común de trabajo en equipo y dinamizador de la investigación e innovación educativa en la EO de Granada.
3. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los distintos perfiles del alumnado del centro, así como atender mejor a las diferentes estrategias y estilos de aprendizaje.
4. Hacer que toda la comunidad educativa de la EOI de Granada se familiarice con la estructura y el funcionamiento de la biblioteca.
5. Elaborar un banco de recursos respondiendo a la tipología descrita.
6. Ampliar la tipología de los recursos sin limitarse sólo al material impreso.
7. Desarrollar una búsqueda y selección de material en la web útil según los criterios de calidad de la EOI de Granada y ofrecerlo al alumnado.
8. Hacer uso de una plataforma unificada de toda la EOI de Granada que contenga todo el material disponible para facilitar la labor docente y el proceso de aprendizaje del alumnado.

9. Facilitar el acceso a los diferentes tipos de recursos disponibles.
10. Poner a disposición del alumnado una mayor gama de material y de fuentes de información donde puedan ampliar y desarrollar su aprendizaje según sus necesidades individuales.

Todos estos objetivos se han ido cumpliendo a medida que la Biblioteca ha ido evolucionando a lo largo de los últimos seis años.

5. Funciones de la Biblioteca Virtual en nuestra comunidad educativa

La Biblioteca Virtual de la EOI de Granada cumple una triple función:

La principal es el *desarrollo de las competencias* del alumnado y el *aprendizaje autónomo*.

Ha sido el inicio y el núcleo de nuestro centro de recursos, donde se pone a disposición del profesorado y alumnado material de todos los idiomas, incluidos los minoritarios, recursos audiovisuales y sitios web útiles para toda la comunidad educativa.

La segunda es de *apoyo docente* al profesorado, quienes cuentan con un banco de recursos amplio que posibilita la adaptación didáctica a cada estilo de aprendizaje.

Unida a esta segunda función está la *atención a la diversidad*, pues nuestra biblioteca constituye un banco de material muy diverso y útil para la adaptación metodológica que cada profesor/a lleva a cabo en el proceso de enseñanza con cada uno de sus grupos, proporcionándoles material de ampliación y de refuerzo según las necesidades de cada estudiante.

Sobre todo también constituye un punto de unión interdepartamental al hacer que cada departamento didáctico colabore junto con los demás en la ampliación de este banco de material y en la investigación de nuevas metodologías.

6. Acceso a la Biblioteca Virtual de la EOI de Granada

Para acceder a la Biblioteca de la EOI de Granada, debemos entrar en su página web y seleccionar “Biblioteca Virtual”. Accederemos a una pantalla donde se requieren los DNI y contraseñas tanto de usuarios como de administradores para acceder a la base de datos. En esta misma página en la parte superior se pueden observar tres iconos: seleccionando el vídeo, los/las usuarios/as podrán ver un vídeo explicativo sobre el uso de la plataforma, cómo hacerse usuario, realizar reservas, préstamos, devoluciones y cómo descargarse material virtual. Seleccionando el segundo de ellos, podrán ver la organización de la biblioteca según la clasificación del material así como su sistema de codificación. El tercero contiene el formulario que hay que cumplimentar para

inscribirse como usuario/a y las normas de uso de la biblioteca. También en la parte central hay acceso a las normas de uso; preguntas frecuentes; horario; correo electrónico de atención al alumnado; club de lectura; autoevaluación; portfolio electrónico y consejos de aprendizaje. Finalmente, a través del apartado Consultas Públicas se puede tener acceso a toda la biblioteca, su organización, etc.



Figura 1. Página de acceso a la Biblioteca Virtual de la EOI de Granada

7. Estructura de la Biblioteca Virtual de la EOI de Granada

La Biblioteca Virtual de la EOI de Granada incluye dos ámbitos diferenciados:

a) Una *base de datos* de todo el material físico de la Biblioteca y departamentos. En este material se incluyen tanto libros de lectura como diccionarios, material audiovisual, libros de texto, revistas, periódicos, libros de texto, etc. Algunos de ellos son de préstamo al alumnado, otros son sólo para uso del profesorado y otros tan sólo se pueden consultar en sala.

b) *Banco de recursos online* descargable y disponible para todo el alumnado y profesorado de la EOI. Incluye material audiovisual de todas las destrezas, gramática, cultura, tests, y estrategias de aprendizaje entre otros. El alumnado tiene la posibilidad de buscar lo que necesite en su proceso de aprendizaje y descargarlo en su propio ordenador.

Asimismo, también es útil para el profesorado, quienes pueden consultar el material disponible y recomendar a sus alumnos/as que descarguen y trabajen con el material que consideren necesario en cada caso. Se les puede indicar no sólo el título, sino también el código del material para que lo encuentren más rápidamente.

Una de las características más significativas de nuestra Biblioteca Virtual es que el material se ha clasificado de acuerdo a unos parámetros concretos y definidos según nuestras necesidades y las de nuestro alumnado. Además del Título, Autor y Editorial, el material queda clasificado según otros seis criterios que a su vez sirven como filtros de búsqueda:



Figura 2. Página de archivo y búsqueda de material.

El primero de ellos es el *idioma*. Contamos con material de los cinco idiomas que se imparten en nuestra Escuela : Árabe, Alemán, Español para extranjeros, Inglés y Francés.

Otro parámetro utilizado en la clasificación de materiales es el *nivel*: Básico 1, Básico 2, Intermedio, Avanzado 1 y Avanzado 2. También se han incorporado Internivel 1, que comprende material válido para Básico 1, Básico 2 e Intermedio, e Internivel 2, con material válido para Avanzado 1 y Avanzado 2.

La tipología o destrezas que desarrolla y temáticas del material han sido utilizada también para clasificar el material.

Descriptor 1. Tipología y destrezas

Este descriptor constituye una parte del código asignado al material.

01. Comprensión oral

02. Comprensión lectora
03. Cultura
04. Diccionario Bilingüe
05. Diccionario Monolingüe
06. Diccionarios Varios
07. Didáctica
08. Estrategias
09. Expresión escrita
10. Expresión oral
11. Gramática
12. Juegos
13. Libros de lectura
14. Libros de texto
15. Otros
16. Pronunciación
17. Tests
18. Varias destrezas
19. Vocabulario

Descriptor 2. Temática

- 00 – Ningún tema
- 01 – Educación
- 02 – Trabajo
- 03 – Identificación personal
- 04 – Lengua y comunicación
- 05 – Relaciones humanas y sociales y sentimientos
- 06 – Clima, condiciones atmosféricas y medio ambiente.
- 07 – El cuerpo y la salud
- 08 – Pensamiento y opinión
- 09 – La ropa y la moda
- 10 – Vivienda, hogar y entorno
- 11 – Alimentación
- 12 – Actividades de la vida diaria
- 13 – Compras y actividades comerciales
- 14 – Bienes y servicios
- 15 – Tiempo libre y ocio
- 16 – Viajes
- 17 – Arte y espectáculos

- 18 – Civilización
- 19 – Gobierno y sociedad
- 20 – Noticias y temas de actualidad
- 21 – Ciencia y tecnología
- 22 – Otros

Uno de los filtros más utilizados por nuestro alumnado a la hora de la búsqueda del material es el hecho de que este incluya o no *ejercicios* de práctica.

Los *formatos* en los que se presenta el material también se ofrecen como posible filtro en la búsqueda del mismo. De este modo, el material queda clasificado según pertenezca a los siguientes formatos:

- Audio
- DOC
- Libro
- Libro+Audio
- PDF
- Periódico
- Power Point
- Publicación periódica
- Recurso Web
- Revista
- Vídeo
- Otros

Instituto Cervantes
Bruselas

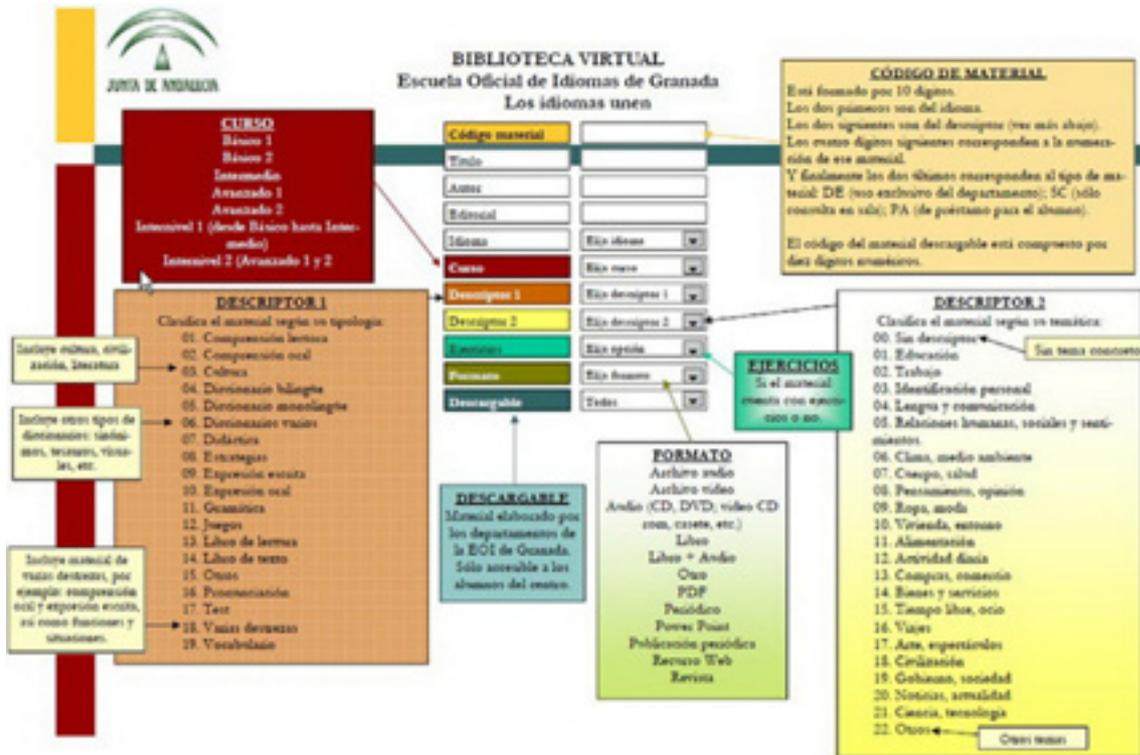


Figura 3: Descriptores de la Biblioteca Virtual

**LA MEDIACIÓN Y LA INTERACCIÓN EN EL AULA:
UN EJEMPLO PRÁCTICO**

Óscar Rodríguez García

Instituto Cervantes de Bruselas

RESUMEN:

El presente artículo es el reflejo del póster presentado en el I Encuentro de profesores de ELE del IC Bruselas y en él se narra el desarrollo de una actividad para fomentar la mediación y la interacción en la clase llamada: Los informativos de actualidad. Dadas las necesidades propias de los estudiantes de ELE en Orán, Argelia, y el análisis de necesidades que se llevó a cabo al inicio del curso, se generó esta actividad con el fin de desarrollar la expresión oral y escrita mediante actividades de mediación e interacción en el aula.

1. Ficha de la actividad

FICHA DE LA ACTIVIDAD
TÍTULO: INFORMATIVO DE ACTUALIDAD
NIVEL: B2 – C2
LUGAR: INSTITUTO CERVANTES DE ORÁN
DURACIÓN DE TRABAJO EN CLASE: 3 HORAS
DURACIÓN DE TRABAJO EN CASA: 3 HORAS
OBJETIVOS GENERALES:
- Desarrollar la interacción oral y la mediación.
- Mejorar la expresión oral mediante la interacción en grupos pequeños y en el gran grupo.
- Mejorar la expresión escrita y las tipologías textuales escritas.
- Implementar la autocorrección en gran grupo.

Figura 1. Ficha de la actividad

La actividad que se presenta se llama “Informativo de actualidad” y se dirige a estudiantes de los niveles de dominio de la lengua española más altos. Se puede desarrollar desde un B2 hasta un C2 del MCER dependiendo de los contenidos funcionales que se propongan, pero en el caso concreto que presentamos en este artículo se llevó a cabo en un curso B2.2 en el Instituto Cervantes de Orán (Argelia). El grupo meta era un grupo de siete estudiantes de edades comprendidas entre los dieciséis y los sesenta años. El desarrollo de la actividad implicó tres horas de trabajo en el aula y tres horas de trabajo individual en casa para un total de seis horas de dedicación para el desarrollo completo de los objetivos propuestos.

Estos objetivos, de manera general, son los que exponemos a continuación:

- Desarrollar la interacción y la mediación en clase mediante actividades en las que tanto los estudiantes como el profesor adquieran el papel de mediadores en el aula.
- Mejorar la expresión oral mediante la interacción en grupos pequeños y en el gran grupo.
- Mejorar la expresión escrita y desarrollar las tipologías textuales escritas.
- Implementar técnicas de autocorrección en gran grupo como base para el desarrollo de las estrategias propias de aprendizaje de cada estudiante.

2. Fases

2.1 Análisis de necesidades.



Figura 2. Análisis de necesidades

Cuestionario en clase:

- ¿Qué creéis que falta en las clases?
- ¿Qué necesitáis mejorar?
- ¿Qué actividades queréis realizar?

Respuestas:

- Mejorar la expresión escrita.
- Mejorar la expresión oral.

Actividades:

- Debates, interacciones, etc.
- Artículos, cartas, etc.

Esta primera fase se llevó a cabo en los primeros días de clase y consistió en un cuestionario con una parte oral y una escrita. En primer lugar se realizó un análisis de manera oral interesándonos por sus gustos, por qué estudiaban español y qué querían conseguir en el nuevo curso que comenzaba. Para refrendarlo y para ver su nivel de expresión escrita completaron una encuesta del mismo corte en la que se les pedía que propusieran actividades que quisieran realizar a lo largo del curso y qué parte del español pensaban que dominaban menos y cuál querían trabajar más.

El análisis de necesidades reveló que los estudiantes tenían un desarrollo de las destrezas de expresión (tanto oral como escrita) muy escaso y que no estaba acorde con el nivel de las destrezas de comprensión ni con lo

esperado para un nivel B2.2. Esto fue confirmado con los demás profesores del claustro del Instituto cuya opinión iba también en la misma dirección, conviniendo en que los estudiantes argelinos de ELE en general adolecían de una falta de desarrollo sobre todo de la expresión escrita.

2.2 Presentación de la actividad

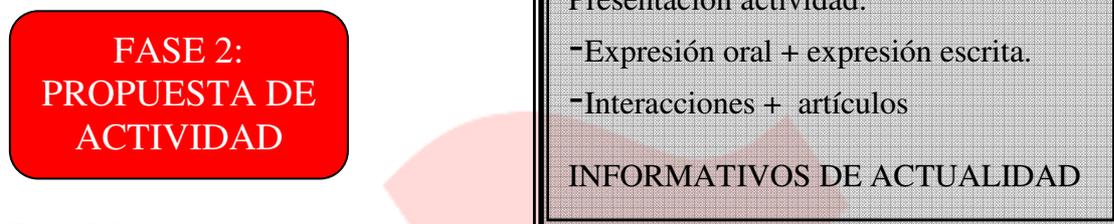


Figura 3. Propuesta de actividad

En el momento de la creación de la actividad tuvimos en cuenta las necesidades principales de los alumnos (desarrollar las destrezas de expresión), así como sus gustos y las actividades que proponían en las encuestas realizadas (redacción de artículos, debates, interacciones, etc.). Se diseñó una actividad que incluyera todas estas propuestas y se presentó a los estudiantes para la aprobación por parte del gran grupo. Era esencial que los estudiantes la consideraran como una actividad que había salido de ellos para que se interesaran por ella y se sintieran motivados para llevarla a cabo.

La actividad consistía en la elaboración de unos informativos de actualidad entre todos los alumnos de la clase. Definimos informativo de actualidad como un programa de vídeo en el que los estudiantes hablan sobre temas de actualidad que les interesen presentando informaciones y realizando una interacción oral que es grabada para su posterior edición, visualización y evaluación. En esta interacción los estudiantes tienen que incluir ciertas estructuras que se han ido trabajando en clase a lo largo del curso y que ellos tienen que tener interiorizadas.

Posteriormente, los estudiantes tienen que elaborar un artículo que verse sobre el tema de su interacción siguiendo el modelo que el profesor proporcionará. Este artículo será incluido en una revista que se distribuirá en el centro de estudios para que todos los compañeros del Instituto Cervantes de Orán puedan conocer el trabajo que han realizado.

2.3 Selección de los temas

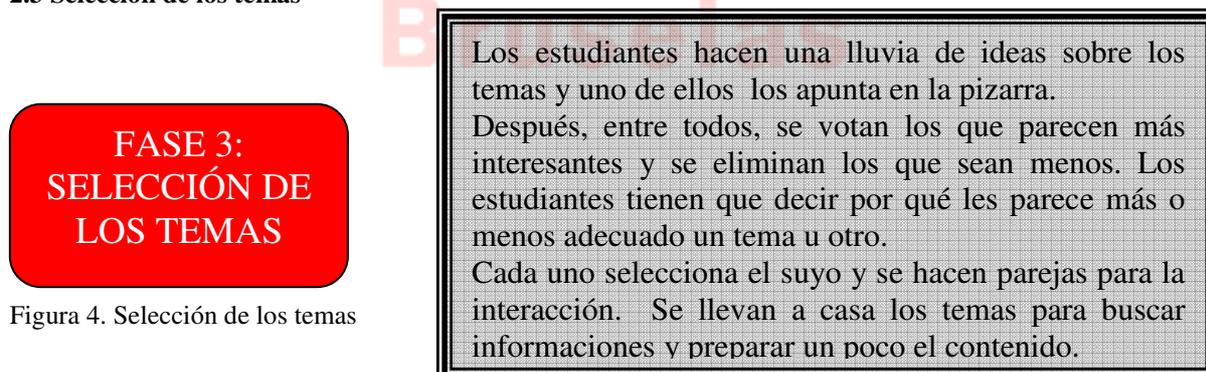


Figura 4. Selección de los temas

Una vez aprobada la actividad en gran grupo se realizó una lluvia de ideas sobre los temas que se podían tratar. Todos los estudiantes aportaron sus ideas sobre temas de interés relacionados con los gustos de todos ellos y un estudiante los anotó en la pizarra. En una fase posterior, y ya con todos los temas escritos en la pizarra, mediante una discusión argumentada se seleccionaron los siete que eran más interesantes para el gran grupo y de estos siete temas seleccionados cada estudiante seleccionó su tema personal. A su vez se hicieron las parejas de trabajo para preparar la interacción oral atendiendo a gustos personales o a cercanía en las temáticas elegidas.

Los estudiantes debían trabajar en casa el tema realizando una búsqueda de información en Internet y trayendo a clase informaciones con las que poder preparar la interacción con su compañero. Las tres horas de trabajo en casa que incluye la actividad se completan entre esta búsqueda de información y la redacción posterior del artículo para la revista. (Anexo 1).

Los temas que seleccionaron los estudiantes para esta actividad fueron los siguientes:

- La ecología.
- La crisis económica en Europa y su impacto en el Magreb.
- La defensa de los animales.
- Los gastos ocasionados por los viajes de los políticos.
- Humanismo y progreso.
- Irán y el tema nuclear.
- La salud en el mundo.

2.4 Preparación de la interacción

FASE 4: PREPARACIÓN DE LA INTERACCIÓN

Figura 5. Preparación de la interacción.

Los estudiantes tienen que preparar la interacción con su compañero.

La interacción es una especie de entrevista en la cual los estudiantes tienen que llegar a un acuerdo de qué preguntas se van a hacer el uno al otro sobre cada tema y cómo va a desarrollarse la interacción.

El contenido gramatical viene dado por el manual que se está usando, se seleccionan algunas estructuras para expresar opinión, acuerdo y desacuerdo y ellos tienen que trabajar estas estructuras en su interacción.

Con la información que los estudiantes habían recopilado con el trabajo de casa, tenían que trabajar en parejas preparando la interacción que después iban a presentar. En este proceso de preparación de la interacción los estudiantes tienen que ponerse de acuerdo en las preguntas que se van a hacer mutuamente y también en las informaciones que van a solicitar el uno del otro. La interacción se convierte así en una práctica muy controlada

y preparada con anterioridad dejando poco espacio a la improvisación por parte del estudiante. Esto es debido a que lo que buscamos con esta actividad es, como ya hemos dicho con anterioridad, la práctica de ciertas estructuras que se han ido desarrollando a lo largo del curso.

Estas estructuras vienen dadas por los contenidos funcionales desarrollados en el manual que se utilizó en el curso: “En Acción 3⁵⁵”. Los principales recursos proporcionados a los estudiantes para utilizar en esta interacción fueron recursos para expresar la opinión, para mostrar acuerdo y desacuerdo con la opinión de los demás y otros recursos trabajados en el manual.

2.5 Presentación y grabación

FASE 5: PRESENTACIÓN Y GRABACIÓN

Figura 6. Presentación y grabación

Se lleva a cabo la presentación y la grabación de las interacciones.
Es importante ayudar a superar el “miedo escénico” mediante dinámicas de relajación, algo de comedia: “Los profesores muchas veces tenemos que ser payasos”.
Es importante grabar todo:
-La interacción.
-El proceso de creación de la entrevista. Los alumnos interaccionan para llegar a la decisión final.
-Las tomas falsas.

Una vez que los estudiantes habían preparado sus interacciones por parejas llegó el momento de la representación y la grabación de las intervenciones. En esta fase es muy importante eliminar o conseguir rebajar la influencia del llamado “miedo escénico”. Para evitar que este miedo se haga con la clase e impida que los estudiantes puedan expresarse con libertad y sean capaces de representar lo que han preparado junto con sus compañeros es fundamental el papel del profesor. El diseño de esta clase es muy importante y el profesor debe tener preparadas una serie de actividades y dinámicas de relajación para ayudar al estudiante a superar este miedo escénico que puede conducir al fracaso completo de la actividad. Sin lugar a dudas uno de los mejores medios para liberarse de los nervios y las tensiones del directo es la risa. Llevar a cabo dinámicas divertidas que hagan al estudiante olvidarse de que están delante de una cámara es fundamental para el éxito de la actividad y para que se consigan los objetivos marcados.

La grabación de la actividad se llevó a cabo a lo largo de todo el desarrollo de la actividad puesto que es importante que además de las presentaciones se graben también el proceso de creación de las mismas y las tomas falsas producidas por los estudiantes para después poder recoger en la fase del montaje momentos de todo el proceso y que los estudiantes puedan ver cómo han actuado en cada fase del proceso de creación del Informativo de Actualidad.

⁵⁵ “En Acción 3”, es un manual de ELE de la editorial enClave ELE que consiste en un método general de español como lengua extranjera formado por cuatro manuales para los diferentes niveles marcados por del MCER.

Una variación interesante dentro de esta actividad es que uno de los estudiantes sea el director de la grabación y otro sea el cámara, o incluso que cada uno tenga un rol que desarrollar en esta fase del proceso. Evidentemente esto le daría un toque más dinámico y divertido a la actividad pero, como siempre, podría aparecer el problema de la temporalización.

2.6 Montaje



Figura 7. Montaje

Lo ideal es que los propios alumnos hagan su propio montaje, pero esto supone:

- Ordenadores.
- Mucho tiempo.
- Conocimientos informáticos.

En la actividad que os presento, el montaje lo lleva a cabo el profesor por falta de tiempo y de medios técnicos.

También existe la posibilidad de que lo monte algún estudiante que sepa de estos temas.

La opción ideal es que los propios estudiantes sean los que monten el vídeo. Es decir, que ellos mismos se encarguen de seleccionar los contenidos que incluirá el futuro producto, pero ante esta opción, surgen algunos problemas:

- El centro de trabajo no dispone de materiales necesarios como para que todos los estudiantes participen en esta fase de la actividad.
- El tiempo dedicado a la actividad se ampliaría considerablemente si los estudiantes fueran los que realizaran el montaje.
- Los estudiantes no disponen de competencia digital suficiente para poder realizar el montaje por sus propios medios.

En el caso de la experiencia didáctica que presentamos los estudiantes no participaron de manera directa en esta fase del proceso de creación del vídeo pero sí de manera indirecta. En clase se consensuó con todos los participantes qué debía contener el vídeo final, el estilo de vídeo que querían (en cuanto al grado de formalidad) o el tipo de música que creían más adecuado para la entrada o para el final.

2.7 Visualizado y corrección

FASE 7: VISUALIZADO Y CORRECCIÓN

Después del montaje, llevamos el vídeo a clase para que lo visualicen los estudiantes.
Se les pide que durante la visualización anoten todos los errores que detecten en todas las interacciones.
Después, se ponen en común todos errores detectados y se analizan si creen que son o no generales.

Figura 8. Visualizado y corrección

Después de haber realizado el montaje del vídeo llegó el momento en el que los estudiantes iban a visionar su trabajo y a llevar a cabo el proceso de corrección grupal. Durante el visionado los estudiantes tuvieron que tomar nota de todos los errores que detectaron. Queríamos que fuera una corrección sumativa de conjunto por lo que les pedimos que no anotaran el nombre de los compañeros que cometían los errores, sino que sólo anotaran lo que ellos consideraban un error.

En primer lugar, una vez que los estudiantes visualizaron el vídeo, comentamos en gran grupo las sensaciones que habían tenido al verse por primera vez en vídeo realizando una actividad. Los sentimientos que comentaron fueron los siguientes: vergüenza, estrés, diversión, alegría, curiosidad. Además la mayoría de ellos dijeron que se habían visto bien, que la actividad era divertida y que les había venido muy bien para detectar los errores que cometen cuando hablan y de los cuales no son conscientes.

Después de esta canalización de sentimientos y sensaciones comenzamos a discutir cuáles eran los errores que habían anotado y cuáles consideraban que eran errores generales de todo el grupo y cuáles no. Para los objetivos de nuestra actividad anotamos en la pizarra sólo los errores que los alumnos convinieron como errores generales o grupales:

- Errores de pronunciación (confusión de fonemas, pronunciaciones débiles y fuertes).
- Errores de discurso (repeticiones, silencios, tartamudeos, falta de nexos, etc.).
- Errores gramaticales (problemas de conjugación: indicativo – subjuntivo, concordancia, etc.).
- Errores léxicos (confusión de palabras, palabras fuera de contexto, etc.).

2.8 Presentación y corrección de los artículos

FASE 8: PRESENTACIÓN Y CORRECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Tras la corrección de la interacción oral se les pide a los estudiantes que escriban un artículo sobre el tema siguiendo el modelo que se les da. Ellos escriben el artículo, el profesor utiliza un método de corrección por colores en el que el estudiante tiene que intervenir de forma directa corrigiendo los errores que el profesor ha detectado.
Una vez corregidos, se maquetan haciendo una revista. (Ver modelo).

Figura 8. Presentación de los artículos.

Una vez realizada la corrección grupal de las interacciones orales llegó el momento de redactar los artículos correspondientes a cada uno de los temas. Con la información obtenida en el proceso de búsqueda y con las correcciones hechas de manera grupal, los estudiantes tenían que escribir un artículo siguiendo un modelo dado en el que expresaran su opinión al respecto del tema que escogieron para la interacción.

El proceso de creación del artículo fue el siguiente:

- 1º. Entrega y revisión del modelo de artículo proporcionado por el profesor.
- 2º. Lluvia de ideas.
- 3º. Esquema y primera estructuración de las ideas en párrafos.
- 4º. Redacción de un primer borrador del artículo.
- 5º. Corrección por parte de un compañero de ese primer borrador.
- 6º. Con las ideas de la corrección del compañero los estudiantes vuelven a escribir el texto generando un segundo borrador que es enviado al profesor por email.
- 7º. Corrección del segundo borrador por parte del profesor y envío al estudiante vía email.
- 8º. Elaboración del documento final y envío al redactor de la revista para su maquetación.
- 9º. Maquetación de la revista con todos los artículos de los estudiantes.
- 10º. Fotocopiado y distribución por la biblioteca, la recepción, las clases, etc.

La corrección de los borradores se llevó a cabo mediante un sistema de colores (Anexo 2) que permitió al estudiante darse cuenta de sus errores y le dio la oportunidad de intentar corregirlos. El segundo borrador que es enviado al profesor vía email (paso 6) se convierte en un “arma” perfecta para hacer notar al estudiante los errores propios que tiene a la hora de redactar textos. El profesor marca con diferentes colores los diferentes tipos de errores existentes en la producción del estudiante y le reenvía el texto por email una vez corregido. El estudiante lo revisa e intenta autocorregirse con las indicaciones dadas por el profesor. Encontramos en este modelo de corrección una manera perfecta para desarrollar en el estudiante estrategias de autocorrección y el aprendizaje autónomo.

2.9 Evaluación

La fase de evaluación de la actividad se lleva a cabo junto con la evaluación final del curso ya que hicimos coincidir ambos finales. El método de evaluación fue un cuestionario que ellos tenían que completar en el cual se le preguntaba a los estudiantes sobre el proceso completo de creación de la actividad, así como sobre las sensaciones que habían tenido durante el desarrollo de la misma, si esta actividad les había ayudado a fijar los contenidos trabajados en clase, etc.

Los resultados de la actividad y de la evaluación realizada fueron los siguientes:

ACTAS I ENCUESTRO INTERNACIONAL DE PROFESORES DE ELE:

“El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”

503-12-056-4

- Los estudiantes mejoraron plausiblemente sus destrezas de expresión (tanto oral como escrita).
- Desarrollaron estrategias para la autocorrección gracias al sistema de corrección por colores.
- La actividad les pareció dinámica y muy divertida. La sensación general era de completa satisfacción. Esto quedó marcado en que el cien por cien de ellos dijo que le encantaría poder repetirla y ampliarla en el futuro con temas diferentes.
- Lo que más fácil les pareció fue el hecho de seleccionar el tema, buscar en Internet y preparar la interacción.
- Lo más difícil, según los estudiantes, fue representarlo delante de las cámaras y la redacción posterior del artículo aunque casi en su totalidad destacaron que el hecho de poder corregirse en gran grupo y el método de corrección por colores (la autocorrección) les ayudó a darse cuenta de qué elementos de sus producciones tenían que cambiar y cómo podían hacerlo.

En esta dirección puede acceder al póster completo:

<http://img703.imageshack.us/img703/4893/posterbruselas.jpg>

BIBLIOGRAFÍA

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/]

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

VERDÍA, Elena, FONTECHA, Mercedes, FRUNS, Javier, MARTÍN, Felipe y Nuria VAQUERO (2007): *En acción 3*, Madrid: En Clave ELE.

Instituto Cervantes
Bruselas

Anexo 1. Modelos de artículo para la revista



Noticario en español: ¿Qué pasa en el mundo?

LA ECOLOGÍA

Durante muchos años el ser humano no dio importancia a su medio ambiente. El mundo se desarrolló sin tomar en consideración los problemas e inconvenientes que pueda engendrar la falta de cuidado por parte del hombre hacia otros seres vivos y su evolución excesiva y tan rápida.

Aunque en estos últimos tiempos hay un término que vuelve siempre y que tiene toda su importancia: la Ecología es decir el estudio de las relaciones mutuas de los organismos con su medio ambiente físico y biótico. El interés del hombre por el ambiente y los problemas que afectan a nuestro

planeta no para de crecer de modo que la ecología está ahora mucho mas en la conciencia del público y comienzan a percatarse de algunas malas prácticas de la humanidad en el pasado y en la actualidad tales como el uso de insecticidas, detergentes, la pesca masiva también la deforestación que provoca la falta de renovación del oxígeno y la reducción de la fertilidad del suelo , sin olvidar la muerte de especies vegetales y animales .

En definitiva cada uno debe aclimatarse con el ambiente que le rodea porque ya el planeta ha sufrido a causa de nuestra distracción pues ahora hay que reparar y cuidar a nuestra madre la tierra.

Meriem



Noticiero en español: ¿Qué pasa en el mundo?

LA DEFENSA DE LOS ANIMALES

Desde hace mucho tiempo, el instinto más antiguo del hombre es el de la caza. El hombre cazaba por necesidad, cazaba para alimentarse y el tiempo pasara, siglos y siglos después el hombre hizo de la caza por placer. Matar animal con lanza puede ser una lucha razonable, pero no es lo que se hace ahora, por lo tanto la caza ha perdido todo estilo de su valor.

Nuestra concepción del mundo esta basada en el hombre rico que ayuda indirectamente a los cazadores para comprar las pieles de los animales raros y salvajes.

Hay otro asunto, se trata del problema de la corrida y yo no creo que nadie niegue que los toros

son crueles y que los toreros aceptan que se tortura al toro. Mi opinión es que yo odio a la gente que trata a los animales como si fueran un demonio.

Yo digo que estoy contra las personas que matan o tratan mal los animales porque son igual que nosotros, son seres vivos y nos hacen compañía y son cariñosos sean lo que sean, salvajes o domésticos. De otra manera los animales son juguetes u objetos sin sentimientos para algunos como hay mucha gente que los mata sin razón. Mano a mano vamos a crear una asociación para difundirlos.

Mohamed



Noticario en español: ¿Qué pasa en el mundo?

HUMANISMO Y PROGRESO

El ser humano tiene muchas virtudes, como iniciativa y originalidad, por eso trabaja siempre para la comodidad de los demás y seguir progresando. Gracias a la ciencia que está al servicio del hombre.

Para empezar, los países siguen desarrollándose, inventan nuevas cosas y nuevos métodos para que nuestra vida sea más fácil y ligera. Sin duda debemos al progreso grandes beneficios, este contribuye a la evolución de las condiciones de nuestra vida, gracias a los científicos y a los ingenieros, de sus ideas vivimos, inventaron nuevas y más rápidas redes de comunicación. No hay que olvidar que descubrieron la genética creando especies a partir de la combinación de genes, además de esto inventaron aparatos que vuelven nuestra vida mas cómoda.

En contraposición, la modernización y el progreso no son sin inconvenientes, degradamos más el medio ambiente y agotamos los recursos naturales por ejemplo, el móvil está hecho con una piedra natural que se encuentra en las minas en la tierra. El agujero de ozono se está agrietando por consiguiente hay calentamiento global, además de esto la desaparición de muchas especies animales, también la contaminación de las aguas. Nuestro medio ambiente está enfermo igual que nuestro planeta.

Para concluir, hemos llegado a ser muy ricos en ciencia, pero muy pobres en sabiduría. Más que nunca necesitamos nuevas estrategias para no atropellar a la naturaleza y debemos respetar los valores productivos para seguir adelante con prudencia.

Laila

Anexo 2. Modelo de corrección

Humanismo y progreso

El ser humano tiene muchas virtudes, como iniciativa y originalidad, por eso trabaja siempre para la comodidad de los demás y **sigue** progresando. Gracias a la ciencia que está al servicio del hombre.

Para empezar, los países siguen desarrollándose inventan nuevas cosas y métodos para que nuestra vida **volverá** más fácil y ligera. Sin duda que debemos al progreso grande **beneficioso**, este contribuye a la evolución de las condiciones de nuestra vida, gracias a los científicos y a los ingenieros de sus ideas vivimos, inventaron nuevas y más rápidas redes de comunicación. No hay que olvidar que descubrieron la genética creando especies a partir de la combinación de genes, además de esto inventaron aparatos que vuelven nuestra vida más cómoda. En contraposición, la modernización y el progreso no son sin inconvenientes, degradamos más el medio ambiente y agotamos los recursos naturales por ejemplo; el móvil está hecho con una piedra natural que se encuentra en las minas en la tierra. El agujero de ozono está **grietando** por consiguiente hay el calentamiento global, **incluso** la desaparición de muchos especies animales, también la contaminación de las aguas. Nuestro medio ambiente está enfermo igual que **nuestra** planeta.

Para concluir, hemos llegado a ser muy ricos en ciencia, pero muy pobres en sabiduría. Más que nunca necesitamos nuevas estrategias para no atropellar a la naturaleza y debemos respetar los valores productivos para seguir adelante con prudencia.

Error gramatical: confusión con la persona, el tiempo, el género, el número, etc.

Error semántico: confusión de la palabra, falta [] o sobra una palabra.

Error sintáctico: confusión en la estructura de la oración.

Error de acentuación: falta o sobra una tilde.

Mayúsculas



Instituto Cervantes
Bruselas