

Mediterráneo

REVISTA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

Número **5** - Junio de 2013

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Volumen **III**: Talleres Roma - Jornadas Milán



Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones generales: publicacionesoficiales.boe.es

Dirección

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA

Consejero de Educación.

Coordinación

RAFAEL ALBA CASCALES

JOSÉ LEANDRO SÁNCHEZ GARRE

Asesores Técnicos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Documentación y Publicaciones

NPO: 030-13-110-6

ISSN: 2036-9131

Diseño de portada y maquetación: Bárbara Balcells

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

Mediterráneo

Revista de la Consejería de Educación
en Italia, Grecia y Albania

Número 5 - Junio 2013

www.mecd.gob.es/italia

Volumen III: Talleres Roma y Jornadas Milán

Índice

Revista MEDITERRÁNEO. Número 5. Junio 2013

Talleres Roma

Resumen de los artículos p. 7

1. LA EVALUACIÓN MEDIANTE TAREAS

Carmelo Fernández Loya

p. 15

6. EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN APRENDIENTES ADULTOS DE ELE

Luis Salazar

p. 59

2. AUTO O CARRO VERSUS COCHE. PLURALIDAD DE VOCES. EL ESPAÑOL EN AMÉRICA

Jorgelina San Pedro, Verónica Russo y Sara Talledo

p. 25

7. ¿USAR LA PLATAFORMA EDMODO EN MI CLASE DE ELE?

Rafael Alba Cascales

p. 89

3. CREACIÓN DE MATERIALES PARA NIVELES SUPERIORES (C1/C2): INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

Pilar Hernández Mercedes

p. 49

8. RECURSOS AUDIOVISUALES PARA AMENIZAR LA CLASE DE ESPAÑOL

María Paola González Sepúlveda

p. 103

Índice

Revista MEDITERRÁNEO. Número 5. Junio 2013

Talleres Roma

7. PLURICENTRISMO Y NORMA PANHISPÁNICA DEL ESPAÑOL. CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE EL IMAGINARIO DOCENTE ELE

Marisa Martínez Pérsico

p. 111

8. LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE ELE, ¿ES ÚTIL PARA LA REFLEXIÓN GRAMATICAL?

Manuela del Carmen Rojas

p. 131

9. DESARROLLO DE COMPETENCIA EXPRESIVA Y LITERATURA ACTUAL: 3 EXPERIENCIAS

María Cristina Muela

p. 137

10. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN LA ESCUELA 2.0

Pablo Blanco López

p. 147

11. PLANIFICACIÓN, PREPARACIÓN Y EVALUACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL PARA NIÑOS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES MUSICALES Y DE MOVIMIENTO

Eija Hotváth Faller

p. 157

Índice

Revista MEDITERRÁNEO. Número 5. Junio 2013

Jornadas Milán

Resumen de los artículos p. 169

**1. LA CULTURA EN LA CLASE DE ELE
A TRAVÉS DE SÍMBOLOS E ICONOS**

Ricardo Torres Monillas

p. 171

**3. TANGO: NO SÓLO MÉTRICA Y
POESÍA**

Norma Noemí Pino

p. 195

**2. LAS VARIETADES LINGÜÍSTICAS
EN LA CLASE DE ELE. PROPUESTAS
PARA MATERIAL DIDÁCTICO**

Marisa Martínez Pérsico

p. 185

**4. LA PUBLICIDAD EN LOS
MANUALES ELE**

Begoña Pérez Blanco

p. 201

Colaboran en este número

Carmelo Fernández Loya

Jorgelina San Pedro

Verónica Russo

Sara Talledo

Pilar Hernández Mercedes

Luis Salazar

Rafael Alba Cascales

María Paola González Sepúlveda

Marisa Martínez Pérsico

Manuela del Carmen Rojas

María Cristina Muela

Pablo Blanco López

Eija Horváth Faller

Ricardo Torres Morillas

Norma Noemí Pino

Begoña Pérez Blanco

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.mecd.gob.es/italia>

consejeria.it@mecd.es

El material de esta publicación puede ser reproducido
con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos, su contenido y las opiniones expresadas
en los mismos son responsabilidad de sus autores.

Ejemplar gratuito

TALLERES DE VERANO

PARA PROFESORES DE ELE

Roma 13 y 14 de junio 2013

Instituto Cervantes
de Roma



Consejería de Educación
de la Embajada de España en
Italia



Casa Argentina
(Sección Cultural de la
Embajada de la
República Argentina)



Resumen de los artículos presentados

Carmelo Fernández Loya (Universidad La Sapienza, Instituto Cervantes de Roma)

La evaluación mediante tareas

Todos los profesores somos conscientes de la gran dificultad que supone evaluar. De ello depende no solo nuestra honradez y profesionalidad sino también la buena marcha y la progresión del aprendizaje de nuestros alumnos. En la enseñanza de ELE, y a partir del *Marco de Referencia*, surgieron muchos cambios y nuevos modos de evaluar. En este taller yo me referiré a la Evaluación mediante Tareas (EmT) que en mi opinión es un modo de evaluar que encaja perfectamente en el enfoque comunicativo y que proporciona un buen número de elementos de juicio para el profesor.

Tras una breve presentación del concepto de evaluación y de sus principales componentes expondremos brevemente en qué consiste la EmT, sus enfoques y los problemas que presenta. Una vez determinada y caracterizada la tipología de tareas que más nos conviene para evaluar, realizaremos una práctica de evaluación de una tarea elaborada por un grupo de alumnos. Para terminar mostraremos y llevaremos a la práctica una serie de tareas extraídas de manuales actualmente en comercio que pueden servir para realizar este tipo de evaluación. Cada una de las tareas mostradas se referirá a un nivel de lengua diferente.

En el taller se alternará la exposición, el análisis y la reflexión con el trabajo en grupos sobre las tareas seleccionadas con el fin de detectar los posibles inconvenientes de una evaluación de este tipo y verificar las ventajas. Al final del taller es importante que los participantes se convenzan por sí mismos de que este tipo de evaluación es posible, es efectiva y se puede llevar a la práctica.

Jorgelina San Pedro, Verónica Russo y Sara Talledo (Instituto Cervantes de Roma)

Auto o carro versus coche. Pluralidad de voces. El español en América

Trataremos varios temas relacionados con el español de América, sus características y su presencia en el aula de ELE, sobre la base de los planteamientos de Ángel Rosemblat. Presentaremos un mapa lingüístico de

América y analizaremos los criterios actuales de incorporación de las palabras españolas utilizadas en América en el Diccionario de la Real Academia Española.

Nuestro objetivo principal es invitar a los profesores italianos, españoles y de América Latina a reflexionar sobre el español americano y su uso en las clases de lengua. Por eso, es nuestra intención interactuar en todo momento con los asistentes del taller. Entablaremos un diálogo con nuestros compañeros para analizar puntos de vista y opiniones.

En los últimos 30 minutos, propondremos a los asistentes una actividad de taller sobre las páginas dedicadas a la lengua y la cultura de América Latina de los libros de nueva edición de ELE que se hallan en la Biblioteca María Zambrano. Cada grupo organizará con ese material una propuesta de clase, que después será debatida por todos los asistentes

Pilar Hernández Mercedes (Instituto Cervantes de Nápoles)

Creación de materiales para niveles superiores (C1/C2): integración de destrezas

Se trata de ofrecer al público asistente una serie de tareas que configuran la programación de un curso C1/C2 y de someterlas a su valoración y crítica. Tales actividades, previamente pilotadas en diferentes contextos, conforman posibles modelos de actuación para la creación de materiales para estos niveles. En el taller se reflexionará también sobre qué criterios aplicar a la hora de adaptar los materiales ofrecidos, atendiendo a las necesidades de los propios alumnos. El taller consiste en la presentación de unos materiales concretos, con un espacio para el diálogo, intercambio de opiniones y valoración de las propuestas constantemente abierto y activo. Se trata de fomentar el intercambio de ideas a partir del "input" concreto de los materiales analizados y, sobre ello, abrir un espacio a la discusión sobre la creación y adaptación de materiales. Mi intención es presentar y ofrecer al público asistente de forma desinteresada una serie de unidades didácticas con las que configuré la programación de dos cursos de C1/C2 durante el año académico pasado. El área temática abarca por lo tanto no sólo la creación, sino también el análisis de materiales y su posible utilización, bien como modelo, bien como materiales para llevar al aula (con las debidas modificaciones si estas fueran oportunas).

Luis Salazar (Universidad de Toulouse II - Le Mirail)

El desarrollo de la reflexión metalingüística en aprendientes adultos de ELE

En el estado actual de las investigaciones en lingüística aplicada se resalta la importancia del componente gramatical dentro de la adquisición de una L2. La mayoría de los autores que han abordado el tema (Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1986) están de acuerdo ante la idea de que, para adquirir conocimientos metalingüísticos en contexto formal de aprendizaje, el aprendiente adulto debe realizar un trabajo cognitivo sobre las 'normas' que controlan la L2 con la ayuda de un input textual (textos orales y/o escritos, auténticos y/o académicos) y de un input gramatical (reglas explícitas). Asimismo, está reconocido que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la L2 consiste en el desarrollo de la reflexión metalingüística (Griggs, Carol & Bange, 2002) ya que se trata de una herramienta clave para la comprensión y el dominio de la lengua meta.

Entendemos entonces que los aprendientes adultos, en un momento dado de su proceso de adquisición de la L2, poseen conocimientos acerca de la(s) lengua(s) (saberes declarativos) que acompañan y modulan su conocimiento de la lengua meta (saberes procedurales). Ahora bien, ¿cómo se articulan estos conocimientos en el aprendizaje de la gramática?

Con nuestra ponencia buscamos promover una reflexión teórica acerca del aprendizaje de la gramática bajo una perspectiva cognitiva y, de igual manera, compartir algunas propuestas didácticas y metodológicas puestas en práctica para desarrollar la reflexión metalingüística en nuestros aprendientes adultos.

Nuestra propuesta es una reflexión teórica con matices didácticos. Partiremos de los conocimientos previos de los participantes, así como de sus experiencias como enseñantes. Con este diálogo introduciremos los conceptos teóricos en los que se basa la gramática cognitiva. Finalmente, presentaremos dos actividades (una prueba de juicio de gramaticalidad y un ejercicio de verbalización metalingüística) realizadas en nuestras clases de ELE, las cuales serán foco de análisis y de evaluación.

Rafael Alba Cascales (Asesor técnico de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia)

¿Usar la plataforma EDMODO en mi clase de ELE?

Utilizar las redes sociales y las plataformas de aprendizaje en la clase de ELE nos permite tener un contacto directo con nuestros alumnos al mismo tiempo que mantenemos un repositorio de materiales y tareas. En esta breve presentación reflexionaremos sobre las utilidades que nos ofrece la herramienta EDMODO y analizaremos en qué medida puede ser útil para nuestras clases de español.

María Paola González Sepúlveda (Liceo Miguel de Cervantes, Varsovia)

Recursos audiovisuales para amenizar la clase de español

Somos conscientes de que se hace cada vez más difícil captar el interés y la atención de las nuevas generaciones a las que impartimos clase en las aulas de nuestros centros, las llamadas generaciones digitales o generaciones e. Este taller pretende ofrecer a sus participantes una tipología variada de actividades para llevar a cabo con éxito en la clase de E/LE teniendo en cuenta los usos lúdicos de la lengua expuestos en el MCER y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), pero sin necesidad de desechar el pasado. De manera práctica, el taller trata de poner de manifiesto estos elementos dinamizadores, tanto tradicionales como actuales, como forma de involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Los objetivos principales de este taller son:

- Analizar materiales ya existentes en el mercado editorial y propuestas para rentabilizar su uso.
- Valorar el uso de las Nuevas Tecnologías en clase de E/LE y su aplicación efectiva en el aula.
- Fomentar la creación de materiales usando las Nuevas Tecnologías.
- Discutir sobre las ventajas e inconvenientes de los materiales propuestos en el taller.
- Proponer otras formas de explotación de las diferentes actividades.

Se realizará en primer lugar una breve introducción teórica sobre la utilización de los medios audiovisuales en el aula y se presentará una selección de la bibliografía y recursos publicados sobre el tema. De forma práctica los alumnos trabajarán en grupo las diferentes actividades propuestas por el profesor y discutirán sobre las ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica en el aula.

Marisa Martínez Pérsico (Università degli Studi Guglielmo Marconi – IC Roma):

Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE

El taller se dividirá en tres partes. La primera, de carácter teórico, se propone poner en cuestionamiento cinco falacias (o “premisas dudosas”) que operan en el imaginario de una parte de la comunidad docente ELE a partir de un corpus restringido de “muestras de lengua” recolectadas. En la segunda parte, de carácter teórico-práctico, se proyectarán diapositivas de elaboración propia basadas en las descripciones recogidas en el libro *El español de América* de John Lipski (Editorial Cátedra, 2009) y en el curso sobre “Español de América” impartido en el año 2010 por la Dra. María Ángeles Sastre Ruano, de la Universidad de Valladolid, como parte del Máster en Estudios Latinoamericanos del Instituto de Iberoamérica de la Universidad de Salamanca. Realizaremos una somera descripción de algunas variedades del EA desde el punto de vista morfosintáctico, fonético y léxico. La última parte versará sobre la presentación de un material didáctico: el libro de texto *Aula del Sur*, publicado en el Cono Sur en coedición con Editorial Difusión de España. Se trata de una adaptación del método *Aula Internacional* que busca dar respuesta a las necesidades específicas de quienes estudian español en el Cono Sur. Se mostrarán una o dos actividades de este libro de texto y se propiciará un debate final.

Manuela del Carmen Rojas (Universidad La Sapienza)

La traducción en la clase de ELE, ¿es útil para la reflexión gramatical?

Utilizada como una actividad más en el aula y acompañada de una reflexión común para interactuar con los aprendientes en la lengua meta, la traducción resulta de gran eficacia para tomar conciencia de los errores persistentes y de las transferencias que se verifican entre ambos sistemas lingüísticos. Al finalizar el curso los alumnos serán capaces de distinguir los dos aspectos o

enfoques en la enseñanza de la traducción, como aprendizaje y como actividad o instrumento de reflexión sobre la L2, y de proporcionar a los alumnos las estrategias y recursos para implementar la traducción como instrumento útil de reflexión e interacción en el aula. La selección de textos destinada a las actividades durante el curso pone énfasis más que en la variedad de textos, en una tipología que tenga en cuenta los niveles morfosintáctico, discursivo, semántico y pragmático de la lengua. Durante el curso se dará amplio espacio a las actividades prácticas por parejas o en grupos pequeños. Partiendo de una serie de textos y tras la traducción de los mismos, se hará una puesta en común para reflexionar sobre problemas morfosintácticos, pragmáticos y discursivos que se originan durante el proceso de traducción. A partir de los mismos y mediante una reflexión de la clase se identificarán las herramientas didácticas necesarias para su implementación en el aula.

Cristina Muela (IES M^a Zambrano, Alcázar de San Juan, Ciudad Real)

Desarrollo de competencia expresiva y literatura actual: tres experiencias

Se expondrán tres experiencias de dinamización lectora basada en TIC. Se analiza el planteamiento, desarrollo y resultado de las mismas. Mediante la creación de situaciones comunicativas próximas a la realidad (escenarios) se estimula a los alumnos a realizar tareas proyectos con TIC. El principal valor de las experiencias reside en que se parte de la obra para crear textos orales y escritos “reales” (no textos académicos) empleando los conocimientos y capacidades para comunicar como publicistas, guionistas o periodistas. Al término de la ponencia los asistentes serán capaces de emplear recursos tecnológicos para dinamizar obras literarias, organizar aprendizajes cooperativos basados en proyectos y generar escenarios reales altamente motivadores.

Pablo Blanco López (Asesor Técnico Docente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)

Competencias profesionales del profesor en la escuela 2.0

Las innovaciones tecnológicas han transformado el paradigma de la gestión del conocimiento y por tanto de la enseñanza, siendo necesario reflexionar sobre el rol del profesor. No basta con usar las TIC, si no van acompañadas de un cambio metodológico y conceptual capaz de lograr el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el ámbito profesional la competencia es el conjunto de saberes prácticos, teóricos, de emociones y creencias que permiten una

respuesta eficaz a los retos profesionales. El taller se basa en la experiencia desarrollada en la elaboración de planes formativos on-line para profesores de lenguas y los trabajos desarrollados como coordinador de pruebas de certificación en idiomas. Para lograr los objetivos se aplicará la metodología del *coaching* didáctico. Es decir, a partir de estímulos relevantes se guiará a los profesores de ELE presentes a definir un modelo de enseñanza digital, a experimentar o imaginar las sensaciones positivas que les evoca esa referencia y a identificar metas intermedias posibles alcanzables mediante un plan estructurado y plausible de acciones coordinadas, debidamente reforzadas y acompañadas. La participación de los asistentes aportando sus experiencias se sustentará con estímulos visuales y textuales.

Eija Horváth Faller (Instituto Cervantes de Palermo)

Cómo preparar clases de español para niños a través de actividades musicales y de movimiento

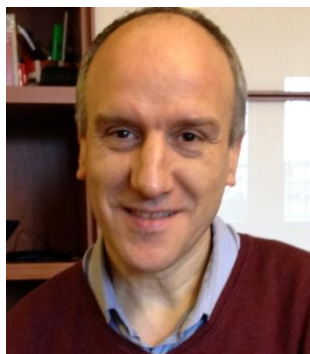
El principal objetivo de la presente comunicación es recomendar algunas pautas para la preparación e impartición de clases de español para niños, mediante la introducción consciente y organizada de elementos musicales y lingüísticos. Las dinámicas que se presentarán pueden ser realizadas incluso por alumnos que no sepan leer ni escribir, pues se basan en canciones y otras actividades lúdicas y de movimiento.

Otros objetivos de la comunicación son:

- Reflexionar sobre la metodología y la forma de trabajar más rentable en este tipo de clases.
- Proponer actividades y dinámicas para llevar a clase.

LA EVALUACIÓN MEDIANTE TAREAS

Carmelo Fernández Loya
Profesor colaborador. Instituto Cervantes de Roma.
carmeloloya@gmail.com



Licenciado en Filología Hispánica y más tarde en Filología Románica (Italiano) en la Universidad de Salamanca. Tiene el título de Postgrado en Formación de Profesores de ELE por la Universidad de Barcelona (2002) y ha asistido a numerosos seminarios y talleres relacionados con este ámbito. Ha sido lector de Lengua española en las universidades de Bari, Cassino y actualmente de Roma La Sapienza. Ha ejercido como profesor de ELE en las universidades de Salamanca, Pontificia de Salamanca, LUSPIO y actualmente en la LUISS - Guido Carli de Roma. Colabora con el Instituto Cervantes desde 1996. Ha impartido cursos de formación de profesores de ELE en los Cervantes de Roma, Atenas y París, y tiene varias publicaciones sobre Didáctica de ELE y Lingüística Aplicada. En la actualidad sus investigaciones se centran en la aplicación de las TIC a la enseñanza de ELE.

Resumen

Todos los profesores somos conscientes de la gran dificultad que supone evaluar. De ello depende no solo nuestra honradez y profesionalidad sino también la buena marcha y la progresión del aprendizaje de nuestros alumnos. En la enseñanza de ELE, y a partir del Marco de referencia, surgieron muchos cambios y nuevos modos de evaluar. En el presente artículo, escrito a modo de taller, me centro en la Evaluación mediante Tareas (EmT) que en mi opinión es un modo de evaluar que encaja perfectamente en el enfoque comunicativo y que proporciona un buen número de elementos de juicio para el profesor.

Tras una breve presentación del concepto de evaluación y de sus principales componentes se expone brevemente en qué consiste la EmT, sus enfoques y los problemas que presenta. Una vez determinada y caracterizada la tipología de tareas que más nos conviene para evaluar, proponemos una práctica de evaluación de una tarea elaborada por un grupo de alumnos. Por último mostramos una serie de tareas extraídas de manuales actualmente en comercio que pueden servir para realizar este

tipo de evaluación. Cada una de las tareas mostradas se referirá a un nivel de lengua diferente.

Palabras clave

Evaluación, Tarea, Validez, Fiabilidad, Diagnóstica, Formativa, Sumativa, Interacción, Habilidad, Dominio, Cognitivo, Psicolingüístico, Muestra, Competencia, Autenticidad, Interactividad, Productividad, Proceso, Desarrollo, Manuales, Niveles, Marco, MCER.

Esquema

1. Concepto y tipos de evaluación.
 - 1.1. Validez y fiabilidad.
 - 1.2. Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
2. La Evaluación mediante Tareas (EmT).
 - 2.1. Enfoque de interacción y habilidad.
 - 2.2. Enfoque del mundo real.
3. Tareas para usar en el mundo real.
 - 3.1. Definición de tarea.
 - 3.2. Enfoque cognitivo/psicolingüístico y enfoque muestra de trabajo.
4. Problemas y posibles soluciones a la hora de evaluar tareas.
5. Características de las tareas que se emplean en la evaluación.
6. Escalas para utilizar en la EmT.
7. Tareas de varios niveles extraídas de los manuales que nos pueden servir para evaluar.

Concepto y tipos de evaluación

Concepto

Podemos entender la evaluación como una actividad mediante la cual se obtienen informaciones relativas a un fenómeno, se emite un juicio de valor y se toman unas decisiones.

- Las columnas principales sobre las que se sostiene cualquier tipo de evaluación son la validez y la fiabilidad.
- Se dice que un instrumento de medida es válido cuando sirve para medir lo que se propone. Aunque parece algo lógico es algo que no se tiene en cuenta con el debido rigor. Pensemos en las pruebas o exámenes que proponemos a nuestros alumnos: ¿realmente evalúan lo que se supone que deben evaluar?
- La fiabilidad de una prueba se refiere a la consistencia de los resultados. Es decir, una prueba es fiable cuando los resultados no dependen de factores externos (momento en que se ha corregido, orden seguido en la corrección, evaluador, etc.).

Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa

- La evaluación diagnóstica consiste en valorar la situación en un momento dado con objeto de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje que parta del conocimiento del alumnado.
- La evaluación formativa se aplica a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sirve de feedback permanente, que permite ir ajustando la enseñanza a la situación del alumnado. El objetivo de la evaluación formativa es ir mejorando el proceso de enseñanza sobre la marcha. Se la conoce como evaluación continua pero no hay que confundirla con las “continuas evaluaciones”, que es algo diferente.
- La evaluación sumativa se propone determinar el grado de dominio del alumnado en una determinada área de aprendizaje. El resultado de esta operación permite otorgar una calificación que, a su vez, puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado.

La Evaluación mediante Tareas (EmT)

Existen dos enfoques para determinar el dominio lingüístico en la historia de la evaluación de las lenguas: el enfoque de interacción y habilidad y el enfoque del mundo real.

- El enfoque de interacción y habilidad se centra en las habilidades que componen el dominio lingüístico y al definir estas habilidades se pueden determinar los requisitos necesarios para dominarlas y así poderlas valorar. Normalmente los exámenes de nivel (DELE) suelen basarse en este enfoque.
- En cambio, al enfoque del mundo real no le interesa definir el dominio lingüístico sino identificar un uso real del lenguaje. Este enfoque pretende desarrollar pruebas lo más cercanas a la realidad de los evaluados y de su entorno de interés, es decir, los fines para los que necesitan esa lengua. Pretenden así predecir las posibles actuaciones lingüísticas de los candidatos. Este tipo de pruebas son las que se pueden realizar en clase aunque hay que reconocer que muchos exámenes de nivel intentan acercar lo más posible sus pruebas a este enfoque. Se trata de un enfoque muy cercano al método comunicativo y al enfoque por tareas.

Tareas para usar en el enfoque del mundo real

Utilizamos la definición que aparece en el CVC del Instituto Cervantes:

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

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

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

Dependiendo del tipo de evaluación que queramos hacer podemos utilizar diferentes tipos de tareas. Pero hay dos principales:

- Enfoque cognitivo/psicolingüístico. Pretende evaluar la competencia lingüística según una perspectiva dual: expresiones que facilitan la actuación lingüística y reglas que hacen más preciso y creativo el uso de la lengua pero que requieren un mayor esfuerzo de procesamiento.
- Enfoque muestra de trabajo. Se trata de tareas auténticas que pretenden reproducir las situaciones con las que se pueden encontrar los candidatos. En este enfoque el problema radica en ¿qué es lo que hay que evaluar?, ¿la tarea en sí misma o la actuación lingüística que deriva de ella? La respuesta es obvia: las dos cosas. Por ello es necesario definir los criterios y niveles de criterio relacionados con el mundo real, pero también, claro está, el uso auténtico de la lengua en la tarea propuesta.

Problemas de este tipo de evaluación

- Si evaluamos solo la tarea en sí misma no sabemos lo que tenemos que evaluar.
- Encontraremos dificultades en aplicar la validez y la fiabilidad; sobre todo esta última.
- No podemos generalizarlo y por tanto replicarlo.
- No cubre todos los contenidos.
- No cubre todas las competencias.
- ¿Otros?

Aquí mostramos algunas soluciones:

- La EmT no puede ser el único modo de evaluar pero, por supuesto, tampoco la evaluación sumativa, en su sentido estricto, debe serlo.

- La fiabilidad que puede crearnos una evaluación de este tipo debe mejorarse mediante nuestra propia formación: seleccionar bien las tareas que utilizamos para evaluar, prever sus posibles dificultades, aprender de los errores que se derivan, replantear tareas mejorándolas, etc.
- Utilizar la triangulación a la hora de medir este tipo de evaluación. Como por ejemplo el que sean otros compañeros que valoren también las pruebas o la utilización de elementos estadísticos.

Características de las tareas que se emplean en la evaluación

Por supuesto, el tipo de tarea que empleemos depende de la competencia que queramos medir. Pero si nuestra idea es acercarnos más a la realidad de nuestros alumnos es conveniente que utilicemos tareas lo más cercanas a su realidad y a sus necesidades.

Por ello una tarea para la evaluación tiene que tener estas características primordiales:

- Autenticidad. Tiene que reproducir situaciones en las que se pueden encontrar los participantes, es decir, nuestros alumnos.
- Interactividad. Para llevarla a cabo es imprescindible la interacción y la colaboración. Las tareas deben ser de grupo.
- Productividad. Tiene que tener un determinado objetivo que se materialice en un producto escrito y/u oral que pueda ser evaluado.
- Proceso y desarrollo. No solo hay que valorar el producto sino también el desarrollo de la tarea.

Escalas para utilizar en la EmT

Tenemos que ser lo más rigurosos y precisos que se pueda pero debe imponerse la simplicidad por dos razones: la viabilidad de este tipo de evaluación y la posibilidad de combinar esta evaluación con otras.

En la EmT debe introducirse una puntuación referida al desarrollo y a la consecución de la tarea. Esta podría aplicarse a todos los niveles y tendría también unos descriptores muy simples.

Por lo tanto, debemos utilizar escalas simplificadas que contengan como máximo

cuatro franjas y que estén referidas a tres competencias: producción oral, producción escrita y consecución de la tarea.

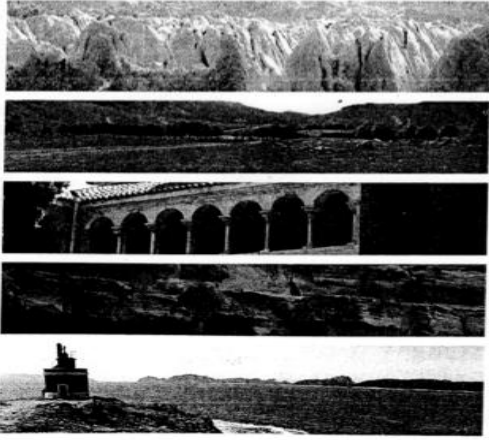
Tareas de varios niveles extraídas de los manuales que nos pueden servir para evaluar


A1. (Bitácora 1, p. 156 *Descripción de lugares*).

Texto y significado
Descripción de lugares

A
Miramos las imágenes. ¿Qué podemos decir?
— *Es un/a...*
— *Es un lugar muy...*
— *Hay...*
— *Me parece que está en...*

B
Le ponemos uno de estos títulos a cada imagen.
En otro planeta
El gigante helado
La paz en verde
La fuerza del mar
Una experiencia mística



C  40
Carolina nos habla de su lugar favorito.
— *¿Qué es?* — *¿Cómo es?*
— *¿Dónde está?* — *¿Por qué le gusta?*

Con lápiz o con ratón
Nuestros lugares especiales

D
Con un compañero preparamos dos pequeños textos sobre nuestros lugares especiales. Los colgamos en la clase y así todos podemos leerlos.

En pareja y en grupo
El mejor lugar

E
Discutimos cuál de los anteriores es...
— *El lugar que está más lejos de donde estamos*
— *El más extraño*
— *El más tranquilo*
— *El mejor para un viaje romántico*
— *El mejor para ir con niños*
— *El mejor para un deportista*
— *El mejor para ir solo a meditar*
— *El que más nos gustaría visitar*

“
A mí me gustaría ver el templo en Indonesia que ha visitado Tom.
”

156 | ciento cincuenta y seis

A2. (Bitácora 2, p. 153 *Escribir una historia basada en una canción*).

H
En grupos vamos a escribir una historia inspirada en la canción. Tenemos en cuenta estos aspectos.

Descripción de los personajes: edad, carácter, físico, trabajo... — Penélope era una chica que...	Contexto: dónde vivían, cómo era el lugar... — Penélope vivía en...
Acontecimientos: qué pasó, cuándo, por qué... — Se conocieron... — Se enamoró de... — Penélope siguió... — Durante... años... — Un día... — Cuando él regresó... — Unos años después... — Y entonces...	Ahora... — Penélope... — Él... — Desde entonces... — Hasta ahora...

I
Cada grupo cuenta su historia a los demás. ¿Cuál es...?

- la mas romántica
- la mas triste
- la más realista
- la mejor contada

ciento cincuenta y tres | 153

B1. (Aula Internacional 3, p. 87 *Escribir una historia basada en una noticia*).

7. ¿QUÉ ME DICES?

A. Vamos a dividir la clase en dos grupos. Un grupo (A) espera fuera de clase y el otro (B) va a escuchar una noticia. Los miembros del grupo B deberán tomar notas para poder contársela luego al otro grupo.

B. Ahora, vamos a trabajar en parejas. Un miembro del grupo B le cuenta la noticia a uno del grupo A. Juntos debéis intentar escribirla.

C. Vamos a escuchar otra noticia. Esta vez los miembros del grupo B salen fuera.

8. EL NOTICARIO DE LA CLASE

A. En parejas, tenéis que inventar una noticia para "El noticiario de la clase". Puede ser una noticia de prensa, de radio o de televisión. Puede ser real, inventada o algo que ha sucedido en la clase durante el curso. Primero tenéis que decidir los siguientes puntos.

① **Sección:** deportes, cultura, economía, etc.

.....

.....

② **Formato:** prensa, radio, televisión

.....

.....

③ **Noticia:** quién, qué, cuándo, dónde, por qué, para qué, cómo...

.....

.....

B. Ahora, vais a redactar la noticia. Luego, las noticias de prensa escrita las colgaréis en la pared, y las de radio o televisión las retransmitiréis delante de la clase. También las podéis grabar. ¿Cuál es la más original? ¿Y la más divertida? ¿Y la más surrealista?

87

B2. (Aula Internacional 4, p. 107 *Las decisiones de tu vida*).

9. GRANDES DECISIONES

A. Vas a escuchar una serie de testimonios de personas que hablan sobre decisiones que tuvieron que tomar. Escucha y completa el cuadro de la derecha.



Piensa en decisiones importantes que has tenido que tomar en tu vida. ¿De cuál estás más contento/a? ¿Cuál crees que ha cambiado más tu vida? ¿Te ayudó alguien tomarla? ¿Qué personas te han ayudado más a tomar decisiones? Prepara individualmente lo que vas a contar comentálo con tus compañeros.

- A mí una vez me surgió la posibilidad de comprar una casa muy vieja. La verdad es que estaba hecha una ruina, pero estaba muy bien de precio. Estuve un tiempo indecisa y al final la compré, la arreglé y la vendí por el triple. Ahora, me dedico a rehabilitar casas.

	Problema	Decisión	Buena o mala decisión ¿Por qué?
1	Seguir bailando o tener tiempo libre.	Dejó el ballet.	
2			
3			

107

C1. (El Ventilador, p. 116 *Una entrevista de trabajo*).

2. Una entrevista de trabajo

A. En estas dos páginas, te presentamos algunos materiales para que puedas entrenarte a realizar entrevistas en español, tanto para exámenes de lengua como para tu vida profesional. Son una guía que te puede servir para ensayar. Estudiad y analizad las preguntas, añadid otras y anotad las respuestas que previséis dar. De ese modo, a la hora de la verdad, haréis la entrevista con más confianza, corrección y fluidez.

B. Formad grupos de tres y elegid un anuncio: tanto las entrevistas reales como las simulaciones que se llevan a cabo en los exámenes suelen tener como base una oferta de empleo aparecida en la prensa. Uno de los tres será el entrevistador; otro, el candidato y el tercero, el evaluador. Este último será el encargado de tomar notas sobre cómo se desenvuelven sus compañeros. Antes de empezar, leed las recomendaciones de la página siguiente.

C. Debéis realizar tres entrevistas; en cada una, cambiáis vuestros papeles. Al final, los evaluadores comentarán cómo se han desarrollado.

2

HOTEL Pilla de Barajas Madrid

ofrece dos puestos de

Recepcionista

en turnos de mañana y tarde

Empresa: Hotel de 3 estrellas situado junto al Aeropuerto de Barajas
Número de Trabajadores: 16
Requisitos académicos: Diplomado en Turismo.
Nivel alto de inglés y español.
Experiencia: Al menos 6 meses de experiencia demostrada en hoteles de 3 o más estrellas.
Carné de conducir: B
Salario: 21.000 € brutos/año
Contrato: Indefinido
Jornada: Intensiva de mañana o de tarde
Horario Laboral: de 8 a 23:00 h

3

1

SE BUSCA

AGENTE DE VIAJES - MOSTRADOR

Viajes Ronçobur
 ólogo - español

EMPRESA: agencia de viajes minorista emisor/receptivo perteneciente al grupo PEA.
NÚMERO DE TRABAJADORES: Menos de 10.
DESCRIPCIÓN DE LA OFERTA: emisor/receptivo. Atención clientes, manejo de Ofiviajes.
SE REQUIERE: estudios universitarios, preferentemente de Turismo.
EXPERIENCIA: preferentemente, pero no imprescindible.
LENGUAS: español, nivel superior, imprescindible.
SE OFRECE: retribución según valía.
SALARIO: 20000-25000 € bruto anual.
TIPO DE CONTRATO: obra y servicio.
JORNADA LABORAL: completa.

GENTE - SUR
 BARCELONA, ESPAÑA

busca

Guías turísticos con idiomas

Número de vacantes: 5

Nombre de la Empresa: People Ett - Zona Sur

Ubicación: Oviedo, España

Requisitos mínimos:
 • Al menos 1 año de experiencia en puesto similar

• Residente en provincia
 • Estudios: formación profesional, español nivel superior

Se ofrece: Flexibilidad horaria

Salario: 6000 - 12000 € brutos anuales

Contrato: Temporal

Jornada: Parcial

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, Ch. J., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1995) *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- SOLER CANELA, O. (2008) “Diferentes enfoques de la evaluación de lenguas mediante tareas”, MARCOELE nº 7, Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf> [Consultada el 31 de mayo de 2013].
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque por tareas*, CVC del Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm [Consultado el 31 de mayo de 2013].
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001) CVC. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco [Consultado el 31 de mayo de 2013].

AUTO O CARRO VERSUS COCHE. PLURALIDAD DE VOCES. EL ESPAÑOL EN AMÉRICA



Verónica Silvana Russo, es argentina. Obtiene el título de Profesora de enseñanza media, normal y especial en Letras en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En Roma, donde reside actualmente, se licencia en la Università degli Studi di Roma «La Sapienza» en Lenguas y Literaturas Extranjeras Modernas. Es profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Roma y profesora de ELE de la Casa Argentina (Sección Cultural de la Embajada Argentina en Italia).



Nace en Argentina. En Roma, estudia y se licencia en Filología Hispánica e Inglesa en la Università degli Studi di Roma «La Sapienza». Asimismo, obtiene el Diploma Superior de Intérprete y Traductora en la Universidad S.Pio V. Actualmente, es profesora colaboradora del Instituto Cervantes y profesora de Lengua y Literatura española en el Liceo Lucrezio Caro de Roma. Además, ha colaborado con la editorial Difusión en la adaptación del libro ¡Nos Vemos! para Italia.



Sara Ruth Talledo Hernández, nace en Lima, Perú. En Roma se gradúa en la Università degli Studi Roma Tre, en Lenguas y Literaturas Americanas. Actualmente, está concluyendo sus estudios de especialización en Literatura y Traducción Intercultural. Es profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Roma y trabaja como docente de conversación en la escuela pública italiana.

Resumen

El argumento que afrontamos aborda varios temas relacionados con el español de América, sus características y su expresión en el aula de ELE. Mediante la presentación de un mapa lingüístico se analizan los criterios actuales de incorporación de las palabras españolas utilizadas en América en el Diccionario de la Real Academia Española.

Asimismo, referimos la presencia de voces de algunas lenguas amerindias, en particular, las que han influido el español americano.

El objetivo principal es invitar a los profesores italianos, españoles y de América Latina a reflexionar sobre el español americano y su uso en las clases de lengua. Por eso, es nuestra intención interactuar en todo momento con los asistentes del taller. Entablaremos un diálogo con nuestros compañeros para analizar puntos de vista y opiniones. Por ello, proponemos una actividad sobre las páginas dedicadas a la lengua y la cultura de América Latina de los libros de nueva edición de ELE. Cada grupo organizará con ese material una propuesta de clase, que luego será debatida por todos los participantes.

Palabras clave

Español de América, Diversidad, Unidad, Sincretismo.

«En América, las costas del Caribe y del Golfo de México recibieron una marea que venía de muy lejos, del Bósforo, de las hermanadas tierras semitas de Israel y Palestina, de la palabra griega que nos enseñó a dialogar, de la letra romana que nos enseñó a legislar y, al cabo de la más multicultural de las tierras de Europa, España celta e ibera, fenicia, griega, romana, judía, árabe y cristiana.»

Carlos Fuentes. Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario. Argentina. 2004.

«El español del siglo XX no sería lo que es sin la influencia creadora de los pueblos americanos con sus diversas historias, psicologías y culturas. El castellano fue trasplantado a tierras americanas hace ya cinco siglos, y se ha convertido en la lengua de millones de personas. Ha experimentado cambios inmensos y, sin embargo, sustancialmente sigue siendo el mismo. El español del siglo XX, el que se habla y se escribe en Hispanoamérica y en España es muchos españoles, cada uno distinto y único, con su genio propio. No es muchos árboles, es un solo árbol pero inmenso, con un follaje rico y variado, bajo el que verdean y florecen muchas ramas y ramajes. Cada uno de nosotros, los que hablamos español, es una hoja de ese árbol. ¿Pero realmente hablamos nuestra lengua? Más exacto sería decir que ella habla a través de nosotros. Los que hoy hablamos castellano somos una palpitación en el fluir milenario de nuestra lengua.»

Octavio Paz – Congreso Internacional de la Lengua española. Zacatecas. México. 1997

El español de América. IV Congreso Internacional de la Lengua Española. Cartagena de Indias. Colombia. 2007. <http://cervantestv.es/2007/03/29/el-espanol-en-america/>

El concepto de unidad en la diversidad, que en la actualidad se aplica a múltiples ámbitos, podemos considerarlo el lema de nuestro taller.

Es nuestra intención sacar a la luz una cuestión que está latente en muchos de los profesores de ELE, en particular, en los profesores que provenimos de América Latina y hablamos el español de América. Normalmente nos tenemos que adaptar y adaptar nuestras clases a los libros que nos proponen las editoriales españolas. Por eso, deseamos abrir puertas para entrar en la conversación de todos. Para saber y decir hay que escuchar así, nuestro objetivo es escuchar y entablar un diálogo para analizar puntos de vista y opiniones.

Nuestra intervención en el taller surge a raíz de los diferentes comentarios, apreciaciones y en algunos casos correcciones que los profesores que hablamos el español americano escuchamos y recibimos con sorpresa. Asimismo, sentimos una fuerte motivación para tratar el tema porque observamos que gran parte de nuestros colegas italianos enseñan español con el modelo peninsular, casi como modelo absoluto de lengua, con el característico ceceo. Pues, aquí nos presentamos para

hacer juntos un ejercicio de reflexión sobre lo que hablamos, lo que callamos, lo que suponemos y lo que ignoramos.

El español de América con sus 500 años de vida, se habla desde el Río Grande hasta Tierra del Fuego y como un idioma no puede ser incoloro, inodoro e insípido, intentaremos mostrar cómo, respetando las diferencias propias, naturales y lógicas de cada país o región, la diversidad que enriquece nuestro español refleja nuestra identidad.

En el devenir de los estudios lingüísticos, muchos estudiosos de esta realidad se preocuparon por la posible fragmentación de la lengua, conjeturando que se producirían diferentes idiomas nacionales, con la consecuente pérdida de unidad. Tal fragmentación no ha ocurrido y actualmente la diversidad nacional y regional no representa un peligro de fragmentación lingüística, ya que la facilidad y rapidez de los medios de comunicación favorecen la comunicación y el entendimiento.

Claro está que esa unidad que se llama la lengua general, el español, es una abstracción, una realidad inexistente. No se habla igual en Madrid, en Sevilla, en Asunción, en Bogotá o en Santiago.

Con un cierto valor aproximativo podemos decir que en América se pueden señalar cinco regiones dialectales, a saber: la antillana o del Caribe; la mejicana; la andina; la chilena; y la rioplatense. A su vez, estas regiones se pueden subdividir en múltiples realidades locales. Diríamos que la diversidad regional no afecta a la unidad si se mantiene la mutua comprensión. Los rasgos peculiares de nuestro español, el seseo, la pérdida de la persona vosotros, por ejemplo, no impiden la comprensión. Asimismo, cabe señalar que tenemos en común el vocalismo, el consonantismo, el funcionamiento del género y del número, el sistema pronominal y adverbial, el sistema preposicional, y gran parte del léxico descriptivo de uso corriente. La imagen clara que expone el lingüista Ángel Rosenblat en sus estudios sobre el español de América es que «Por encima de ese fondo común, las divergencias son sólo pequeñas ondas en la superficie de un océano inmenso».

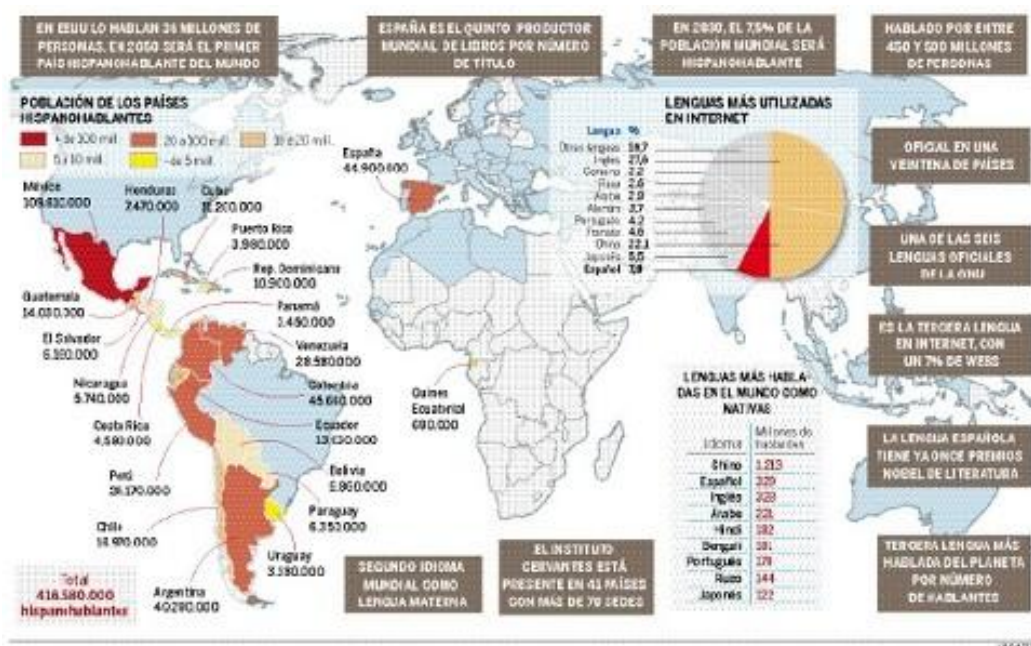
Claro que hay una diversidad inevitable del habla popular y familiar y el habla culta que presenta una mayor unidad con el español peninsular.

Creemos que el profesor que enseña el español a estudiantes extranjeros debería ampliar sus horizontes y viajar virtualmente por América Latina, de modo que pueda enriquecer su bagaje lingüístico y cultural para transmitirlo en el aula.

La realidad geográfica del español

En el video que hemos presentado al principio de nuestra exposición, Gregorio Salvador Caja habla de la importancia que cada día asume el español de América y de la necesidad de incorporar nuevas formas de español en la lengua. En América, utilizamos palabras que quizás no se utilicen con frecuencia en la Península, como por ejemplo, ¿lavadora¹ o lavarropas²?, ¿coche³ o carro⁴?, ¿español o castellano?⁵

Como ilustra la imagen, el mapa lingüístico sobre la difusión de los hispanohablantes en el mundo proporciona la dimensión, la extensión y el número de hablantes del español que aumenta año tras año.



Además de España y Guinea Ecuatorial, el mayor número de hispanohablantes se halla en América Latina, en 20 países en los que se habla el español o castellano como lengua oficial.

Ante cualquier duda de tipo lexical es importante conocer cuáles son los criterios adoptados por la RAE para la incorporación de esta variedad tan extensa de hispanohablantes, con su rica y diversa complejidad lingüística que hay que tener en cuenta.

¹ Lavadora: 1. Adj. Que lava; 2. f. Máquina para lavar la ropa. <http://lema.rae.es/drae/?val=lavadora>

² Lavarropa o lavarropas: amb. Arg. Y Ur. Lavadora (máquina para lavar la ropa) <http://lema.rae.es/drae/?val=lavarropas>

³ Coche: m. vehículo de automóvil de tamaño pequeño o mediano destinado al transporte de personas. <http://lema.rae.es/drae/?val=coche>

⁴ Carro: Am. Vehículo automóvil. <http://lema.rae.es/drae/?val=carro>

La política lingüística de la RAE lo deja bien claro, la misma Real Academia se avale de la colaboración de las veintiuna Academias de América y Filipinas que con ella integran la Asociación de Academias de la lengua española: “todas éstas desarrollan una política lingüística que implica la colaboración de todas ellas, en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común, en las obras que sustentan y deben expresar la unidad de nuestro idioma en su rica variedad: el Diccionario, la Gramática y la Ortografía”.

La misma Academia afirma:

“Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad”.

En una tarea de intercambio permanente, las veintidós Academias de la Lengua Española articulan un consenso que fija la norma común para todos los hispanohablantes en cuestiones de léxico, de gramática o de ortografía, *armonizando* la unidad del idioma con la fecunda diversidad en que se realiza”⁵.

Con este objetivo se ha publicado el *Diccionario de americanismos*. A continuación, se describe el largo camino que se ha recorrido para llegar a su publicación, empezado en el siglo XIX:

“En el último cuarto del siglo XIX, al tiempo que se constituían las ocho primeras Academias americanas de la lengua —Colombia, Ecuador, México, El Salvador, Venezuela, Chile, Perú y Guatemala—, se propuso la Real Academia Española construir, con la ayuda de sus nuevas Correspondientes, un diccionario de americanismos. La constatación de la deficiencia de fuentes informativas y la limitada posibilidad de comunicación dejaron el ambicioso proyecto en el limbo de las buenas intenciones. No resultó, sin embargo, vano. A lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX las jóvenes Academias fueron remitiendo fichas del léxico propio de sus respectivos países. Gracias a ello, al tiempo que en los años veinte nacía un segundo grupo de Academias —Costa Rica, Filipinas, Panamá, Cuba, Paraguay, Santo

⁵ Español: m. Lengua común de España y de muchas naciones de América, hablada también como propia en otras partes del mundo. <http://lema.rae.es/drae/?val=espa%C3%B1ol>
Castellano: m. Lengua española, especialmente cuando se quiere introducir una distinción respecto a otras lenguas habladas también como propias en España. <http://lema.rae.es/drae/?val=castellano>.

Domingo, Bolivia, Nicaragua y Argentina (1931) —, la edición del *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* de 1925 pudo incrementar de tal modo la presencia de americanismos que llegó a merecer el título de «americana».

En el XII Congreso (San Juan de Puerto Rico, 2002) se acordó otorgar un nuevo estatuto al *Diccionario de americanismos*, sentando así las bases de su realización final. Significó el establecimiento de un método de trabajo similar al que rige las nuevas obras panhispánicas, con una comisión interacadémica, una comisión asesora y un equipo lexicográfico y técnico, que, dirigido por el Secretario general de la Asociación, se encargaría de preparar la base documental del *Diccionario*.

Por su parte, la Real Academia Española ha hecho posible que el *Diccionario de americanismos* sea una realidad, procurando mecenazgos cuyas aportaciones económicas ha completado ella de manera generosa, y prestando recursos humanos así como la infraestructura material y técnica necesaria. Especial mención merecen las aportaciones de su Departamento de Tecnología, que ha preparado numerosas aplicaciones y programas informáticos para la redacción y gestión del Diccionario, entre los que destaca especialmente el ARU, tesoro electrónico de diccionarios de americanismos -150 recoge-, que constituye en sí mismo una fuente de inestimable riqueza.

Tras el dictamen de la comisión interacadémica en su reunión de El Puerto de Santa María (2007), el texto básico del *Diccionario de americanismos* fue aprobado por el pleno de la Asociación de Academias en las sesiones celebradas en Sevilla en marzo de 2009. El trabajo de construcción de este *Diccionario* ha impulsado a la vez la preparación de diccionarios nacionales de cada uno de los países, y, pionero en muchos aspectos, se presenta así como fruto granado de la política lingüística panhispánica⁶.

El director del Instituto Cervantes García de la Concha declaró que "el eje del Cervantes será América", en clara alusión a que las prioridades de su mandato que se centrarán tanto en el Cono Sur como en la vertiente hispana de Estados Unidos.

Creemos que por esto hay que "atreverse" y difundir entre nuestros alumnos los acentos, la riqueza expresiva, la riqueza de términos de la lengua española de América gracias también a su extraordinaria diversidad.

Cada región de América tiene su vocabulario indígena propio, que le imprime su nota característica. Las aportaciones realizadas por el sustrato indígena en el mundo hispano generan una gran riqueza emotiva y evocativa de la palabra que se refleja en

⁶ <http://www.rae.es/rae/gestores>

la comunicación. A continuación nos referiremos a la influencia de varias lenguas amerindias en el español americano.

Entre dos culturas

Dado el tema que afrontamos, se cree oportuno introducir un argumento que es considerado primordial conocer, vista la procedencia del mayor número de hispanohablantes en el mundo (cerca de 450 millones son del continente americano). *Entre dos culturas* es el título que se ha escogido porque es exactamente en el “medio” de dos culturas que nosotros, los americanos, nos encontramos: la autóctona y la española. Como se puede leer en los libros de historia, América fue descubierta en 1492 y colonizada, sucesivamente, por colonos provenientes del reino de España. Cuando dichos colonos llegaron al nuevo mundo, no encontraron un lugar deshabitado sino una tierra poblada por nativos, los cuales, entre otras cosas, poseían una identidad cultural y un idioma: el propio. La flora, la fauna y las costumbres de los seres que habitaban el territorio tenían nombre el cual era difícil traducir al español, así, a su regreso a España, los conquistadores llevaban consigo nuevos términos. Palabras como *canoas*, de origen taíno, Colón utilizaba para definir lo que ahora sabemos que es, una embarcación de remo muy estrecha. La expansión del español a partir del siglo XVI por el Continente Americano y su contacto con la nueva realidad es el acontecimiento más importante en la evolución y desarrollo de este idioma. Según Roger Matus Lazo, las circunstancias que influyen en su configuración son tres: la influencia de la lengua de los españoles llegados a América, el contacto con las distintas lenguas amerindias y la tendencia conservadora o innovadora del ser humano en la sociedad. Vamos a hablar de la influencia indígena en el español.

El lingüista nicaragüense Matus Lazo sostiene que, de la variedad de pueblos indígenas expandidos por América, son tres las grandes culturas que sobresalen: maya (Honduras, Guatemala y Yucatán), inca (Perú, Bolivia y Ecuador), y azteca (territorio central y meridional de México). Afirma, además, que estos pueblos hablaban centenares de idiomas, pero que los considerados más importantes fueron el quechua del Perú incaico, el maya-quiché y el náhuatl de los aztecas.

Se calcula que antes de que América fuese descubierta, en el continente se hablaban alrededor de mil lenguas y dialectos.

Como se puede apreciar, el listado de los idiomas nativos que han existido y que existen es vasto, por lo tanto las palabras incorporadas al español no son pocas. Obviamente nos abstendremos de nombrarlas todas. Citaremos aquellas que resultan comunes oír o leer, sobre todo, en la zona meridional de América.

Voces indígenas incorporadas al español⁷

Aguacate. (Del náhuatl *ahuacatl* 'fruto del aguacate', 'testículo').

1. Árbol de América, de la familia de las Lauráceas, de ocho a diez metros de altura, con hojas alternas, coriáceas, siempre verdes, flores dioicas y fruto comestible.
2. Fruto de este árbol.
3. Esmeralda de forma de perilla.
4. *Am. Cen.* Persona floja o poco animosa.

Ají. (De or. taíno⁸).

1. *Am. Mer. y Ant.* pimiento (planta herbácea).
2. *Am. Mer. y Ant.* pimiento (fruto).
3. ajiaco (salsa de **ají**).

~ **cumbarí.**

1. rural *Arg.* Arbusto de la familia de las Solanáceas, de unos 80 cm de altura, cuyo fruto rojo y muy picante se emplea como condimento.
2. m. *Arg.* Fruto de esta planta.

hacerse alguien un ~.

1. loc. verb. *Ec.* ruborizarse.

Cacao 1. (Del nahua *cacáhuatl*).

1. Árbol de América, de la familia de las Esterculiáceas, de tronco liso de cinco a ocho metros de altura, hojas alternas, lustrosas, lisas, duras y aovadas, flores pequeñas, amarillas y encarnadas. Su fruto brota directamente del tronco y ramos principales, contiene de 20 a 40 semillas y se emplea como principal ingrediente del chocolate.
2. Semilla de este árbol.
3. Polvo soluble que se elabora con la semilla del **cacao**.
4. Bebida que se hace con este polvo soluble.

⁷ <http://lema.rae.es/>

⁸ Los **taínos** fueron los habitantes precolombinos de las Bahamas, Antillas Mayores y el norte de las Antillas Menores. Se trata de un pueblo que llegó procedente de América del Sur, específicamente de la desembocadura del río Orinoco, pasando de isla en isla, reduciendo o asimilando a los pobladores más antiguos, como los guanajatabeyes y los ciguayos cuyas culturas son anteriores a la llegada de los taínos. La lengua taína pertenece a la familia lingüística macroarahuacana, que se extiende desde América del Sur a través del Caribe. Willem F. H. Adelaar, *The languages of the Andes*, Cambridge University Press, New York, 2004, p. 117.

5. Producto cosmético hidratante elaborado a base de manteca de **cacao**.
6. Moneda mesoamericana, que consistía en granos de **cacao**.
7. m. coloq. Jaleo, alboroto.
8. m. coloq. Desorden, confusión en la ejecución de un trabajo o en las ideas.

~ mental.

1. m. coloq. Confusión mental.

no valer un ~ algo.

1. loc. verb. coloq. Ser de muy escaso valor.

Cacao 2. (Onomat. de la voz del gallo que huye).

pedir ~.

1. loc. verb. *El Salv., Hond., Méx., R. Dom. y Ven.* Pedir perdón.

Cancha 1: (del quechua *kancha*⁹) – recinto, cercado.

1. Espacio destinado a la práctica de ciertos deportes o espectáculos.
2. *Am.* Terreno, espacio, local o sitio llano y desembarazado.
3. *Am.* Corral o cercado espacioso para depositar ciertos objetos. *Cancha de maderas.*
4. *Am.* hipódromo.
5. *Am.* Lugar en donde el cauce de un río es más ancho y desembarazado.
6. *Am.* Habilidad que se adquiere con la experiencia.
7. *Col. y Par.* Cantidad que cobra el dueño de una casa de juego.

cancha.

1. interj. coloq. *Am.* para pedir que abran paso.

dar ~ a alguien.

1. loc. verb. coloq. Reconocerle la capacidad de actuar conforme a su voluntad en un determinado asunto.

estar alguien en ~.

⁹ «Se llamaban “canchas” los palacios imperiales por el cerco macizo que los circundaba. Las canchas encerraban verdaderas ciudadelas; con graneros, acueductos, jardines, patios y desfiladeros. Una puerta ciclópea de dinteles de piedra comunicaba el palacio con la ciudad. Algunas de estas puertas se han conservado; clavadas con trozos de muros incas forman parte de las calles del cusco actual y paralizan al visitante, hundiéndolo en un irrenunciable horizonte de adivinación y evocación reconstructora». Arguedas en Raúl Porras Barrenechea, *Antología del Cuzco*, 2° ed., Lima, Fundación M. J. Bustamante de la fuente, 1992.

1. loc. verb. coloq. *Cuba*. Estar bien preparado o entrenado para algo determinado.

estar alguien fuera de ~.

1. loc. verb. coloq. *Cuba*. No estar preparado o entrenado para algo determinado.

estar en su ~.

1. loc. verb. *Chile, Nic. y Par.* **estar en su elemento.**

Cancha 2 (del quechua *kamcha*):

1. Maíz o habas tostadas que se comen en América del Sur.

~ blanca.

1. *Perú*. Rosetas de maíz.

Canoa. (De or. taíno).

1. Embarcación de remo muy estrecha, ordinariamente de una pieza, sin quilla y sin diferencia de forma entre proa y popa.

2. Bote muy ligero que llevan algunos buques, generalmente para uso del capitán o comandante.

3. sombrero de canoa.

4. *Am.* Canal de madera u otra materia para conducir el agua.

5. *Chile*. Vaina grande y ancha de los coquitos de la palmera.

6. *Chile y C. Rica*. Canal del tejado, que generalmente es de cinc.

7. *Chile, Col., Cuba, Hond. y Nic.* Especie de artesa o cajón de forma oblonga que sirve para dar de comer a los animales y para otros usos.

8. *Chile*. Especie de cubierta de plástico que sirve para cubrir los tubos fluorescentes.

~ trajinera.

1. f. *Méx.* Embarcación utilizada para transportar carga en los lagos del Valle de México.

Cantuta: (palabra de origen quechua) – *Am. Mer.* Equivale al Clavel. Era la flor sagrada del antiguo imperio incaico.

Carpa: (del quechua *karpa*) – *Arg., Par., Perú y Ven.* Tienda de playa.

Bol. Hon. Y Nic. Tienda montada en algunas fiestas populares, donde se venden comestibles y bebidas.

Chapulín. (Del náhuatl *chapolin*). *Am. Cen., Col. y Méx.* Langosta, cigarrón.

Charqui: (palabra de origen quechua) – *Arg., Bol., Chile, Perú, Ur.* Carne salada y secada al sol para que se conserve.

Choclo: (del quechua *chocollo*) – *Am. Mer.* Mazorca tierna de maíz.

Chupo: (del quechua *ch'pu*) – *Am. Mer.* Grano, pequeño tumor, divieso.

Cóndor. (Del quechua *cúntur*).

1. Ave rapaz del orden de las Catartiformes, de poco más de un metro de longitud y de tres de envergadura, con la cabeza y el cuello desnudos, y en aquella carúnculas en forma de cresta y barbas; plumaje fuerte de color negro azulado, collar blanco, y blancas también la espalda y la parte superior de las alas; cola pequeña y pies negros. Habita en los Andes y es la mayor de las aves que vuelan.

2. Moneda de oro del Ecuador, equivalente a 25 sucres.

3. Moneda chilena y colombiana, acuñada originariamente en oro, equivalente a diez pesos.

Cuy: (de origen quechua) – *Am. Mer.* Conejillo de indias (mamífero roedor).

Huracán. (Voz taína).

1. Viento muy impetuoso y temible que, a modo de torbellino, gira en grandes círculos, cuyo diámetro crece a medida que avanza apartándose de las zonas de calma tropicales, donde suele tener origen.

2. Viento de fuerza extraordinaria.

3. Suceso o acontecimiento que causa destrucciones o grandes males.

4. Persona muy impetuosa.

Ichu: (voz quechua) – En *chile y Perú.* Ichu, paja, planta gramínea que crece en la puna.

Mayate. (Del náhuatl *mayatl*).

1. *Hond. y Méx.* Escarabajo de distintos colores y de vuelo regular.

2. coloq. *Méx.* Hombre homosexual.

Mote 1¹⁰. (Del quechua *mut'i*)

1. Maíz desgranado y cocido. sea tierno o maduro, con cáscara o pelado, que se emplea como alimento en algunas regiones de América Meridional.

2. *Chile.* Guiso o postre de trigo quebrantado o triturado, después de haber sido cocido en lejía y deshollejado.

¹⁰ Otro significado de la palabra *mote* en español: del provenzal o frances *mot*, palabra, dicho.

3. (De la expr. dialect. *hablar mote con cancha*, es decir, mezclado). m. *Chile* y *Perú*. Error en lo que se habla o se escribe.

~ **pillo**.

1. *Ec.* Guiso hecho en sartén con **mote**, huevo, cebolla, sal y manteca.

Mote 2.

1. m. *Chile*. Pez pequeño que se usa como carnada.

2. m. coloq. *Chile*. Alumno de primer año de la Escuela Naval.

Palta. (De origen. quechua).

1. Se dice del individuo de un pueblo amerindio que habitaba en la región ecuatoriana de la actual provincia de Loja, y el norte del Perú.

2. Perteneiente o relativo a los **paltas**.

3. Lengua hablada por los **paltas**.

4. *Arg.*, *Chile*, *Perú* y *Ur.* **aguacate** (fruto).

Papa. (Del quechua *papa*).

1. **patata** (planta solanácea).

2. **patata** (tubérculo).

3. coloq. *Arg.* y *Ur.* **tomate** (roto en una prenda de punto).

4. coloq. *Arg.* y *Ur.* Cosa conveniente o fácil de hacer.

5. *El Salv.* **dinero** (moneda corriente).

6. coloq. *Méx.* **mentira** (expresión contraria a lo que se sabe).

7. coloq. *Ur.* Mujer hermosa.

~ **caliente**.

1. *Cuba.* **patata caliente**. Planta herbácea anual, de la familia de las Solanáceas, originaria de América y cultivada hoy en casi todo el mundo.

~ **de caña**.

1. **aguaturma**. Planta de la familia de las Compuestas, herbácea, con tallos rectos de dos metros de altura, hojas ovales, acuminadas, ásperas y vellosas, flores redondas y amarillas, y rizoma tuberculoso, feculento y comestible.

~ **suave**.

1. coloq. *Cuba*. Beneficio que se obtiene con facilidad.

ser alguien **una** ~.

1. loc. verb. coloq. *Méx.* Ser inepto.

Pampa. (Del quechua *pampa*, llano, llanura).

1. Se dice del individuo de un pueblo amerindio de probable origen tehuelche, que habitó la llanura del centro argentino.
2. Perteneciente o relativo a los **pampas**.
3. Lengua de los **pampas**.
4. Cada una de las llanuras extensas de América Meridional que no tienen vegetación arbórea.
5. *Ec.* Terreno destinado al cultivo agrícola. *Pampa de maíz, de papas.*

Poroto, ta.

(Del quechua *purutu*).

1. forma coloq. *Chile.* **niño** (persona que está en la niñez).
2. *Am. Mer.* **judía** (planta papilionácea).
3. *Am. Mer.* **judía** (semilla).
4. *Am. Mer.* Guiso que se hace con estas semillas.

apuntarse un ~.

1. loc. verb. coloq. *Am. Mer.* Anotarse o apuntarse un tanto en el juego, o un acierto en cualquier actividad.

ganarse alguien **los** ~s.

1. loc. verb. *Chile.* ganarse la vida.

Puma. (De or. quechua).

1. Felino americano de unos 180 cm de longitud, de color rojizo o leonado uniforme, que vive en serranías y llanuras.

Quincha 1: (Del quechua *qincha*) - cerco o palizada.

Am. Mer. Tejido o trama de junco con que se afianza un techo o pared de paja, totora, cañas, etc.

Noroeste de Arg., Chile, Ec. y Perú. Pared hecha de cañas, varillas u otra materia semejante, que suele recubrirse de barro y se emplea en cercas, chozas, corrales, etc.

Quinacha 2: (del aymara *qhincha*) – *Perú.* Infortunio, desgracia.

Quinua: (del quechua *kinúwa* o *kínua*) – *Noroeste de Arg., Bol., Col., Ec. y Perú.* Planta anual de la familia de las Quenopodiáceas, de la que hay varias especies, de

hojas rómbicas y flores pequeñas dispuestas en racimos. Las hojas tiernas y las semillas, muy abundantes y menudas, son comestibles.

Tamal. (Del náhuatl *tamalli*).

1. *Am.* Especie de empanada de masa de harina de maíz, envuelta en hojas de plátano o de la mazorca del maíz, y cocida al vapor o en el horno. Las hay de diversas clases, según el manjar que se pone en su interior y los ingredientes que se le agregan.

2. *Am.* Lío, embrollo, pastel, intriga.

3. *El Salv.* y *Nic.* ladrón (persona que hurta o roba).

Uchu: (del quechua) – *Bol., Perú.* Ají pequeño y picante que se usa como condimento.

Yaguar. (Del guaraní *yaguar*). *Am. jaguar.* Felino americano de hasta dos metros de longitud y unos 80 cm de alzada, pelaje de color amarillo dorado con manchas en forma de anillos negros, garganta y vientre blanquecinos, que vive en zonas pantanosas de América, desde California hasta Patagonia.

Está claro que los hablantes de lengua indígena no solo reflejan la suma de gente que habla un idioma diferente al español en América, reflejan también, como se puede ver, los múltiples sincretismos lingüísticos presentes hoy en el continente. Palabras guaraníes, quechuas, aymaras y de otras lenguas amerindias forman parte del léxico de millones de personas que las pronuncian desconociendo, muchos de ellas, el origen. Como nos cantan los colombianos Juan Andrés y Nicolás en su canción titulada *Qué difícil es hablar el español*¹¹, que cuando dicen “poroto” se están refiriendo al frijol.



Bastaría cruzar el charco y darse un paseíto por esas inmensas tierras para comprender que el purismo es una meta imposible porque inexistente, y que quien insiste en ello ignora lo que se pierde en el abrazar lo diverso.

¹¹ <http://intentalocarito.com/videos/>

Referencias bibliográficas

Diccionarios

- AA.V.V. (2002), Diccionario de uso del español de América y de España, Barcelona, Vox.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): Diccionario de americanismos, Madrid, Santillana.
- Haensch, G. y R. Werner (1993) (coords.): Nuevo diccionario de americanismos, 3 vols. (colombianismos, argentinismos, uruguayismos), Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Morínigo, M. A. (1998): Nuevo diccionario de americanismos e indigenismos, versión actualizada por M. A. Morínigo Vázquez-Prego, Buenos Aires, Galaxia.
- Real Academia de la Lengua Española (2005): Diccionario panhispánico de dudas, Madrid, Santillana.
- Richard, R. (coord.) (1997): Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia, Madrid, Cátedra.

Bibliografía General

- Adelaar, Willem F. H., *The languages of the Andes*, Cambridge University Press, New York, 2004.
- Aleza Izquierdo, M. y J.M. Enguita Utrilla (2001): El español de América. Aproximación sincrónica. Valencia: Tirant lo Blanch Libros.
- Alvar, M. (dir.) (1996): Dialectología hispánica II. El español de América. Barcelona: 5. Bibliografía básica y complementaria
- Arguedas, José María, *Los ríos profundos*, edición de Ricardo González Vigil, Huertas I. G., S. A., Madrid, 2006.
- Bosque, I. y V. Demonte (dirs.)(1999): Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe.

- Buesa, T. y J. M. Enguita (1992): *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Ed. MAPFRE.
- Canfield, D. L. (1988): *El español de América. Fonética*. Barcelona: Crítica.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992): *El español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Cano, R. *El español a través de los tiempos*. Madrid, Arco/Libros. 1998.
- Frago, J. A. y M. Franco (2003): *El español de América*. Cádiz: U. de Cádiz, 2.^a ed.
- García Mouton, P. (ed.) (2003): *El español de América: 1992*. Madrid: CSIC.
- Garrido Domínguez, A. (1992): *Los orígenes del español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Granda, G. de (1999): *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, situaciones y transferencias*. Valladolid: U de Valladolid.
- Hernández Alonso, C. (coord.) (1992): *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León-PABECAL.
- Kovacci, Ofelia. *Unidad y diversidad de la lengua española*. En Matluck y C. Solé, eds. 1999. *Actas Simposio Internacional de la lengua española: pasado, presente y futuro*. Austin. Universidad de Texas. Págs. 171-18
- Lapesa, R. *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos. 1984.
- Lipski, J. M. (1996): *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lope Blanch, J. M. (ed.) (1980): *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica*. México: UNAM.
- López Morales, H. (1999): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Malmberg, B. (1970): *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*. Madrid: Istmo.

- Montes Giraldo, J. J. (1995): *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*. Bogotá: ICC, 3.^a ed. corregida y aumentada.
- Moreno de Alba, J. G. (1993): *El español en América*. México: Fondo de Cultura Económica, 2.^a ed.
- Moreno Fernández, F. (1995): *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: U. de Alcalá de Henares.
- Moreno Fernández, F. (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- Noll, V., K. Zimmermann e I. Neumann-Holzschuh (eds.) (2005): *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Madrid: Iberoamericana.
- Palacios, A. (coord.) (2008): *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- Parodi, C. (1995): *Orígenes del español americano*. México: UNAM.
- Octavio Paz, «*Nuestra lengua*», en la inauguración del I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, 1997.
- Quilis, A. (1992): *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: MAPFRE.
- RAMA, Ángel, «Introducción» a: José María Arguedas, *Formación de una cultura nacional indoamericana*, México D.C., Siglo XXI, 1975.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols. Madrid: Espasa-Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Rivarola, José Luis. *El español de América en su historia*. Valladolid. Universidad de Valladolid. 2001.
- Rona, José Pedro. “El problema de la división del español americano en zonas dialectales”, *Presente y futuro de la Lengua Española*, I, 1964, págs. 215-226.
- Rosenblat, Á. (1965): *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Caracas, Cuadernos del Instituto de Filología “Andrés Bello”, 2.^a ed.

- Sánchez Méndez, Juan. Historia de la lengua española en América. Valencia. Tirant Lo Blanch. 2003.
- Solé, C. A. (1996): Introducción (El español de América: Cuadernos bibliográficos). Madrid: Arco/Libros.
- Torres Torres, A. (2000): El español de América. Barcelona: U. de Barcelona.
- Vaquero, M. (1996): El español de América, 2 vols. Madrid: Arco/Libros.

Bibliografía complementaria

- Aleza, M. y J. M. Enguita (2010) (coords.): La lengua española en América: normas y usos actuales, Valencia, Universidad de Valencia.
- Alvar, M. (1960): Textos hispánicos dialectales, RFE, anejo LXXIII, vols., I-II, Madrid, CSIC.
- Alvar, M. (1991): "Proyecto de un atlas lingüístico de Hispanoamérica", en Estudios de Geografía lingüística, Madrid, Paraninfo, 439-456.
- Alvar, M. (2000): América. La Lengua, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Alvar, M. (2002): Español en dos mundos, Madrid, Temas de Hoy.
- Andrés Bello, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago, 1847 (ed. de Amado Alonso, La Casa de Bello, Caracas, 1995).
- Calles Vales, J. y B. Bermejo Meléndez (2001): "Voces de América", en Jergas, Argot y Modismos, Madrid, Libsa, 255-297.
- Calvo Pérez, J. (ed.) (2000): Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero, Madrid, Iberoamericana.
- Carrasco, I. (coord.) (2000), El español y sus variedades, Málaga, Ayuntamiento de Málaga.
- Fontanella de Weinberg, B. (1999): "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), Gramática descriptiva de

la lengua española, vol. 1 (Sintaxis básica de las clases de palabras), Madrid, EspasaCalpe, 1209-1273.

- Fraga, J. A. (1999): "El andaluz en la formación del español americano", en I Simposio de Filología Iberoamericana (Sevilla, 26 al 30 de marzo de 1990), Zaragoza, Libros Pórtico, 77-96.
- García Mouton, P. (1992): "Sobre geografía lingüística del español de América", Revista de Filología Española, LXXII, 699-713.
- Granda, G. de (1995): "El contacto lingüístico como factor de retención gramatical. Aportes a su estudio sobre datos del área guaranítica suramericana", Thesaurus, XLV, 148-180.
- Lapesa, R. (1964): "El andaluz y el español de América", en Presente y futuro de la lengua española, v. II, 173-182.
- Lapesa, R. (1970): "Las formas verbales de segunda persona y los orígenes del "voseo"", Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas, México, El Colegio de México, 519-531.
- Lapesa, R. (1992): "Nuestra lengua en España y en América", Revista de Filología Española, LXXII/-3-4, 269-282.
- Lope Blanch, J. M. (1968): El español de América, Madrid.
- Lope Blanch, J. M. (1992): "La falsa imagen del español americano", Revista de Filología Española, LXXII/3-4, 313-335.
- Lope Blanch, J. M. (1995): "Los estudios sobre la fonética del español americano y las lenguas amerindias", Thesaurus, XLV, 129-147.
- Lope Blanch, J. M. (1999): "El español en el Nuevo Mundo", Analecta Malacitana, XXII/2, 535-548.
- Lope Blanch, J. M. (2000), Español de América y español de México, México, Universidad Autónoma de México.
- López Morales, H. (2008) (coord.): Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Madrid, Instituto Cervantes/Santillana.

- Francisco Marcos Marín y Amando de Miguel, *Se habla español*, Biblioteca Nueva, Fundación Rafael del Pino, Madrid, 2009: 266.
- Moreno de Alba, J. (2007): *El español en América*, Madrid, Arco/Libros.
- Real Academia de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols., Madrid, Espasa-Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Sánchez Méndez, J. (2003): *Historia de la lengua española en América*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Zamora Munné, J. C. y J. M. Guitart (1982): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca, Almar.

Enlaces de interés

- Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/lengua/default.htm>
- Instituto Cervantes, Portal de los Congresos Internacionales de la Lengua Española: <http://congresosdelalengua.es/>
- F. Moreno Fernández y J. Otero Roth. *Atlas de la lengua española en el mundo*. 2007.
http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/31
- Diccionario argentino-español para españoles. Miyara, Alberto.J.
<http://www.elcastellano.org/miyara/>
http://www.elcastellano.org/miyara/dic_arg_esp.html
- Diccionario de americanismos. Real Academia Española
<http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000014.nsf/voTodosporId/FC4C119AC584B8D5C12572D0003D0AEA>
- La política lingüística panhispánica
<http://www.rae.es/rae/Noticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>
- Diccionario panhispánico de dudas
<http://lema.rae.es/dpd/>

<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EI%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>

- El País. Cultura. Declaración de Víctor García de la Concha.
http://cultura.elpais.com/cultura/2012/01/27/actualidad/1327663179_043000.html
<http://lengualia.blogspot.it/2011/10/el-espanol-por-delante-del-ingles-en.htm>
- Diccionario quechua <http://futatraw.ourproject.org/descargas/DicQuechuaBolivia.pdf>
- Influencia de las lenguas indígenas
<http://archivo.laprensa.com.ni/archivo/2005/mayo/08/opinion/opinion-20050508-03.html>

Escuchar y comprender

- Alcoba, Santiago (coord.) (2000): La expresión oral, Barcelona, Ariel. (Contiene un CD-ROM).
- Miquel, L. y N. Sans (1991): Como suena. Materiales para la comprensión auditiva, I y II, Barcelona, Difusión [con grabaciones de habla espontánea de España e Hispanoamérica].
- Real Academia Española (2011): Las voces del español: tiempo y espacio, DVD, Madrid, Espasa-Asociación de Academias de la Lengua Española.

CREACIÓN DE MATERIALES PARA NIVELES SUPERIORES: INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

M. Pilar Hernández Mercedes
Profesora. Instituto Cervantes de Nápoles
pilarh@cervantes.es



Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Salamanca, 1986). Ha seguido cursos de especialización en didáctica del español y en Educación y formación a distancia a través de redes digitales. Ha participado en varios proyectos de la UE (Lingua y Tempus) como experta lingüística, instructora y/o colaboradora. Tras años de trabajo en el ámbito de la enseñanza de la lengua española en las universidades de Cosenza y Roma “La Sapienza”, desde 1995, es profesora del Instituto Cervantes de Nápoles (anteriormente, del IC de Roma). Desde 1996, se dedica también a la formación de formadores (interviniendo en ciclos, encuentros, seminarios, etc. así como en su organización). Sus principales intereses giran en torno la creación de materiales y a la integración de las TIC en la enseñanza de ELE. Ha publicado artículos de léxico y simbología y, posteriormente, de didáctica de ELE. Es autora de materiales de ELE.

Resumen

En este trabajo se presenta y analiza el PROYECTO AHORA, una serie de materiales ideados para el nivel C2.

Tras una reflexión sobre los principios en que se basa tal proyecto, pasaremos a la parte práctica, constituida, en total, por 13 unidades didácticas, que abarcan diferentes temas y se caracterizan por fomentar la integración de destrezas, por ofrecer numerosas propuestas de inclusión racional de las TIC en el aula y por proponer actividades orientadas a promover la cohesión del grupo, todo ello para conseguir un ambiente propicio para el aprendizaje en el que prime la motivación. Tales actividades además de constituir material pilotado ya en diferentes contextos, conforman modelos de actuación que posibilitan a los docentes la creación de sus propios materiales o la

modificación, atendiendo a las necesidades de los propios alumnos, de los diferentes bloques de trabajo ofrecidos.

Palabras clave

Materiales, Nivel Superior C2, Integración de destrezas, Planificación, TIC.

Esquema

1. Introducción.
2. Génesis del proyecto.
3. Desarrollo: el PROYECTO AHORA.
 - 3.1. A vueltas con los recuerdos.
 - 3.2. Cantando se entiende la gente.
 - 3.3. A la sombra del volcán.
 - 3.4. De la selva vengo... Horacio Quiroga o el arte de contar cuentos.
 - 3.5. La Boa. Una experiencia de aprendizaje de léxico y cultura en ELE.
 - 3.6. Ser mediterráneo.
 - 3.7. De historias y otras cosas. J. A. Millás.
 - 3.8. Puro gesto.
 - 3.9. Un señor muy viejo... Márquez, Márquez y Márquez.
 - 3.10. El columpio. Explotación de un cortometraje en el aula ELE.
 - 3.11. Que viva... una experiencia ELE con publicidad.
 - 3.12. Cuenta la leyenda que... una de Bécquer y más.
 - 3.13. El cine, un recurso didáctico. Modelo de explotación de una película: *El Bola*.
4. Características.
5. Conclusiones.

Introducción

Una de las mayores preocupaciones de los profesores de cursos de C2 o de perfeccionamiento es la de encontrar libro de texto o materiales didácticos adecuados para llevar al aula y hacer posible que la programación se lleve a cabo. Esta dificultad estriba en que hasta el momento apenas si existen manuales en comercio para ese nivel (es de suponer, por lo tanto, que para las editoriales se trata de un campo de poco interés ya que el posible público comprador es muy reducido con respecto a otros niveles). El panorama cambia un poco si hacemos acopio de materiales didácticos en línea pero, a pesar de que es posible encontrar propuestas para C2 en diferentes sitios web donde se alojan materiales didácticos, nos seguimos moviendo en ámbitos muy reducidos. Como es lógico, en el mercado han aparecido y aparecerán próximamente sobre todo manuales para la preparación de los alumnos para la obtención del diploma DELE C2. Ahora bien, al ser sus objetivos diferentes no pueden (o no deberían) ser usados como libro de texto en un curso general de nivel C2 (otra cosa es que decidamos llevar al aula algunos de los materiales en ellos contenidos porque respondan, en un momento dado, a las necesidades de nuestros alumnos).

Génesis del proyecto

Como ya he indicado, todos somos conscientes de los problemas con los que se tiene que enfrentar un docente a la hora de programar sus clases de nivel superior (C2). En los Institutos Cervantes de Italia (Milán, Roma, Nápoles y Palermo), dicho nivel se desarrolla a lo largo de 180 horas de clase divididos en tres bloques de 60 horas cada uno. Por lo que respecta a los cursos de Perfeccionamiento (que generalmente siguen a dicho nivel), lo usual es proponer a los alumnos bloques de 30 horas lectivas. A medida que ascendemos en los niveles del MCER, pasamos de abundancia de materiales, libros de texto, métodos, etc. al casi silencio editorial y a la carencia casi total de materiales que caracteriza a este nivel, por lo que programar curso presenta no pocas dificultades. El PROYECTO AHORA nace en el ámbito de los proyectos anuales de centro que a lo largo de cada curso vienen desarrollándose en los diferentes Institutos Cervantes del mundo. En el caso concreto que nos ocupa, se trata del IC de Nápoles y del año académico 2011-2012.

Los materiales aquí presentados cubren un curso de 60 horas (30+30) de nivel C2 (Curso de Perfeccionamiento), teniendo en cuenta que se dedicaron, a petición de los alumnos, algunos momentos puntuales al repaso o revisión de ciertos aspectos gramaticales, sintácticos y léxicos (como por ejemplo: uso disimétrico del condicional en español con respecto al italiano, uso del gerundio, particularidades en algunos usos de los modos, modismos y frases hechas, etc.).

El PROYECTO AHORA está constituido, su mayor parte, por una recopilación de trabajos personales sometidos a una revisión y, cuando se ha considerado oportuno, a una adaptación y/o a una ampliación, de manera que pudiesen responder adecuadamente a las expectativas de los alumnos. Pero también nos encontramos con materiales creados *ad hoc* para el proyecto e incluso presentamos en un caso la adaptación de una explotación de otro autor como ejemplo de adaptación de materiales *no propios y preexistentes* a un nuevo público.

Sólo un bloque de los presentados no se llevó al aula en esa ocasión (la explotación de la película El Bola), pero ha sido incluido sea por el interés que presenta la temática y su relativa explotación, tanto de aspectos socioculturales como de aspectos léxicos, como por el hecho de que en él encontramos un modelo de explotación aplicable a cualquier película que queramos llevar al aula.

Todos los temas se caracterizan por su homogeneidad en cuanto al formato con que se ofrecen y a la existencia de una tarea final que justifica y articula todo el andamiaje propuesto. A su vez, todos tras el título (y, en ocasiones, subtítulo) que nos sirve, con frecuencia, como indicador de lo que se desarrollará más adelante, tienen un espacio dedicado a la llamada **Ficha de la actividad**, donde encontramos información breve y de acceso inmediato sobre los materiales, plasmada siempre en los siguientes puntos:

1. Objetivos: Presentados de forma breve y concisa.
2. Fuente original: Se trata de la indicación donde está publicada la actividad en su formato original.
3. Público receptor del texto: En este punto se indica si los materiales que siguen van dirigidos directamente a los alumnos, a los profesores o a ambos.
4. Tiempo aproximado: Duración mínima indicativa que obviamente se dilata si llevamos a cabo las actividades complementarias que en ocasiones se proponen.
5. Dinámica de trabajo: En todos los casos es mixta, pues contempla el trabajo individual pero fundamentalmente en parejas, pequeños grupos y grupo aula.

No encontraremos en cambio homogeneidad en cuanto a la longitud de los

documentos y a la duración real de su explotación. En algunas de las unidades propuestas hallaremos formas de evaluación o autoevaluación explícitas (sobre todo en aquellas que presentan WebQuest), en otras incluimos la solución a las actividades de carácter cerrado, en muchas ofrecemos ejemplos de producciones de alumnos que pueden servir de aliciente para la realización de esas mismas actividades por parte de otros alumnos.

Todo ello porque el objetivo que perseguimos no es el de ofrecer un manual, perfecto, medido y equilibrado en todas sus partes, donde cada tema consta de los mismos apartados o secciones, sino el de ofrecer a los profesores de ELE una serie de materiales de funcionamiento probado, para que seleccionen aquellos que mejor respondan a las necesidades de sus alumnos, y lo hagan de la manera en que también se adapten mejor a las exigencias de la enseñanza en el contexto en el que se encuentren. Además, los docentes al tener a su alcance diferentes modelos para la creación de sus propios materiales, pueden optar por las fórmulas que les parezcan más adecuadas a la hora de crear sus propios materiales.

El orden que presentan las diferentes unidades refleja el que se siguió a lo largo del Curso de Perfeccionamiento (C2) citado y que, en ese momento, nos pareció más lógico y natural, pero cada profesor, de optar por utilizar estos materiales como base para un curso, puede establecer el que considere más oportuno.

Desarrollo: el PROYECTO AHORA

Pasamos revista ahora a los diferentes bloques de materiales que configuran el PROYECTO AHORA:

1. A vueltas con los recuerdos.

Este primer bloque gira en torno a un texto breve de Manuel Vicent titulado “*Ráfagas*”. En él, además de un acercamiento a la figura, personalidad y obra del escritor, se propone el texto indicado, que será explotado con diferentes actividades (en las que predominan las de carácter léxico) como *input* para la realización, como tarea final, de un escrito sobre la propia experiencia vital y la interpretación de los textos que expongan los compañeros. Son también interesantes los materiales complementarios que se proponen: *Biografía* de Guillermo Valencia y *Biografía* de Gabriel Celaya.

2. Cantando se entiende la gente.

Se trata de un modelo de explotación de una canción. En un primer momento, como es obvio, se procede con diferentes actividades dirigidas a tratar de trazar un retrato

del intérprete, en este caso Joaquín Sabina, para luego pasar a una serie de propuestas sobre la propia canción, cuya letra se centra en la explicación de ciertos momentos anecdóticos a lo largo de la vida del protagonista, determinados por los “ataques de tos” que sufre. Todo ello conducirá a nuestros alumnos a la elaboración y exposición de una anécdota personal (si es posible) de cualquier índole.

3. A la sombra del volcán.

Esta unidad didáctica, dedicada a la ciudad de Nápoles, presenta también un modelo de explotación aplicable, con las debidas modificaciones y con más o menos posibilidades de aportar materiales, a cualquier ciudad donde nos encontremos o sobre la que queramos trabajar. A partir de ese paso inicial de analizar cómo diferentes autores y personajes sienten y ven la ciudad, los alumnos pasan a plasmar su propia visión. Las actividades terminan con la tarea de retratar una ciudad española o hispanoamericana que conocen o de la que les interesa hablar por el motivo que sea.

4. De la selva vengo... Horacio Quiroga o el arte de contar cuentos.

Tomando como punto de partida la patria de Horacio Quiroga, una serie de actividades nos ayudarán a profundizar en el conocimiento de esa realidad. Después, tras conocer al autor y su contexto, las diferentes propuestas (análisis y explotación de uno de sus cuentos con diferentes tipos de ejercicios, lectura de otros, así como la especificación de los principios de la creación de un cuento), nos llevarán a la tarea final en la que se propondrá al alumno la creación de un cuento de animales, siguiendo el modelo del autor, que después tendrán que exponer a los compañeros.

5. La boa. Una experiencia de aprendizaje de léxico y cultura en ELE.

Será en esta ocasión un vídeo de un *sketch* humorístico el elemento central con el que trabajarán nuestros alumnos. Todas las actividades, presentadas en forma de WebQuest, giran en torno a un tema cultural: la celebración del matrimonio y a las diferencias y semejanzas de este evento en varios países con respecto a España (especialmente, Italia). A su vez todo este material sirve de punto de partida para trabajar tanto el léxico específico de las expresiones malsonantes, como para analizar el concepto de humor como elemento caracterizador de una cultura. La tarea final prevé la realización de una carta informal de tipo informativo.

6. Ser mediterráneo.

¿Quién no recuerda *Mediterráneo*, la famosa canción de J. M. Serrat aparecida allá por los años 70? A través de ésta y de una serie actividades, invitaremos a nuestros alumnos a reflexionar sobre la esencia de los pueblos bañados por este mar,

intentando determinar cuáles son los rasgos que los acomunan. En la tarea final, además de contar con un momento de debate y de puesta en común, los alumnos podrán plasmar sus sensaciones y sentimientos acerca de este tema en un blog de grupo.

7. De historias y otras cosas. J. A. Millás

En este caso nos acercaremos, en primer lugar, a la figura de Millás como escritor y, después, estudiaremos, sacando nuestras propias conclusiones, el género de los articulentos. Si bien el trabajo sobre el relato *El hombre que salía por las noches* constituye el eje central de esta unidad, con el que está prevista la realización de numerosos ejercicios, los alumnos tendrán ocasión de trabajar con otros escritos del autor e incluso, si lo desean podrán lanzarse a la tarea de la creación de un articuento, según las conclusiones que hayan sacado tras la lectura y estudio de todos los materiales propuestos.

8. Puro gesto.

Para expresarse correctamente en una lengua no bastan sólo las palabras. Un tema de tanto peso en la didáctica de ELE como es el valor de la gestualidad encuentra aquí su momento de reflexión y desarrollo. El elemento introductorio al tema será en esta ocasión un texto de Dolores Espaiuba sobre la importancia en una cultura del código no verbal y, con él, seremos invitados a una reflexión sobre el valor de dicho código en español. La comparación con la propia realidad hará el ejercicio más ameno y productivo. El trabajo se centrará después en un conocido vídeo de Splunge, en su interpretación y en su representación final, siempre que el perfil del estudiante lo indique como oportuno.

9. Un señor muy viejo... Márquez, Márquez y Márquez.

Dedicamos esta explotación didáctica a un hito de la literatura universal, Gabriel García Márquez. En este caso el desarrollo es más largo que en otras ocasiones porque las propuestas en ella contenidas así lo requieren. A las noticias que todos que tenemos sobre el autor, vendrán a añadirse otras de interés para pasar a trabajar, en primer lugar, con el relato *La luz es como el agua* y, después, con *Un señor muy viejo con unas alas enormes* y sus respectivas animaciones en vídeo. La finalidad es dotar a los alumnos de los instrumentos y estrategias necesarios para realizar un breve guión de voz dirigido a un público infantil que acompañe un vídeo (dibujo animado) basado en el segundo de los textos. También están previstas actividades sobre la obra *Doce cuentos peregrinos*.

10. El columpio. Explotación de un cortometraje en el aula ELE.

Estamos ante la única propuesta de todas las ofrecidas en el PROYECTO AHORA en el que el punto de partida lo constituye una explotación didáctica realizada por otro autor. Se trata del bloque de actividades (ideado y publicado por Patricia Sáez Garcerán en la revista digital MarcoELE) que acompañan el visionado del vídeo *El columpio* (1993) de Álvaro Fernández Armeno. A esos materiales, de los que el profesor podrá hacer una selección, según las necesidades de sus alumnos, añadimos una serie de propuestas y modificaciones, como la inclusión de una actividad de lectura y comentario de la pieza teatral de Paloma Pedrero, *Solos esta noche* (ed. Cátedra), ambientada enteramente en una estación de metro, la lectura del relato *Una reputación* del escritor mexicano Juan José Arreola y el posible trabajo con un texto de Javier Tomeo (*Historia de un autocar*). Todo ello, para que al final el alumno exponga un relato de su creación (o recreación a partir de una noticia real) de una historia que tenga como marco un medio de transporte.

11. Que viva... Una experiencia ELE con publicidad.

Todo el material que se propone en este capítulo gira en torno a la explotación didáctica de un anuncio que nos servirá de punto de partida para tratar el tema de la publicidad. Se guiará al alumno en la creación de un anuncio o presentación multimedia (desde un simple texto a un vídeo, pasando por un podcast o un PPT, por ejemplo) en el que, siguiendo el esquema propuesto en el anuncio que se analiza, se subrayen las características o se exalten las virtudes del tema (en nuestro caso se eligieron mayoritariamente temas de carácter transversal) o producto elegido.

12. Cuenta la leyenda que... Una de Bécquer y más.

Habiendo ya tratado diferentes formas de expresión literaria: cuentos, relatos, poesía, articuentos... no podemos no reservar un espacio a las leyendas. En este tema, que presenta un lenguaje más formal que todos los anteriores, los alumnos conocerán a Bécquer y su obra, analizarán las características, el lenguaje y la construcción de las leyendas. Trabajarán con leyendas del autor propuesto y también con leyendas de su propio contexto sociocultural. Se prevén actividades de adaptación, reducción, traducción... en una palabra, de manipulación textual, que dará lugar a la creación de un texto en forma de leyenda. Entre otros materiales propuestos, se trabajará también con una canción del grupo Mecano (*Hijo de la luna*). En su primera explotación, este tema produjo un monográfico sobre leyendas (en forma de revista) creado por los alumnos.

13. El cine, un recurso didáctico. Modelo de explotación de una película: El Bola

No podíamos cerrar este trabajo sin incluir lo que constituye el caballo de batalla de muchos profesores en algún momento de sus cursos: la inclusión del cine en el aula y la consiguiente explotación que debe acompañarlo. Nos encontramos aquí con la propuesta de un modelo que poder seguir y sobre el cual poder estructurar el trabajo sobre cualquier largometraje (con actividades antes, durante y después del visionado) que abarcan, no sólo la cinta en sí, sino también el director, la crítica, el contexto, los elementos socioculturales, etc. Obviamente, el trabajo sobre el léxico merece una especial atención, pero no es más que una de las múltiples propuestas de tipología de ejercicios contenidas en este capítulo.

Características

Las diferentes propuestas ofrecidas en el proyecto presentan un hilo conductor que las acomuna constituido por la suma de diferentes aspectos. Señalando los elementos más destacados, todas ellas:

1. proponen un acercamiento activo y participativo por parte de los alumnos a los diferentes temas;
2. facilitan las dinámicas de trabajo combinadas con el objetivo de desarrollar la cohesión del grupo;
3. fomentan los principio de cooperación e interacción;
4. favorecen la integración de destrezas con especial atención a la creación de espacios para el desarrollo de la creatividad del alumno;
5. fortalecen los principios de autonomía de aprendizaje haciendo primar la toma de decisiones y la responsabilización en su propio aprendizaje del alumno;
6. presentan variedad de temas, riqueza de ejercicios y propuestas de trabajo para capturar la atención de los alumnos y mantener alta su motivación;
7. introducen elementos culturales y socioculturales como una constante a lo largo de todo el proyecto;
8. en todas las actividades en se propone uso de las TICs este es siempre racional, buscando no su mera introducción sino una verdadera integración de estas herramientas en el aula de ELE.

Conclusiones

Una vez concluido el proyecto y debidamente pilotado, hemos llegado a la conclusión, por los excelentes resultados obtenidos y el elevado índice de satisfacción de los alumnos, de que estos materiales podían y debían trascender los límites del Instituto Cervantes de Nápoles y quedar a disposición de quien quisiera servirse de ellos.

Si bien en las tareas finales predominan las actividades de expresión escrita, a las que casi siempre acompaña una propuesta de exposición oral, en todos y cada uno de los bloques se ha cuidado especialmente la integración de las cuatro destrezas en el trabajo del alumno de la forma más equilibrada posible.

En otro orden de ideas, subrayamos la conveniencia de, tras consensuarlo con los alumnos, utilizar algún tipo de soporte (informático o no) para conservar y dejar constancia, no sólo de las tareas finales realizadas por nuestros alumnos de las diferentes unidades propuestas, sino también de aquellas tareas intermedias más interesantes y de mayor relevancia para el grupo.

Todos los bloques han sido agrupados en Google sites, en la dirección: <https://sites.google.com/site/proyectoahora2013/home>, para permitir a los docentes acceder a ellas en conjunto con mayor facilidad y para poder mostrar las modificaciones incluidas en algunos de ellos con respecto al original.

En definitiva, el PROYECTO AHORA es una propuesta que, como ya se ha dicho, puede ser tomada en conjunto o en una o varias de sus partes y que puede servir de punto de partida para que el docente cree sus propios materiales.

EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN APRENDIENTES ADULTOS DE ELE

Luis Salazar Perafán
Profesor asociado. Université de Toulouse II – Le Mirail.
Profesor colaborador. Instituto Cervantes de Toulouse
luisensape@yahoo.com | lsalazar@univ-tlse2.fr



Licenciado en Didáctica de Lenguas Extranjeras (Universidad del Valle, Colombia), Experto en Enseñanza de ELE (Universitat de Valencia, España) y Máster en Didáctica/Aprendizaje de FLE (Université de Toulouse II – Le Mirail, Francia). Ha trabajado como profesor de francés en la Alianza Francesa de Cali (Colombia) y, como profesor de español, en el Instituto Cervantes de Toulouse (Francia) y en la Université de Toulouse II – Le Mirail. Actualmente está realizando su tesis doctoral sobre la evaluación de la competencia gramatical en adultos francófonos aprendientes de ELE. Sus intereses se centran en el análisis de errores, en el aprendizaje de la gramática y el metalenguaje en adultos, en las verbalizaciones metalingüísticas y en la didáctica de lenguas extranjeras, especialmente del español.

Resumen

Este artículo aborda el tema de la adquisición de la gramática en L2. Desde las teorías cognitivas del aprendizaje, buscamos promover una reflexión teórica sobre los procesos cognitivos que realizan los aprendientes adultos para comprender las estructuras de la lengua. Desde este punto de vista, presentamos algunas propuestas didácticas y metodológicas que consideramos pertinentes para desarrollar el análisis gramatical; estas actividades favorecerían el desarrollo de la *reflexión metalingüística*, lo cual le permitirían al aprendiente controlar y automatizar las estructuras gramaticales de la lengua meta.

Tras presentar los antecedentes prácticos y los conceptos teóricos en los que se inscribe nuestro tema, ofreceremos algunas reflexiones sobre la necesidad de lograr que los aprendientes se hagan preguntas sobre el uso de las estructuras que aprenden. Igualmente, describiremos propuestas que utilizan el análisis gramatical

como medio para desarrollar la reflexión metalingüística; al respecto, presentaremos algunos ejemplos utilizados en nuestras clases.

Palabras clave

Estrategias de Aprendizaje, Reflexión Metalingüística, Conocimientos Declarativos, Conocimientos Procedurales, Automatización, Control de Estructuras Gramaticales, Gramática Cognitiva, Conceptualización de Estructuras.

Esquema

1. Introducción.
2. Antecedentes y conceptos teóricos.
 - 2.1. El aprendizaje de L2 en adultos.
 - 2.2. Procesos cognitivos desarrollados en el aprendizaje de la gramática.
3. Enseñanza/Aprendizaje de la gramática de L2 bajo una perspectiva cognitiva.
 - 3.1. Análisis gramatical.
 - 3.2. Gramática cognitiva.
4. Desarrollo de la reflexión metalingüística.
 - 4.1. Reflexión metalingüística y conocimientos procedurales.
 - 4.2. Reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje.
 - 4.3. Actividades propicias a la reflexión gramatical en clase de ELE.
5. Conclusión.

1. Introducción

En el estado actual de las investigaciones en lingüística aplicada se resalta la importancia de un trabajo cognitivo sobre las formas gramaticales. La mayoría de los autores que han abordado el tema de la adquisición de lenguas extranjeras (Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Gaonac'h, 2006) están de acuerdo ante la idea de que, para apropiarse del sistema de la lengua meta, el aprendiente adulto pone en práctica estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten comprender las estructuras y adaptarlas en función del contexto comunicativo en el que se encuentre.

Entendemos entonces que, para automatizar los conocimientos explícitos en gramática (saberes declarativos), el aprendiente necesita asociar las estructuras de la lengua a los usos que los hablantes nativos hacen de ellas. Esta asociación estaría vehiculada por una conciencia metalingüística que le permitiría *reflexionar* sobre la lengua aprendida, sirviéndose de los conocimientos que ya posee acerca del mundo. Por consiguiente, desde el punto de vista de la didáctica, parece necesario el uso en el aula de actividades de análisis y percepción que favorezcan la automatización de las estructuras de la lengua meta (Besse & Porquier, 1984; Camps, 2001; Perales, 2004).

En el presente artículo nos interesaremos, pues, en las teorías cognitivas relacionadas con el aprendizaje de la gramática en adultos y en las propuestas didácticas que, a partir de dichas teorías, buscan incentivar y potenciar el desarrollo de la reflexión metalingüística del aprendiente de L2. Entendemos el concepto de *reflexión metalingüística* como la introspección que éste realiza sobre las estructuras gramaticales de la(s) lengua(s) que aprende.

2. Antecedentes y conceptos teóricos

El tema abordado en este artículo tiene como origen nuestra experiencia como enseñantes de Español Lengua Extranjera (ELE) para jóvenes adultos que realizan diferentes formaciones universitarias en Francia. A partir de la observación en nuestras clases, desarrollamos, bajo una perspectiva cognitiva, una batería de actividades que tenían el objetivo de estimular la reflexión metalingüística de los aprendientes para lograr una comprensión del sistema gramatical del español, en especial, de aquellos puntos que resultan de gran dificultad para los francófonos.

Este trabajo nos llevó a interesarnos en las teorías cognitivas relacionadas con el aprendizaje de la gramática, específicamente en la que tienen que ver con la influencia de la edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la gramática.

- **El aprendizaje de L2 en adultos**

Como es bien sabido, Chomsky elaboró una teoría en la que postulaba una capacidad humana innata para adquirir el lenguaje, conocida como *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (DAL)¹. Según esta teoría, todos los seres humanos tienen la capacidad acceder al conocimiento y uso de la lengua gracias a un sistema de *universales lingüísticos* llamado *Gramática Universal* (GU). La idea que guía el postulado de la GU es que, al nacer, un individuo posee principios universales que forman parte de su herencia genética; tales principios se configuran cuando, a través de estímulos externos, el individuo adquiere su lengua materna (Lozano & García, 2002).

La teoría mentalista de Chomsky viene a apoyar un punto de vista cognitivo en una discusión que ya había sido abordada desde la psicología, la sociología y la biología: la influencia de la edad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La discusión sobre una supuesta edad ideal para el aprendizaje de segundas lenguas nace del postulado, ampliamente reconocido por los expertos, de que existe un periodo crítico para la adquisición de la lengua materna: si el proceso de adquisición de la L1 no se activa aproximadamente antes de la pubertad, es posible que nunca se realice (Lenneberg, 1967).

Esta concepción ha dado base a la idea, bastante generalizada, de que el aprendizaje precoz de una L2 facilita el dominio de la lengua, dado que los niños aprenderían mucho más rápido que los adultos. Sin embargo, el balance de los estudios llevados a cabo sobre el tema en los últimos veinte años es desconcertante y pone en duda la existencia de una edad crítica para el aprendizaje de segundas lenguas.

Por ejemplo, los trabajos de Klein (1980), de Singleton (1989; 2000), de Long (1990), de Bialystok & Hakuta (1999), de Birdsong (2006), entre otros, acerca del aprendizaje precoz, han revelado que, si bien existen factores biológicos relacionados con la edad que juegan un papel importante en el aprendizaje de L2, es imposible afirmar que la adquisición de segundas lenguas es menos eficaz después de la pubertad: existen numerosos casos en los que los aprendientes adultos logran alcanzar excelentes resultados en pruebas de elocución o de juicios de gramaticalidad (cf. Birdsong, 2005). De hecho, los estudios mencionados demuestran que la facilidad de los niños para aprender la L2 se aplica solamente en situaciones de inmersión lingüística y no en situaciones de aprendizaje institucional. Como afirman Bialystok & Hakuta (1999: 219):

[Diferentes] factores relacionados con la madurez y la educación interfieren permanentemente en el éxito del aprendizaje de una segunda lengua y (...) es engañoso apelar a razones biológicas tales como la HPC [o hipótesis del

¹En inglés, *Language Acquisition Device* (o LAD).

periodo crítico] para justificar las limitaciones que encuentran los aprendientes de una segunda lengua”².

Existe, entonces, toda una variedad de factores externos de tipo cognitivo, actitudinal, experiencial, demográfico y lingüístico que influyen la adquisición de L2³, aventajando a una u otra categoría de aprendiente. En el caso de los adultos, la mayor ventaja que poseen es el desarrollo de sus capacidades cognitivas y la capacidad de transferir los conceptos de la L1 a los aprendidos en la(s) L2.

Al respecto, Medina Fernández (1997) describe la capacidad de *transferencia* como una estrategia psicológica de aprendizaje, propia del aprendiente adulto, que permite acelerar la adquisición de lenguas, ya que facilita, en la mayoría de los casos, el proceso de adquisición del vocabulario y el proceso de deducción semántica. De la misma forma, Scarcela & Higa (1982) postulan que los adultos poseen una experiencia de manipulación discursiva y otras actividades lingüísticas que, al ser transferidas a la L2, les permiten interactuar fácilmente con su entorno, realizar negociaciones de sentido, buscar la retroalimentación de los locutores nativos o de los enseñantes. Por su parte, Gaonac'h (2006) explica que las capacidades metalingüísticas y metacognitivas que ha desarrollado el adulto le permiten utilizar el conocimiento que ha adquirido sobre la lengua y sobre los fenómenos lingüísticos en general para organizar y conceptualizar rápidamente la información del sistema de la L2.

En suma, los estudios apuntan a que los adultos han desarrollado un *saber aprender* (tomar notas, utilizar materiales de referencia, buscar esquemas subyacentes, etc.) que les permite observar, participar en nuevas experiencias y utilizar los conocimientos existentes para comprender e incorporar nuevos conocimientos (MCER, 2001).

Ahora bien, tenemos en cuenta también que, si la transferencia es una herramienta de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, su ayuda se limita generalmente a los elementos similares o transparentes entre la L1 y la(s) L2, provocando a veces dudas y errores (González, 2006)⁴. Para comprender esos elementos “problemáticos” o diferencias entre las lenguas (*i.e.* la dicotomía de los verbos *ser-estar*, en español; el uso de partitivos *du-de la-des*, en francés; los verbos preposicionales, en inglés; etc.), el aprendiente necesita realizar tratamientos cognitivos más consistentes para desarrollar competencias lingüísticas y metalingüísticas, en especial, la que nos interesa en nuestro trabajo, la competencia gramatical.

² Mi traducción.

³ Para una revista detallada de factores externos que intervienen en el aprendizaje de una L2, véase Bialystok & Miller (1999), Klein (1995), Marinova-Todd *et al.* (2000), Moyer (1999, 2001), Skzhan (1989) y Stevens (1999).

⁴ No hablaremos en este trabajo de los conceptos de *interlengua* y *fossilización*, los cuales tienen que ver sobre todo con el *análisis de errores* en clase de L2. Para un resumen detallado sobre el tema, véase Fernández (1989), Liceras (1992), Vázquez (1998) o Baralo, (2004).

- **Procesos cognitivos desarrollados en el aprendizaje de la gramática**

La teoría mentalista de Chomsky da lugar, más tarde, a la distinción entre los conceptos de *adquisición* y de *aprendizaje* propuesta por Krashen (en Krashen & Terrel, 1981). Según el autor, el primero hace referencia a un proceso inconsciente e incidente que nace de un aprendizaje implícito de la lengua, específicamente al oral; el segundo, consciente e intencional, resulta de un aprendizaje explícito de las reglas que rigen el sistema de la lengua, realizado durante la escolarización (reglas de gramática, sintaxis y metalenguaje). Así, ambos procesos estarían vehiculados por dos mecanismos completamente independientes y radicalmente diferentes.

Ante este postulado, en su obra *The Architecture of Cognition*, Anderson (1983) desarrolla una teoría llamada "*Adaptative Control of Thought*" (ACT) en la que contradice la dicotomía mentalista entre *adquisición* y *aprendizaje*. En ella, argumenta que "*todos los procesos cognitivos superiores, como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente*" (Anderson, 1983: 1).

La ACT plantea un sistema de pensamiento formado por tres tipos de memorias: la memoria declarativa, en la se almacenan conocimientos enciclopédicos o teóricos (conocimientos declarativos); la memoria procedural, en la que se recopilan conocimientos para realizar una acción (conocimientos procedurales); y la memoria de trabajo o memoria operativa, en la que se activan los conocimientos cuando el individuo desempeña una tarea (Pozo, 1989). Anderson también incluye en su teoría el concepto de "*proceduralización*" que se define como una "*articulación entre el aprendizaje explícito de reglas y sus puesta en práctica implícita*"⁵ (Gaonac'h, 2006: 91).

En otras palabras, se trata de un proceso por el cual los conocimientos declarativos pueden convertirse en procedurales a través de una puesta en práctica frecuente⁶. Bajo esta perspectiva, *adquisición* y *aprendizaje* hacen referencia a un mismo proceso que convoca diferentes tratamientos cognitivos para la integración de nuevos conocimientos al sistema de pensamiento.

⁵ Mi traducción.

⁶ El ejemplo más ilustrativo, y quizás el más citado, sobre la *proceduralización* es cuando se aprende a conducir un coche: al principio el conductor novato debe convocar en la memoria de trabajo un gran número de conocimientos declarativos: antes de poner en marcha el vehículo, debe verificar el nivel de combustible, el freno de estacionamiento, los retrovisores; para arrancar, debe presionar el acelerador al mismo tiempo que se suelta el embrague cuando arranca el coche; una vez en marcha, debe tener en cuenta los preceptos de la ley de tráfico y seguridad vial, etc. Tras haberlo hecho muchas veces, el conductor ya no tan novato, disminuirá la necesidad de la mayoría de estos conocimientos para concentrarse más en otros aspectos, como por ejemplo, tararear la canción que suena en la radio, escuchar las noticias o mantener una conversación con la persona que lo acompaña. En ese punto, se puede decir que los conocimientos declarativos que se utilizaban tan rigurosamente al principio ya han sido automatizados, es decir que se han proceduralizado, sin que esto signifique que se han perdido u olvidado.

A partir de la teoría de Anderson (1983), bajo un punto de vista psicocognitivo, la concepción del aprendizaje se inscribe entonces en una tradición constructivista en la que el sujeto aprende por medio de la resolución de problemas, con el objetivo de alcanzar una meta establecida; para ello, utiliza tanto conocimientos declarativos como conocimientos procedurales para crear *automatismos* (conocimientos proceduralizados). Desde este punto de vista, es a través de tal proceso que el ser humano logra incorporar nuevas estructuras de operación a su sistema cognitivo (como por ejemplo, la integración de una nueva lengua).

En el caso preciso del aprendizaje de lenguas extranjeras, muchos especialistas consideran el conocimiento declarativo como aquel que está dado por la instrucción gramatical y que, en principio, está destinado a automatizarse durante el proceso de aprendizaje⁷. Sin embargo, la explicación de Anderson (1987) sobre el saber declarativo contrasta con esta concepción:

Nuestro sistema de conocimiento declarativo tiene la capacidad de almacenar (...) nuestras experiencias en cualquier ámbito, incluidos las enseñanzas, un modelo de comportamiento correcto, éxitos y fracasos de nuestras propias tentativas, etc. Una característica de base del sistema declarativo es que, para almacenar el conocimiento, éste no necesita saber para qué se va a utilizar. Esto significa que podemos incluir fácilmente un conocimiento pertinente en nuestro sistema, pero [significa igualmente] que tendremos que hacer un esfuerzo considerable cuando llegue el momento de convertir dicho conocimiento en comportamiento⁸. (Anderson, 1987: 206)

Teniendo en cuenta este razonamiento, el input gramatical parece hacer parte de una amplia gama de conocimientos enriquecida por las experiencias directas que el aprendiente ha vivido al emplear la lengua meta. Este conjunto de saberes, sumados a los adquiridos acerca de la L1 o de otras lenguas “integradas al sistema” ulterior o paralelamente le permiten al aprendiente reflexionar sobre la lengua y crear así representaciones semánticas que le sirven como preceptos en la lengua meta (Langacker, 1987; Griggs, Carol & Bange, 2002b).

⁷ Dos corrientes de investigación nacen a partir de la concepción teórica de Anderson (1983): por un lado, varios trabajos se consagran a la eficacia de los aprendizajes explícitos e implícitos; por el otro, se empieza a investigar sobre la relación entre los conocimientos de las reglas gramaticales de una lengua (conocimientos declarativos) y su utilización en situaciones de comunicación (conocimientos procedurales). Respecto a la eficacia de los diferentes tipos de aprendizajes, los trabajos de Ellis (1993), Michas & Berry (1994) o DeKeyser (2003) muestran que los aprendizajes de tipo explícito tienen mejores resultados que los implícitos en situaciones muy controladas (edad, nivel lingüístico, contexto de aprendizaje, etc.). En lo referente a la relación entre el conocimiento de las reglas y su utilización, los estudios de DeKeyser (1997) y de Bialystok (1999) confirman que el desarrollo de los conocimientos implícitos (saberes procedurales) no es independiente, sino que guarda un vínculo estrecho con los conocimientos explícitos (saberes declarativos) sin que se evidencie ninguna pérdida de la regla explícita (lo cual contradice categóricamente la teoría de Krashen).

⁸ Mi traducción.

La evolución de esos preceptos o *reglas procedurales* se llevaría a cabo a través de dos tipos de tratamientos cognitivos: el tratamiento controlado y el tratamiento automático (Bialystok, 1990; 1999). No se trata en ningún caso de una dicotomía entre dos procesos distintos: el primero se refiere a la construcción de saberes procedurales a partir de saberes declarativos usados de manera controlada; el segundo hace referencia a la regulación de los saberes procedurales, que sirve para ajustarlos a las normas de la lengua meta.

En suma, todo parte de una reflexión metalingüística que activa un saber declarativo almacenado a través de un aprendizaje formal anterior; ese saber es utilizado una vez que el aprendiente ha acumulado suficientes experiencias para la construcción de reglas procedurales. Finalmente, para construir dichas reglas, el aprendiente se sirve del input textual y/o gramatical que ha adquirido (*intake*) para incrementar su competencia lingüística, permitiéndole así comunicarse de una manera más ligera y fluida.

3. Enseñanza/Aprendizaje de la gramática de L2 bajo una perspectiva cognitiva

Si trasponemos la teoría del ACT al desarrollo de la competencia gramatical (aprendizaje de la gramática), obtenemos un sistema de conocimientos declarativos (reglas explícitas de gramática) que se interrelacionan con conocimientos procedurales (saberes implícitos sobre el funcionamiento de la lengua) y que son puestos en práctica a través de diferentes tareas lingüísticas realizadas en clase de L2.

Bajo una perspectiva cognitiva, muchas de estas tareas utilizan el *análisis gramatical* como herramienta para asociar la estructura aprendida a su valor semántico. Ésta es, de hecho, la idea de base de llamada *gramática cognitiva* (Langacker, 1987).

- ***Análisis gramatical***

Como una de las tareas lingüísticas que facilita la relación y la interacción de los diferentes saberes en gramática, el *análisis gramatical* le permite al aprendiente observar y evaluar el sistema de la lengua meta relacionándolo con los conocimientos ya adquiridos. Para realizar este tipo de tarea, el aprendiente se sirve de una *conciencia metalingüística*⁹, la cual, según el MCER (2001: 105), se define como “*la sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas*”.

⁹ En el MCER 2001 se le denomina “*Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación*” (apartado 5.1.4.1, p. 104).

Esta *sensibilidad* le permite al aprendiente valorar el sistema de la L2 a través de la activación de saberes, tanto declarativos como procedurales, ya sean éstos de la lengua meta, de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas ulterior o paralelamente. La *reflexión metalingüística* es entonces entendida aquí como la puesta en práctica de la *competencia gramatical* a través del *análisis gramatical* (Andrews, 1999a; Myhill, 2000; Gaux & Gombert, 1999).

Dicho esto, una de las expresiones más importantes de la competencia lingüística de un locutor es su capacidad de reflexionar sobre la lengua y analizar los estímulos que recibe, comparándolos con conocimientos previos. Justamente, el *análisis gramatical* consiste en definir la naturaleza y la función de las palabras que componen una muestra de lengua a partir del conocimiento que se tiene de ella (Riegel, Pallat, & Rioul, 1994). Se trata de procesos cognitivos que, sirviéndose de diferentes tipos de conocimientos, le permiten al locutor evaluar el impacto, potencial o real, de sus producciones o de las producidas por otros, así como su conformidad con las normas y representaciones de la lengua empleada.

Este análisis, que generalmente termina en un juicio de gramaticalidad, es principalmente normativo, específicamente en los casos de aprendizaje formal de L2. Besse & Porquier (1984) postulan que este fenómeno se debe a que en clase se hace constante referencia a una norma o a una descripción gramatical en los manuales, en los discursos de los enseñantes o en las diversas actividades metalingüísticas.

En lo ideal, el análisis gramatical implicaría una reflexión conciente en la que se convoquen conceptualizaciones metalingüísticas centradas tanto en la forma como en la función o en el sentido. Besse & Porquier (1984) proponen la conceptualización de las reglas de gramática como medio para desarrollar la reflexión metalingüística e interiorizar los modelos lingüísticos que organizan el discurso (coherencia y cohesión).

De hecho, el interés en la organización discursiva ha ampliado la noción de competencia lingüística involucrando la *referencia* y la *conexión* como los principales mecanismos que establecen las relaciones sintáctico-semánticas entre los elementos de la lengua (Alcón Soler, 2002).

Esta importancia dada al contexto de uso ha sido una de las bases inspiradoras de movimientos intelectuales que consideran el desarrollo de la competencia gramatical desde una perspectiva cognitiva.

- ***Gramática cognitiva***

Como una reacción ante el generativismo chomskiano, y relacionándose estrechamente con la lingüística textual y los enfoques comunicativos, tanto en

Estados Unidos como en Europa se desarrolla un movimiento que se encuentra actualmente en la vanguardia de la lingüística: la *lingüística cognitiva*.

Esta corriente teórica, que tiene como base la semántica cognitiva, hace hincapié en el uso del lenguaje y en su carácter simbólico¹⁰. En palabras de Langacker (1987: 35):

(...) el léxico, la morfología y la sintaxis forman un *continuum* de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido conceptual con finalidades expresivas. Desde este punto de vista, es incoherente hablar de la gramática separada del significado, y se rechaza la segmentación de la estructura gramatical en componentes discretos.

La idea expuesta por Langacker (1987) contesta tanto la gramática descriptiva como la gramática generativa, ya que, en la primera, no se toma en cuenta la intención comunicativa del hablante sino que se justifican las formas morfosintácticas independientemente de su significado y, en la segunda, el contexto y los factores externos a la mente del locutor se dejan de lado. Así, al proponer una *gramática cognitiva*, el autor rechaza la distinción entre forma léxica y significado, dando así a la gramática un valor semántico: las palabras tienen significados flexibles que resultan de las combinaciones que hace el hablante al usarlas en un contexto determinado, con un objetivo preciso.

López García (2004: 75-76) recoge los siguientes principios de base de la gramática cognitiva, propuestos por Langacker:

- a. El lenguaje es simbólico, consta de signos que asocian una representación semántica con una representación fonológica. Pero dicha asociación sólo es parcialmente arbitraria, pues está dominada por el significado, y ello tanto en la gramática como en el léxico.
- b. El lenguaje es una parte integral de la cognición humana. Aunque no se descarta la posibilidad de que exista un módulo independiente para la facultad lingüística, lo más probable es que la misma remita a capacidades psicológicas generales.
- c. La descripción del lenguaje debe ser natural, lo cual significa que debe hacerse teniendo en cuenta todos los factores contextuales en los que se produce la emisión de secuencias lingüísticas.

¹⁰ El origen del concepto de *carácter simbólico* se remonta a Saussure, quien ya a principios del siglo pasado defendía la idea de que los elementos lingüísticos eran 'signos' compuestos de un concepto y una imagen acústica, independientes entre sí en cuanto al significado (D'Alton, 1990).

- d. En el lenguaje, los fenómenos son graduales, de manera que las relaciones lingüísticas no se presentan casi nunca como una cuestión de todo o nada.
- e. Hay aspectos no discretos, hay límites borrosos y, en general, la categorización procede más a base de prototipos (las unidades poseen algunos rasgos de entre un conjunto) que a base de criterios definitorios (las unidades se caracterizan por un inventario inamovible de rasgos).
- f. Los rasgos que definen las unidades, semánticas o fonológicas, se mezclan generando compuestos que no equivalen a la simple suma de partes.
- g. El lenguaje es una estructura compleja, por lo que no se pueden distinguir en el mismo compartimentos estancos (como la gramática y el léxico), sino que todo está interrelacionado.

Como se ve en estos principios, la idea de base es que existe una relación entre los diferentes elementos de la lengua y que, puesto que todos están relacionados, los límites son difusos y únicamente evidentes a partir de los factores contextuales ligados al uso.

Es por ello que, bajo esta concepción teórica, el análisis del discurso y la pragmática referencial tienen una gran importancia, ya que actúan como moduladores de la conceptualización realizada por el aprendiente. De hecho, el análisis del discurso facilita la comprensión de la relación que existe entre la cohesión gramatical y la textualidad, puesto que, a través del uso, el aprendiente logra entender la intención comunicativa de diversas estructuras lingüísticas.

Así, en la *gramática cognitiva*, las reglas se convierten en pautas generales (explícitas o implícitas) que se observan en las situaciones comunicativas. Tales pautas le permiten al aprendiente tomar conciencia del sistema lingüístico de la lengua meta y construir sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la misma. En otras palabras, para integrar un contenido particular de la lengua meta es necesaria su relación con los contextos de uso.

Ahora bien, ¿cómo llevar los contextos de utilización de la lengua al aula de L2? Es en este punto que la percepción visual juega un rol principal como primer motor de conocimiento. Las representaciones icónicas (imaginarias o figurativas) y las esquematizaciones adquieren entonces gran importancia dentro de la gramática cognitiva. Se trata principalmente de construir representaciones semántico-conceptuales no formales que logren abstraer los esquemas gramaticales de la lengua meta, convirtiéndolas en *situaciones conceptualizadas* o “*escenas*” (Langacker, 1987a: 116).

La gramática cognitiva incorpora, pues, imágenes convencionales que escenifican el propósito de las expresiones lingüísticas, enfatizando en las diferentes perspectivas desde las que pueden ser apreciadas. En palabras de Cifuentes Honrubia (1996: 38), *“dos oraciones con las mismas palabras pero diferentes estructuras gramaticales, son semánticamente distintas en virtud de su diferente organización gramatical per se”*.

Al respecto, una oración como *“le robaron la cartera”* en la que se utiliza el dativo, no sería muy diferente de una oración que emplea los posesivos (*“robaron su cartera”*) para el aprendiente anglófono ya que ambas frases podrían ser traducidas de manera idéntica en inglés. Sin embargo, para el hablante nativo el uso de una u otra frase depende del carácter semántico que quiere transmitir: la oración con dativo muestra un cierto interés en la acción, mientras que la otra solo se concentra en la posesión (cf. Langacker, 1982; Cifuentes, 1988). Explicaciones como éstas suelen ser propuestas en diferentes manuales de gramática recientes para diferenciar, por ejemplo, construcciones activas y pasivas, construcciones reflexivas y valorativas, usos del indicativo y del subjuntivo, entre otros¹¹.

En suma, bajo la perspectiva cognitiva, la estructura gramatical se asocia a su valor semántico conceptual en cada uno de sus contextos de uso. La correcta utilización de la estructura gramatical estaría condicionada entonces por la diferenciación que hace el aprendiente de los contextos y los usos, logrando así ajustar o transformar su discurso para adaptarlo a cada uno de ellos. Esos ajustes y transformaciones estarían vehiculados por la reflexión metalingüística, la cual es puesta en práctica para lograr comprender el uso de las estructuras de la lengua.

4. Desarrollo de la reflexión metalingüística

Uno de los interrogantes acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática en lengua extranjera (en nuestro caso, la del español) es la introspección que realiza el aprendiente sobre la estructura gramatical de la lengua meta. Los estudios que han abordado el tema se ponen de acuerdo ante la idea de que promover las reflexiones sobre el sistema de la L2, más que recomendable, parece ser imprescindible para adquirir nuevos conocimientos (Perales, 2004; Kim, 2003; Bialystok, 1999).

Estos trabajos de investigación también se han concentrado en la utilidad de las explicaciones metalingüísticas y de la terminología gramatical.

¹¹ Uno de los manuales de referencia actuales en los que se emplea el lenguaje iconográfico para facilitar la conceptualización de los contenidos gramaticales es la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (V.V.A.A., 2008).

Al respecto, en el punto anterior hemos mencionado que, bajo una perspectiva cognitiva, se busca asociar la estructura gramatical a su uso contextualizado. Sin embargo, nos convendría saber qué terminología utilizar al presentar los puntos de gramática abordados, qué estrategias emplean los aprendientes para entender la gramática y qué actividades pueden estimular el desarrollo de la reflexión metalingüística.

- ***Reflexión metalingüística y conocimientos procedurales***

Pastor Cesteros (2004: 138) define el concepto de reflexión metalingüística como “*el pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla*”. Esta definición la ubica en el interior de todo proceso de aprendizaje L2, ya que, el aprendiente adquiere no solo formas léxicas o gramaticales para *hablar la lengua* meta sino también herramientas para *hablar de la lengua*, reflexionando sobre ella y dando nombre a diferentes formas y funciones del lenguaje. Así, al realizar esta actividad reflexiva, el aprendiente pone en marcha estrategias que tienen que ver tanto con lo metalingüístico como con lo metacognitivo.

Al respecto, Kim (2003), en un estudio llevado a cabo con aprendientes coreano-hablantes de francés lengua extranjera, expone que al realizar tareas de reflexión metalingüística, el aprendiente pone en marcha tanto conocimientos implícitos como explícitos, los cuales pueden observarse en la realización de *verbalizaciones metalingüísticas*¹². Por ende, dicho discurso puede ser de tipo metalingüístico (sea gramatical o funcional) o de tipo lingüístico (semántico o pragmático).

De la misma forma, Bialystok (1993; 1999), tras haber realizado tareas de juicios de gramaticalidad con aprendientes de L2, postula que en la adquisición de segundas lenguas intervienen dos procesos cognitivos correspondientes al *control de los procesos* y al *análisis del conocimiento*. Según la autora, dependiendo de la tarea o uso lingüístico, cada proceso exige diferentes niveles de atención. Por ejemplo, una tarea como el juicio de gramaticalidad exigiría un nivel bajo de control y de análisis ya que es principalmente lingüística, mientras que la tarea de identificación y explicación de un problema en una frase necesitaría un alto nivel de ambos procesos, puesto que es metalingüística.

En la línea de las teorías cognitivas de adquisición de L2 evocadas anteriormente en este artículo, entendemos que los conocimientos explícitos sobre el funcionamiento de las reglas de la lengua remiten directamente a saberes declarativos. Los

¹²Kim (2003) explica el concepto de verbalización metalingüística como una exteriorización de lo que el aprendiente sabe o de lo que es consciente, de lo que realiza mentalmente. Este tipo de exteriorización se refiere a comentarios metalingüísticos que pueden estar relacionados con el sistema de la lengua meta que el aprendiente se ha construido (interlengua) o con el sistema propio de la L2.

conocimientos implícitos que le permiten a un hablante hacer uso de la lengua (sea esta materna o no) remitirían entonces a saberes procedurales. Puesto que el aprendiente de lengua construye saberes procedurales a partir de saberes declarativos (*proceduralización*), la reflexión metalingüística pertenece entonces, inexorablemente, al ámbito de lo declarativo (Bialystok, 1999; Perales, 2004; Pastor Cesteros, 2004).

- ***Reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje***

Hemos visto que, bajo una perspectiva cognitiva, el aprendizaje de la gramática alía estructura gramatical con valor semántico en el uso. Igualmente, sabemos que para lograr la adquisición de estructuras, el aprendiente necesita *comprender* los diferentes contextos en los que éstas se usan; para hacerlo utiliza diferentes estrategias de aprendizaje, entre ellas el análisis gramatical y, por consiguiente, la reflexión metalingüística.

Ahora bien, existe una diferencia bastante grande entre *proporcionar* reflexión metalingüística al aprendiente y *favorecer* su desarrollo en el aula. En el primero de los casos, es el enseñante el que, a través de un input gramatical (a partir de métodos, de manuales, o de explicaciones orales), provee al aprendiente contenidos metalingüísticos, generalmente explícitos. En el segundo, es el aprendiente quien, a través del análisis de un input textual (textos orales o escritos, didácticos o auténticos) reflexiona sobre el sistema de la lengua meta y desarrolla conceptualizaciones que pueden conllevar a usos exitosos o fallidos¹³. Es justamente en este último caso que el aprendiente puede servirse de la reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje.

Según Pastor Cesteros (2004: 641), el hecho de reflexionar sobre el uso de las estructuras gramaticales facilita el autoaprendizaje y la autonomía del aprendiente en L2, ya que:

- Faculta la monitorización (es decir, permite auto corregir el habla hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores, en lo gramatical, léxico o fonético).
- Posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos

¹³Conservando este mismo punto de vista, damos por sentado que el input gramatical brindado por el enseñante (saberes declarativos) estará centrado en el uso y en los diferentes significados de las estructuras aprendidas. Por ende, no entramos aquí en la discusión acerca de la calidad y claridad las explicaciones, sino que nos centramos sobre todo en la reflexión metalingüística considerada como una estrategia del aprendiente para comprender e integrar el input al que se expone.

aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.

- Y permite también realizar inferencias, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible.

De esta manera, la reflexión gramatical apunta a aprendizajes gramaticales significativos, que parten de la observación de los usos para llegar a la explicación a través de la puesta en práctica de estrategias cognitivas. Es por ello que deben tenerse en cuenta los estilos de aprendizaje de los aprendientes, ya que de ellos puede depender la facilidad con la que se integran nuevos conceptos al sistema de la lengua meta. La consideración de dichos estilos y de las características mismas del aprendiente (edad, motivaciones, lengua materna) dan pistas al enseñante sobre las actividades que puede proponer en clase para poner en práctica el análisis gramatical y desarrollar así la reflexión sobre la estructura y uso de la lengua.

- ***Actividades propicias a la reflexión gramatical en clase de ELE***

Si hacemos un recorrido histórico a través de las corrientes metodológicas, notaremos que en cada una (incluso en el método clásico de gramática-traducción) hay intentos de actividades destinadas a elevar el nivel de conciencia metalingüística de los aprendientes. Lo que diferencia dichas actividades de las tareas de tipo cognitivo es la toma de conciencia del contexto y del sentido. Así, diferentes tipos de actividad, venidos de cualquier corriente metodológica o teórica podrían ser empleados en clase, siempre y cuando se puedan enlazar con una función determinada y tengan en cuenta el rol activo del aprendiente.

Al respecto, según los objetivos establecidos, definimos dos categorías de actividades que podemos utilizar en clase de lengua extranjera, en nuestro caso el español, para desarrollar la reflexión metalingüística de nuestros aprendientes: por una parte, aquellas que cuyo objetivo es la comprensión y apropiación de los conceptos y, por otra, aquellas diseñadas para observar y evaluar la competencia metalingüística del aprendiente.

Vale la pena mencionar que no consideramos estas categorías como exclusivas de dos procesos cognitivos distintos, sino como complementarias de un solo proceso: la conceptualización de las estructuras de la lengua meta.

Entre las actividades destinadas a la comprensión, tenemos: ejercicios de sensibilización (Long, 1991), ejercicios de conceptualización textual (Besse & Porquier, 1984) y ejercicios de conceptualización iconográfica (inspirados en Langacker, 1987).

Vemos que es a partir del *enfoque comunicativo* que se empiezan a diseñar actividades que se interesan más en la relación que la estructura guarda con el uso. Siguiendo los postulados comunicativos, Long (1991) propone un procedimiento de *atención a la forma* en el que se realizan *ejercicios de sensibilización*. Estos ejercicios tratan de incrementar el nivel de conciencia lingüística de los aprendientes, enfocándose en fenómenos lingüísticos determinados, tales como la relación entre las palabras de un texto (marcadores temporales y tiempos verbales, marcas de género y número, etc.).

Como lo explica Pastor Cesteros (2004: 643), en este tipo de actividades *“el profesor es, en último extremo, quien ha de servir de estímulo para la ‘investigación’ de los propios alumnos, en el sentido de averiguar las reglas subyacentes a los fenómenos lingüísticos y a rastrearlos en nuevos ejemplos y textos”*.

- *Ejemplo 1: Una peli de miedo*¹⁴

Otro tipo de ejercicios que permiten asociar el discurso metalingüístico gramatical al sentido de las estructuras aprendidas en clase de lengua son los ejercicios de conceptualización textual propuestos por Besse & Porquier (1984). Según lo afirma Besse (1985: 169), este tipo de actividades busca que los aprendientes encuentren por sí mismos una manera de conceptualizar la regla dada *“(...) partiendo, por una parte, de su competencia en L1 y de la que está en proceso de adquisición en L2 y, por otra parte, de los conceptos y operaciones metalingüísticas (o de teorías gramaticales) aprendidas durante su escolarización en L1 (...)”*¹⁵.

Nivel: A2-B1

Objetivo general de la unidad didáctica: *Describir la sinopsis de una película.*

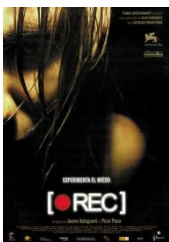
Objetivos didácticos de la actividad: Relatar en presente.

Contenidos: Forma y uso de los pronombres OD y OI, usados separadamente.

Metodología: trabajo en parejas y puesta en común de la regla.

Duración: 30 minutos.

Esta es la sinopsis de [REC], una película de los directores españoles Jaume Balagueró y Paco Plaza. Léela y fijate en los pronombres de Objeto Directo (OD) marcados en **negrita** y en los pronombres de Objeto Indirecto (OI) subrayados.



Cada noche, Ángela, una joven reportera de una cadena de televisión local, sigue con su cámara a un colectivo distinto. Esta noche, ella y su camarógrafo han decidido hacer un reportaje con unos bomberos de Barcelona. **Les** hacen preguntas y **los** siguen a todo lugar durante toda la noche.

La noche pasa tranquilamente hasta que los bomberos reciben una llamada de auxilio y todo el equipo se prepara para salir rápidamente en dirección a un

¹⁴ Adaptación de la actividad *“La leyenda”*, propuesta en la unidad 4 del manual Aula Internacional 3 (Corpas, Garmendia & Soriano, 2009: 36).

¹⁵ Mi traducción.

edificio cercano.

La reportera **le** pregunta al jefe de bomberos si **les** permite acompañar**los**. Él **les** explica que pueden venir, pero solo si se mantienen al margen y **los** dejan trabajar tranquilos.

Cuando llegan ahí, los vecinos del lugar **les** dicen que han escuchado gritar a una mujer en uno de los pisos del edificio pero que no han podido saber qué pasa.

Para averiguar**lo**, los bomberos suben al piso en cuestión y, cuando **la** encuentran, ven que está cubierta de sangre. Un policía que ha venido a ayudar**los** trata de calmar**la** preguntando**le** qué **le** ha pasado, pero es en ese momento que inicia la pesadilla: la mujer se avienta contra el policía y **lo** muerde. Las otras personas que asisten a la escena salen corriendo mientras que la mujer **las** persigue para atacar**las**.

a) Escribe en los cuadros a qué o a quién se refieren en cada caso.

Pronombres de Objeto Directo (OD)				
Cosa o persona (masculina singular)	Cosa o persona (femenina singular)	Una frase o una parte del discurso	Cosa o persona (masculina plural)	Cosa o persona (femenina plural)
lo muerde	cuando la encuentran	Para averiguarlo	acompañarlos	La mujer las persigue
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Pronombres de Objeto Indirecto (OI)	
Cosa o persona (masculina o femenina singular)	Cosa o persona (masculina o femenina plural)
Qué le ha pasado	él les dice que pueden venir
<input type="text"/>	<input type="text"/>

b) Fíjate en los verbos que acompañan los pronombres OI. ¿Qué crees que tienen en común? ¿Para qué sirven? Coméntalo con tu compañero.

- *Ejemplo 2: Reivindicaciones*

Actividades de este género, acompañadas de metalenguaje, parecen facilitar la interiorización de modelos lingüísticos a través de la reflexión sobre las reglas gramaticales que organizan el discurso (Besse & Porquier, 1984). Su puesta en práctica busca que los aprendientes tomen conciencia del sistema lingüístico de la lengua meta y construyan sus hipótesis sobre el funcionamiento de ese sistema a la vez que se apropian de la terminología gramatical.

Hemos calificado como *textuales* estos ejercicios ya que se basan en muestras de lengua escrita u oral, oponiéndolos a los *iconográficos* utilizados en las prácticas de la gramática cognitiva.

Así, finalmente, a partir de la propuesta de la enseñanza gramatical bajo un enfoque cognitivo (iniciada por Langacker, 1987), se proponen actividades destinadas a la comprensión de la gramática a través del código visual. En esta práctica, se utilizan las imágenes para representar y transmitir un mensaje.

El objetivo principal de estas actividades es expresar una idea visualmente, mediante un símbolo para hacerla más memorable y duradera. La idea que guía los materiales utilizados aquí es que la inclusión de la imagen facilita la comprensión de las situaciones de uso de las estructuras gramaticales, ya que nos sitúa en un punto de vista concreto dado por una escena real.

Nivel: B1
 Objetivo general de la unidad didáctica: *Redactar un manifiesto.*
 Objetivos didácticos de la actividad: Expresar deseos, reclamaciones y necesidades.
 Contenidos: Forma y uso de verbos que introducen sustantivos, infinitivos o presente del subjuntivo para expresar deseos, reclamaciones y necesidades.
 Metodología: discusión grupal.
 Duración: 20 minutos.

REIVINDICACIONES DE DIFERENTES GRUPOS

a) Analicemos las siguientes frases, propuestas por los compañeros de clase:

	1	2	3
Los ecologistas...	<i>...exigen leyes estrictas para proteger el medio ambiente.</i>	<i>...necesitan obtener fondos para costear las campañas.</i>	<i>...desean que los países de Europa dejen de producir energía nuclear.</i>
Las feministas...	<i>...reclaman la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.</i>	<i>...exigen tener los mismos sueldos que los hombres.</i>	<i>...no quieren que los hombres sigan siendo más ricos que ellas.</i>
Los estudiantes...	<i>...necesitan más vacaciones entre los semestres.</i>	<i>...quieren aprobar los exámenes finales con notas muy altas.</i>	<i>...reclaman que los profesores sean más condescendientes.</i>
Los jubilados...	<i>...piden pensiones más altas.</i>	<i>...quieren dejar de menospreciados por la sociedad.</i>	<i>...necesitan que sus familias pasen tiempo con ellos.</i>
Los pacifistas...	<i>...desean el fin de las armas nucleares.</i>	<i>...reclaman hacer el amor y no la guerra.</i>	<i>...exigen que no haya guerras entre los países.</i>
Los parados...	<i>...quieren condiciones laborales más estables.</i>	<i>...desean conseguir un empleo estable.</i>	<i>...le piden al gobierno que les dé más ayudas financieras.</i>
Los profesores de la universidad...	<i>...necesitan estudiantes motivados.</i>	<i>...desean trabajar menos y ganar más.</i>	<i>...les piden a los estudiantes que vengan a clase todos los días.</i>

b) Comenta con tus compañeros las similitudes y diferencias entre los elementos de cada columna y responde a las siguientes preguntas.

- ¿En qué se asimilan? ¿En qué se diferencian?
- ¿Cuántos sujetos hay en las columnas 1 y 2? ¿Cuántos hay en la columna 3?
- ¿Cómo es la regla?

- *Ejemplo 3: Este, ese, aquel... esto, eso, aquello...*¹⁶

Por otra parte, entre las actividades destinadas a la observación y evaluación de competencias metalingüísticas, hemos optado por pruebas de juicio gramatical y ejercicios de transformación (Jimeno, 1994). Desde las teorías generativistas chomskianas, estos ejercicios proponen actividades netamente metalingüísticas destinadas a medir la competencia de los aprendientes.

A través de las pruebas de juicios metalingüísticos, se trata de inferir las reglas sintácticas que hacen parte de la competencia lingüística de los aprendientes. En este tipo de actividad, se les pide a los aprendientes emitir un juicio de valor (*correcto/incorrecto, verdadero/falso*) sobre frases que, en la mayoría de los casos, se presentan fuera de contexto. La localización y la explicación del error vienen en un segundo momento para exteriorizar la reflexión metalingüística del aprendiente a través de verbalizaciones en las que se espera observar y evaluar el conocimiento declarativo en gramática y el control de los elementos de la lengua meta (Salazar, 2013). Así, este tipo de actividades hacen referencia tanto a saberes declarativos en gramática como a saberes procedurales ligados al contexto y al uso.

Nivel: A1

Objetivo general de la unidad didáctica: *Comprar en tiendas y preguntar por productos.*

Objetivos didácticos de la actividad: Identificar objetos

Contenidos: La deixis y los demostrativos

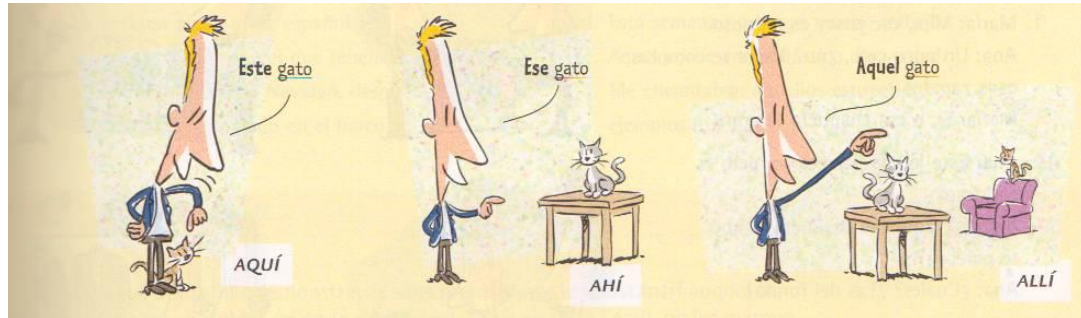
Metodología: trabajo en pequeños grupos.

Duración: 20 minutos.

¹⁶Actividad extraída de *Gramática básica del estudiante de español* (V.V.A.A., 2008: 37).

DEMOSTRATIVOS: ESTE, ESE AQUEL... ESTO, ESO, AQUELLO...

a) Analiza las siguientes imágenes y comenta con tus compañeros cómo entiendes la diferencia entre *este*, *ese* y *aquel*.



Gramática básica del estudiante de español ©, página 37.

b) Relaciona cada dialogo con una de las imágenes.

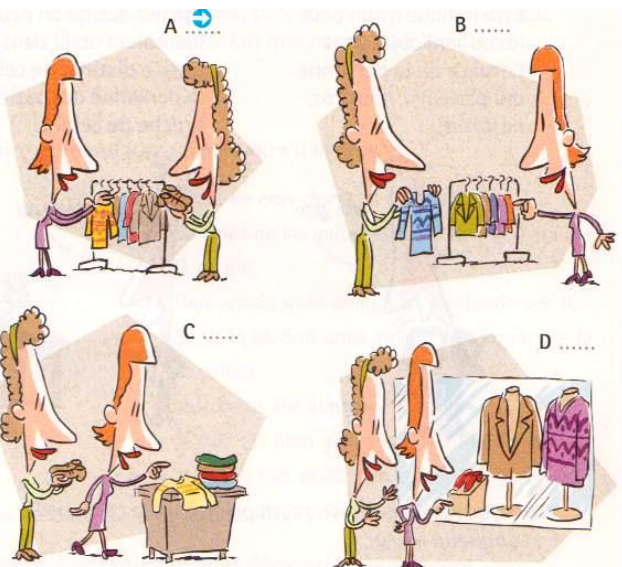
Reliez chaque dialogue avec une image.

➔ María: Este jersey es muy bonito.
Ana: Sí, y estos zapatos tampoco están mal.

1. María: Mira, ese jersey es precioso.
Ana: Un poco caro, ¿no? Mejor te compras esos zapatos.
María: Sí, o esa chaqueta marrón.

2. Ana: Este jersey es precioso, pero es carísimo.
María: Y aquellas chaquetas, ¿qué te parecen?
Ana: ¿Cuáles? ¿Las del fondo?

3. Ana: Estos zapatos son bonitos, ¿verdad?
María: Sí, están bien pero los jerséis me gustan más.
Ana: ¿Esos jerséis? A ver cuánto cuestan.



Gramática básica del estudiante de español ©, página 38.

c) Teniendo en cuenta el contexto, subraya el demostrativo que crees correcto. Comenta con tus compañeros por qué lo has escogido.

➔ (Luis está leyendo un libro.)	Luis: <u>Este</u> /ese/aquel libro es fantástico. ¿Lo conoces?
1. (Luis y Pedro están en la cocina comiendo pasteles.)	Luis: ¿ <u>Estos</u> /esos/aquellos pasteles los ha hecho tu madre? Están buenisimos.
2. (Pedro saca unas cervezas de la nevera. Luis está sentado en la mesa.)	Luis: No sé si <u>estas</u> /esas/aquellas cervezas estarán muy frías.
3. (Luis y Pedro están de excursión. Muy a lo lejos hay un pequeño bosque.)	Luis: ¿Qué tal si nos acercamos a <u>este</u> /ese/aquel bosque de pinos?
4. (Luis va con Pedro y señala a una chica que ven a mucha distancia.)	Luis: Mira, Pedro, <u>esta</u> /esa/aquella chica es Carmen, la que ha tenido trillizos.
5. (Pedro tiene unos discos en la mano.)	Luis: Si te gustan <u>estos</u> /esos/aquellos discos, puedes llevártelos.

Gramática básica del estudiante de español ©, página 38.

• *Ejemplo 4: Prueba de conciencia gramatical*

Así mismo, una práctica actual que se aparenta mucho con las tareas de juicio gramatical son las actividades de *transformación* (Jimeno, 1994), en las que se utilizan los errores de los mismos aprendientes como foco de reflexión lograr una “autocorrección” (al localizar, al explicar y al corregir) que se lleva a cabo de forma grupal en la clase de lengua.

Nivel: B2 Contenidos: Preposiciones por/para, a/en, verbos ser/estar y modos indicativo/subjuntivo. Metodología: individual en pequeños grupos. Duración: 40 minutos.
--

Descripción del corpus de frases

- Corpus de 36 frases (18 incorrectas, 18 correctas), presentadas separadamente en orden aleatorio.
- Todas las frases son aserciones de hasta 10 palabras, adaptadas al nivel B2.
- Las frases incorrectas tienen un solo error, ya sea al principio, en el medio o al final, para evitar una automatización de la tarea.

	Frases erróneas	Versión correcta
sobre indicat ivo/su	1. *Él deseaba con ansiedad que sus hijos <u>estudiaban</u> .	1. El deseaba con ansiedad que sus hijos <u>estudiaran</u> .

	2. *Creo que la tecnología nos <u>ayude</u> mucho.	2. <i>Creo que la tecnología nos ayuda mucho.</i>
	3. * <u>Cuando terminarás</u> los deberes, podrás jugar.	3. <i>Cuando termines los deberes, podrás jugar.</i>
	4. *Espero que <u>Miguel viene</u> esta tarde.	4. <i>Espero que Miguel venga esta tarde.</i>
	5. *Yo me compraría un coche <u>si tenía</u> dinero.	5. <i>Yo me compraría un coche si tuviera dinero.</i>
	6. *Hoy vemos a un amigo que <u>conozcamos hoy</u>	6. <i>Hoy vemos a un amigo que conocimos ayer.</i>
	Frases concentradas sobre ser/estar	7. * <u>Martín es cansado</u> desde los exámenes.
8. *Sólo dos de mis hijos <u>son estudiando</u> .		8. <i>Sólo dos de mis hijos están estudiando.</i>
9. *En esta foto, mi madre <u>es sentada</u> a mi lado.		9. <i>En esta foto, mi madre está sentada a mi lado.</i>
10. *El Éverest <u>está el monte</u> más alto del mundo.		10. <i>El Éverest es el monte más alto del mundo.</i>
11. *La fiesta de San Valentín <u>está en febrero</u> .		11. <i>La fiesta de San Valentín es en febrero.</i>
12. *Generalmente, los cantantes de Jazz <u>están</u>		12. <i>Generalmente los cantantes de Jazz son</i>
Frases concentradas sobre las preposiciones	13. *He puesto la ropa sucia <u>a la lavadora</u> .	13. <i>He puesto la ropa sucia en la lavadora.</i>
	14. *Los españoles trajeron el cacao <u>en Europa</u> .	14. <i>Los españoles trajeron el cacao a Europa.</i>
	15. *En verano voy de vacaciones <u>en Ecuador</u> .	15. <i>En verano voy de vacaciones a Ecuador.</i>
	16. *El ser humano debe trabajar <u>por comer</u> .	16. <i>El ser humano debe trabajar para comer.</i>
	17. *Todo lo que ha pasado es <u>para tu culpa</u> .	17. <i>Todo lo que ha pasado es por tu culpa.</i>
	18. *Tengo que terminar el informe <u>por mañana</u> .	18. <i>Tengo que terminar el informe para mañana.</i>

Frases correctas	
19. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	28. Son tres los autores de esta novela.
20. Sabes que no me gusta que llegues tarde a casa.	29. Para perder peso lo mejor es hacer deporte.
21. El profesor me pidió que hiciera los deberes.	30. La operación es un éxito absoluto.
22. Tengo que irme antes de que amanezca.	31. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.
23. Te escucharé sólo si hablas lentamente.	32. Este fin de semana me quedo en casa.
24. Quizás la situación del país mejorará pronto.	33. Silvia se ha estrellado en un camión.
25. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	34. Ella corre todos los sábados por la mañana.
26. La camisa amarilla está dentro del armario.	35. El tren de noche pasa por Zaragoza.
27. Este año el festival es en Barcelona.	36. Los niños no deben ver películas para adultos.

- a) Juicio gramatical implícito: *¿Esta frase te parece correcta?*
- b) Localización y explicación del error: Cuando una de las frases del corpus es juzgada como *incorrecta*, se pregunta al aprendiente:
- *¿Dónde crees que está el error?* (Localización del error)
 - *¿Por qué hay un error?* (Verbalizaciones metalingüísticas, al escrito o al oral).

- *Ejemplo 5: Best-of*¹⁷

La clasificación que hemos realizado obedece al hecho de que, si bien las actividades de conceptualización ponen el acento en las particularidades de la gramática, enfocándolas no solo en la forma sino también en el uso, nos parece necesario evocar propuestas que le permitan al enseñante observar las estrategias que el aprendiente utiliza para adquirir el sistema de la lengua. Conocer estas estrategias de aprendizaje permitirá al enseñante modular o poner en práctica estrategias de enseñanza con el objetivo de potenciar la competencia gramatical del aprendiente.

Concluimos, entonces, que la puesta en práctica de ambos tipos de actividades facilitaría la sistematización y apropiación del objeto de aprendizaje, ya que no en ninguno de los casos se orientan a “la acumulación de conocimientos explícitos” (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 83) sino al desarrollo de la reflexión metalingüística, obteniendo como resultado una potenciación de la competencia gramatical.

Nivel: B1

Objetivo general de la unidad didáctica: *Contar anécdotas.*

Objetivos didácticos de la actividad: Narración de un evento pasado.

Contenidos: Combinación de los tiempos del pasado en un relato (perfecto/indefinido/imperfecto/pluscuamperfecto)

Metodología: trabajo en pequeños grupos.

Duración: 40 minutos.

¹⁷ Término prestado del inglés, que se utiliza en francés, frecuentemente en el mundo de la música, para referirse a compilaciones de las mejores canciones de un artista.

BEST OF – GRUPO B1

a) Las siguientes son frases erróneas encontradas en los textos escritos en clase. Vamos a analizarlas, localizar el error y a explicar a qué se debe.

1. *Hace algunos años he estado en Estados Unidos.*
2. *No aprobé el examen porque no entendí todavía el tema*
3. *Cuando fui niña, mi madre me contó cuentos todas las noches.*
4. *Cuando cumplí 18 años, ya fui cuatro veces a Ecuador.*
5. *El sábado pasado no salimos porque estuvimos muy cansados. Es que la noche anterior salíamos con unos amigos.*
6. *Hace algunos meses tenía tantas ganas de comprarme un coche... Al final me lo he comprado el mes pasado*
7. *Ayer Alex iba al cine. Cuando la película comenzó, él se dio cuenta de que ya la vio en casa. Sus amigos rieron mucho cuando él les contaba lo que pasaba.*

b) Con tus compañeros, propón una versión correcta de cada oración.

5. Conclusión

A lo largo de las páginas anteriores hemos abordado el tema del aprendizaje de la gramática en adultos y de los procesos cognitivos involucrados en él. Al respecto, hemos indagado sobre ejes teóricos convergentes, tales como el aprendizaje de segundas lenguas en adultos, la relación entre saberes declarativos en gramática y utilización significativa de la lengua, la concepción cognitiva del proceso de enseñanza/aprendizaje y las actividades didácticas que propician la reflexión metalingüística.

Sobre el *aprendizaje de L2 en adultos*, hemos postulado que éstos poseen estrategias de aprendizaje que les permiten obtener niveles más que correctos en lenguas extranjeras. Muchas de dichas estrategias tienen origen en una característica clave del aprendiente adulto: la capacidad de *transferencia*. Así, este tipo de aprendiente puede, por una parte, situar en la L2 conceptos que ya ha adquirido en la L1 (Medina Fernández, 1997) y, por otra, utilizar capacidades metalingüísticas y metacognitivas para comprender mejor y apropiarse más fácilmente del sistema de la lengua meta (Gaonac'h, 2006).

Es gracias a sus estrategias de aprendizaje que el aprendiente adulto logra desarrollar una gran cantidad de competencias lingüísticas (conocimientos procedurales) y metalingüísticas (conocimientos declarativos) en L2 que le permiten reflexionar no solo en la lengua sino también *sobre* la lengua.

Sabemos que todo hablante nativo piensa *en* su lengua. Sin embargo, no todos los nativos tienen las competencias para reflexionar *sobre* la lengua fuera de los casos de negociación de sentido (chistes, juegos de palabras, doble sentido, etc.).

Es en ese sentido que se hace evidente que reflexionar *sobre* la lengua es una actividad propia del aula. Sin embargo, sabemos que, en la práctica, la *reflexión metalingüística* liderada por el aprendiente está lejos de tener un rol crucial en el aprendizaje de la gramática. La propuesta de enseñar gramática, a través de *actividades de tipo cognitivo* parece, entonces, una buena opción didáctica, para favorecer el desarrollo de tal reflexión.

Entre las propuestas de actividades didácticas con el objetivo de desarrollar la reflexión metalingüística de los aprendientes, hemos citado no solo las que permiten aprender la gramática, sino también aquellas que puede utilizar el enseñante para observar y evaluar la competencia gramatical de sus aprendientes. Este último grupo de actividades (análisis gramatical acompañado de verbalizaciones metalingüísticas), permite una observación bastante amplia de los alcances realizados por los aprendientes y de la su comprensión del sistema de la lengua meta.

Creemos, finalmente, que verificar el estado de desarrollo de la competencia gramatical es necesario para conocer los avances que hacen nuestros aprendientes e intervenir en los puntos en los que el aprendiente puede tener dificultades.

Referencias bibliográficas

- ALCÓN SOLER, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglés*. Castellón: Universitat Jaume I.
- ANDERSON, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard U.P.
- ANDREWS, S. (1999a). "All These Like Little Name Things': A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology". *Language Awareness*, 8(3), 143-159.
- AUSUBEL, D-P. (1964). "Adults versus children in second language learning: Psychological considerations". *Modern Language Journal*, 48, 420-24.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris: Didier-Crédif.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Hatier, Collection LAL.
- BIALYSTOK, E. (1990). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". Gaonac'h, D. (Coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, Collection Le français dans le monde, Paris: Hachette.
- BIALYSTOK, E. (1993). "Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language". C. Pratt & A.F. Garton (dir.), *Systems of representation in children, development and use*, New-Tark: John Wiley and sons.
- BIALYSTOK, E. (1997). "The effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print". *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- BIALYSTOK, E. (1999). "Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind". *Child Development*, 70, 636-644.
- BIALYSTOK, E. & K. HAKUTA (1999). "Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition". D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahway: Erlbaum, 161-181.

- BIRDSOING, D. (2006). "Age and second language acquisition and processing: A selective overview". *Language Learning*, 56, 9-49.
- CAMPS, A. (coord.) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1989). *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deíxis en español*, Alicante: Universidad de Alicante.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: MEC-ANAYA.
- GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris: Hachette.
- GAUX, C. & GOMBERT, J-E. (1999). "Implicit and Explicit Syntactic Knowledge and Reading in Pre-adolescents". *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169-188.
- GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris: Presses universitaires de France.
- GOMEZ DEL ESTAL, M. y ZANON, J. (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- GONZALEZ, A. (2006). "Cuando la LM interfiere en la traducción: los hispanismos y los galicismos desde la perspectiva de la práctica traductora". *Actas del primer encuentro hispanofrancés de investigadores*, Salamanca, Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://www.culturadeoro.us.es/actasehfi/pdf/4gonzalezhernandez.pdf> [Consulta 13 de mayo de 2013]
- GRIGGS, P., CAROL. R. & BANGE, P. (2002b). "La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères". *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 17-29.
- JIMENO CAPILLA, P. (1994). "Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, monográfico: Gramática y enseñanza de la lengua*, 2,47-55.

- KIM, J-K. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français. Thèse de doctorat*, Paris: Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris: Armand Colin.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- LONG, M. (1990). "Maturational constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-85.
- LÓPEZ GACÍA, A. (2004). "Aportaciones de las ciencias cognitivas". Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 69-85.
- LOZANO, C. & GARCÍA, I. (2002). "Los índices de madurez de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas". En *Interlingüística* 13(1), 336-358. Disponible en: [http://www.ugr.es/~cristoballozano/ARTICLES/Articulo%20AJL%20Alicante%20\(2002\).pdf](http://www.ugr.es/~cristoballozano/ARTICLES/Articulo%20AJL%20Alicante%20(2002).pdf) [Consulta: 14 de mayo de 2013]
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.
- MYHILL, D. (2000). "Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge". *Language and Education*, 14(3), 151-163.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del Español como Segunda Lengua*. Sevilla, 638-645. Disponible en:

[Consulta: 20 de mayo de 2013]

- PERALES, J. (2004). "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE". Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 329-349.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata.
- PY, B. (2000). "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 77-97.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- SALAZAR, L. (2013) "El discurso de los aprendientes de ELE sobre los errores gramaticales: el caso de los aprendientes franco-franceses". *Actas digitales del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes. [Aún no publicado]
- SCARCELLA, R. & HIGA, C. (1982). "Input and age differences in second language acquisition". S.D. Krashen, R.C. Scarcella & M.H. Long (Dir) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 175-201.
- SINGLETON, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. (2000). "Age in Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

¿USAR LA PLATAFORMA EDMODO EN MI CLASE DE ELE?

Rafael Alba-Cascales
Asesor técnico. Consejería de Educación en Italia



Rafael Alba-Cascales es maestro y profesor de enseñanza secundaria en España habilitado en diversas especialidades (lengua y literatura española, inglés e informática). Ha trabajado como funcionario en diferentes centros y niveles en Madrid y ha desempeñado el puesto de Asesor técnico de la Consejería de Educación en Italia entre 2008 y 2013. Ha colaborado en diversas publicaciones relacionadas fundamentalmente con el uso educativo de las TIC.

Resumen

Utilizar las redes sociales y las plataformas de aprendizaje en la clase de ELE nos permite tener un contacto directo con nuestros alumnos no solo dentro sino también fuera del aula al mismo tiempo que mantenemos un repositorio unificado de materiales, recursos, actividades y tareas. En esta breve presentación reflexionaremos sobre las utilidades que nos ofrece la herramienta EDMODO y analizaremos en qué medida puede ser útil para nuestras clases de español, viendo tanto sus ventajas como los inconvenientes que presenta dadas las características específicas de la plataforma.

Palabras clave

Edmodo, plataformas digitales, redes sociales, TIC y ELE, repositorios digitales

Objetivos del taller

- Promover el concepto de “productividad” dentro y fuera de la clase de ELE.
- Mostrar una conciencia crítica en la selección de las herramientas que formarán parte de nuestra clase.
- Reconocer el valor añadido de la web 2.0, las plataformas digitales y las herramientas TIC a la hora de programar nuestras actividades en la clase de español.

Introducción

La necesidad de incluir el concepto de “productividad” en nuestra labor diaria nos lleva a pensar que tenemos que utilizar los mejores medios, los más eficientes. Para ser eficaces debemos gestionar de la mejor manera posible los tiempos de que disponemos, tanto dentro como fuera del aula. Tenemos que conseguir que lo que hacemos una vez sea aprovechado en el mayor número de situaciones posibles.

Contar con un lugar compartido donde centralizar los materiales que utilizamos con distintos grupos y poder asignar tareas de manera eficaz es clave para la eficiencia a la que aludimos en el párrafo anterior. Y mejor aún si a nuestro lugar compartido se puede acceder desde cualquier parte y en cualquier momento. Una plataforma como EDMODO nos permite además que el acceso a los materiales esté controlado (que sepamos quién accede a qué materiales o que los pongamos libremente a disposición de todo el mundo en red si así lo deseamos).

Pero además, EDMODO facilita la calificación y valoración de tareas y nos permite hacer exámenes con diversas tipologías de preguntas que pueden ser aplicados “en línea”.

En resumen: es una buena opción para conseguir múltiples objetivos de manera simultánea, y además su utilización es sencilla y no requiere la instalación de aplicaciones en los equipos donde la utilizemos. Existen, eso sí, aplicaciones para dispositivos móviles que nos permiten tener controlados nuestros espacios en la red en cualquier momento.

Algunas ideas sobre EDMODO



Empezando por el registro como profesores o usuarios en la plataforma, nos damos cuenta de que una de las bases conceptuales de EDMODO es la simplificación máxima y la sencillez de uso. Todo el proceso requiere unos pasos mínimos.

Además, para dar de alta el perfil de alumno no es imprescindible contar con una cuenta de correo electrónico. Será el profesor del curso en el que podemos inscribirnos el que se preocupará de modificar la contraseña o facilitarla en los casos en los que el usuario se haya registrado sin e-mail y pierda u olvide los datos de acceso. Esto no debe ser un problema en un entorno real de aula donde el profesor mantiene el contacto de forma directa con sus alumnos en el día a día.

Si la creación de un perfil de alumno es simple, la del profesor no es mucho más compleja. Basta con facilitar unos pocos datos y estamos dentro de la plataforma EDMODO con la posibilidad de crear cursos, añadir alumnos, modificar nuestro perfil, comenzar a subir materiales, enviar mensajes, suscribirnos a las redes docentes que ya existen en la plataforma, conectarnos con otros profesores que tienen perfil en la red... Como decimos, todo ello en unos pocos pasos y sin grandes conocimientos tecnológicos.

Este mismo espíritu funciona con todo el proceso de gestión de la plataforma y de nuestros cursos. Todo es relativamente fácil e intuitivo, "a pocos *clicks*" del inicio, sobre todo para quien esté ya acostumbrado a gestionar alguna plataforma. Tampoco es especialmente difícil para quien no lo esté. Eso sí, conocer las bases de cualquier herramienta docente o de las plataformas utilizadas habitualmente para gestionar nuestras redes sociales puede ser siempre una ayuda y facilitar el aprendizaje de los puntos básicos de la herramienta.

Ayuda en línea y lenguas disponibles

Cuando tenemos dudas, existe una magnífica ayuda en línea que nos permite buscar cómo hacer las tareas más habituales que nos acompañarán en nuestra aventura en la plataforma: compartir una clase con otros docentes, crear subgrupos, enviar

mensajes, asignar tareas, mandar alertas... todo ello está perfectamente explicado en la ayuda que, eso sí, está en inglés, por lo menos de momento. El resto de la plataforma, sin embargo, permite su utilización en diferentes lenguas: obviamente el inglés, pero también español, portugués (de Brasil), griego, francés, alemán, turco y holandés. Basta con elegir la “banderita” del pie de página del sitio para obtener todos los controles en la lengua seleccionada.

La ayuda está compartimentada de manera que podemos acceder a las instrucciones más habituales de nuestro perfil: profesor, estudiante, familias y administradores (una de las figuras “avanzadas” de la plataforma, que excede las intenciones de este artículo de introducción). Cuenta con un buscador que permite saltar todo lo anterior y escribir directamente cuál es nuestro problema.

Hay también un blog general que nos informa sobre las novedades y posibilidades de la plataforma y un gran número de comunidades donde compartir nuestros intereses y aprender en red de otros colegas.

Estar siempre informados de todo... o quizá no

En las preferencias de nuestra cuenta podemos configurar qué notificaciones queremos recibir (o si no queremos recibir notificaciones) y la manera de hacerlo en caso positivo. Lo más simple es configurar una cuenta de correo (y probablemente lo inteligente es crear un filtro con los mensajes que a ella nos lleguen para que todas las notificaciones pasen a una carpeta concreta de nuestro gestor de e-mail) y señalar si queremos que se nos avise cada vez que hay un nuevo mensaje, una respuesta, una solicitud para unirse a nuestros grupos o alguna solicitud de “conexión” por parte de otro profesor. Con ello conseguimos que no sea imprescindible entrar en todo momento a la plataforma para saber si hay actualizaciones, haciéndolo únicamente cuando recibimos la correspondiente notificación.

Existe la opción también de configurar los avisos directamente a nuestro teléfono móvil a través de SMS.

Red social con herramientas específicas para la clase

Las herramientas disponibles para gestionar nuestra clase funcionan siempre en un ambiente que equivale al “muro” de nuestra plataforma favorita de red social, muro en el que iremos publicando actualizaciones que serán visibles según la configuración que queramos añadir en cada caso. Es decir, todas las operaciones que se llevan a cabo tienen la posibilidad de indicar si van dirigidas a una persona en concreto, a un grupo o subgrupo o a las personas que añadamos en cada momento.

Los instrumentos con los que contamos para la actualización del muro son los siguientes. Las imágenes son auto-explicativas:

- Mensaje

The screenshot shows the 'Mensaje' tool interface. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Mensajes', 'Carpetas', 'Miembros', and 'Small Groups'. Below this, a toolbar contains icons for 'Mensaje', 'Alerta', 'Asignación', 'Prueba', and 'Votación'. A text box contains the following text: 'Esto es un mensaje para quien yo decida: todo el grupo, una parte, una persona... También puedo vincular un archivo, un sitio web, un elemento de mi biblioteca, etc. Por último, puedo enviarlo de manera inmediata o programarlo para que se active en algún momento del futuro. ¿Qué más puedo pedir?'. Below the text box, there are options to 'Adjuntar' (Attach) a file, a link, or a library item, and a dropdown menu for 'Enviar Ahora o Programar' (Send Now or Schedule). At the bottom, there is a 'TEMPORAL' button with a close icon and an 'Enviar' (Send) button.

- Alerta

The screenshot shows the 'Alerta' tool interface. It has the same navigation bar as the 'Mensaje' tool. The toolbar includes 'Mensaje', 'Alerta', 'Asignación', 'Prueba', and 'Votación'. The text box contains the text: 'Esto sin embargo es una ALERTA. Máximo: 140 caracteres.'. Below the text box, there is a dropdown menu for 'Enviar Ahora or Schedule'. At the bottom, there is a 'TEMPORAL' button with a close icon and an 'Enviar' (Send) button.

- Asignación

TEMPORAL 

Mensajes Carpetas Miembros Small Groups

 Mensaje  Alerta  Asignación  Prueba  Votación

Esto es una asignación de TAREA

Aquí puedo escribir la propuesta de tarea, qué quiero, cómo lo quiero... Como siempre, puedo adjuntar un archivo, un vínculo, un elemento de la biblioteca, etc. Puedo poner una fecha límite de envío, y puedo programar las tareas para que se ejecuten incluso cuando yo no estoy en línea.

También puedo cargar asignaciones previamente realizadas para reutilizarlas.



Adjuntar:  Archivo  Vínculo  Biblioteca  **Enviar Ahora** or Schedule

TEMPORAL 

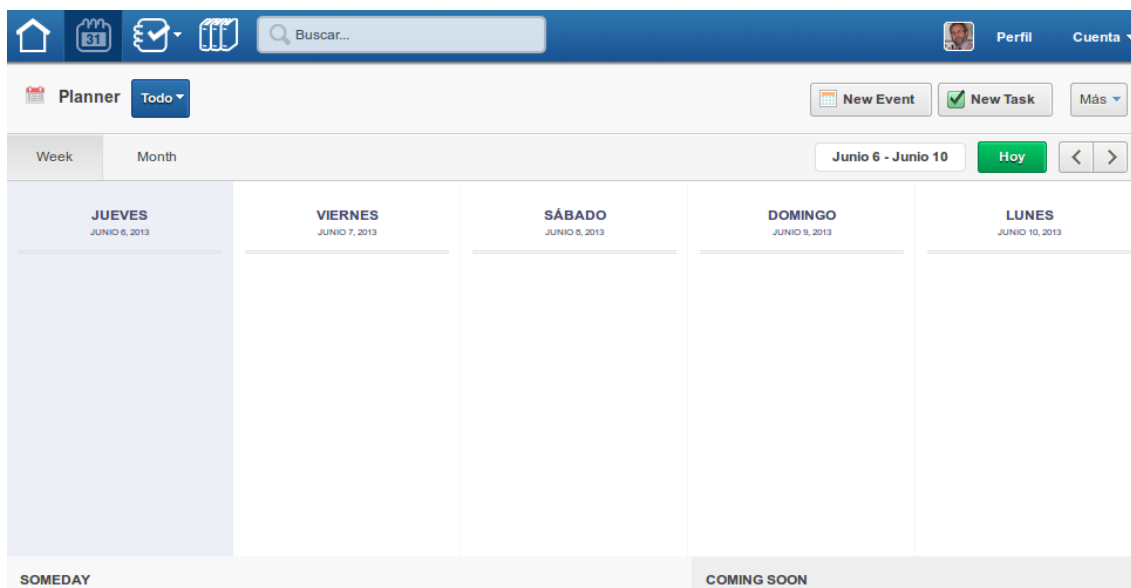
- Prueba (cuestionario)

The screenshot shows the TEMPORAL interface. At the top left is the 'TEMPORAL' logo. To its right is a filter icon and a dropdown menu labeled 'Filtrar mensajes por'. Below this is a navigation bar with tabs for 'Mensajes', 'Carpetas', 'Miembros', and 'Small Groups'. The main content area has a horizontal menu with icons for 'Mensaje', 'Alerta', 'Asignación', 'Prueba', and 'Votación'. Below this menu is a light blue box containing a button labeled 'Crear Una Prueba' and the text 'o Carga un cuestionario creado previamente'. A tip below reads: 'Pista: You can load a previously created quiz and edit or add new questions.' At the bottom, a large text message states: 'Your classroom is ready for students!'.

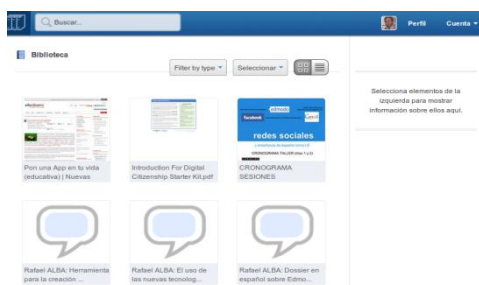
- Votación

The screenshot shows the TEMPORAL interface for creating a poll. It features the same navigation bar as the previous screenshot. The main content area has a horizontal menu with icons for 'Mensaje', 'Alerta', 'Asignación', 'Prueba', and 'Votación', with a close icon on the right. Below the menu is a text input field containing the text: 'Yo pongo mi propuesta para que los estudiantes la voten.' Underneath are two more text input fields: 'Esta es la primera propuesta' and 'Esta es la segunda'. Below these fields is a blue button labeled '+ Agregar Respuesta' and a button labeled 'Send Now or Schedule' with a clock icon. At the bottom, there is a 'TEMPORAL' button with a close icon and an 'Enviar' button.

- Calendario / planificador



Un lugar donde almacenarlo todo



La “biblioteca” de recursos es el lugar donde podemos centralizar la subida de todos nuestros materiales, ya sean ficheros o vínculos a URLs externas a nuestra plataforma. Se pueden crear carpetas que nos permiten organizar dichos materiales según los criterios que nos parezcan más oportunos e incluso vincular alguna de ellas a documentos que tengamos disponibles en nuestra cuenta de *Google Docs*.

Una vez disponibles para la plataforma los recursos que hayamos ubicado, podemos compartirlos en los grupos que tengamos: en uno concreto, en varios a la vez, etc.

Buenas prácticas

Como todas las herramientas, no es el instrumento el que mejora la calidad de nuestras clases, sino el uso que de él hagamos y la metodología de trabajo que tengamos en nuestro día a día. Por ello, hay que señalar que, como cualquier otra plataforma de formación en línea (que puede ser utilizada tanto para la formación únicamente *online* como para la formación mixta presencial-en línea), nos permite

optimizar tiempos y modelos de trabajo pero también puede convertirse en un fantástico instrumento de “tortura” si no medimos esta eficacia en términos coherentes con nuestra actividad y la actividad que debemos esperar de nuestros alumnos.

En todo caso, las apreciaciones que hacemos a continuación son de sentido común, y las tendríamos en cuenta tanto en los entornos virtuales como en los reales, pero no por ello deja de ser interesante ponerlas de manifiesto...

- El hecho de enviar un mensaje o de poner una alerta no garantiza su lectura en las dos horas siguientes (por poner un límite horario) salvo que hayamos especificado claramente que así se va a hacer y que todo el mundo esté pendiente y esperando recibirlo.
- Desde la plataforma podemos enlazar a todo el material disponible en la red. Eso no quiere decir que nuestro alumnado deba conocer todo lo que allí podamos colgar, si no se establece claramente la actividad, los tiempos necesarios, la finalidad del material que ponemos a disposición, el objetivo de ponerlo allí. No basta decir “está todo en la plataforma” para completar nuestra clase.
- La calificación y la evaluación a través de EDMODO nos pueden ahorrar mucho trabajo, pero no debemos olvidar que las valoraciones “cara a cara” y sobre materiales “reales” no pueden dejarse de lado.
- Utilizar una plataforma digital como apoyo a nuestras lecciones no significa que debamos renunciar a seguir siendo “analógicos” en nuestras clases. No debemos abandonar nuestras buenas prácticas del “mundo real” para después encontrar que la utilización de herramientas virtuales no sustituye nuestro día a día del aula. Nuestra opinión es que lo debe complementar.
- Usar una herramienta debe facilitarnos la vida (laboral, se entiende) y servir para mejorar la “productividad” como mencionábamos al principio. Si tenemos la sensación de que genera “más trabajo” es que estamos haciendo algo mal o es señal de que no estamos gestionando correctamente el recurso. Por ello, debemos establecer una serie de normas, tal y como lo haríamos en una adecuada gestión de aula “analógica” y, en su caso, abandonar determinados “malos hábitos”.

Por poner un simple ejemplo, a veces nos resulta muy simple escribir un correo de respuesta a un alumno que pregunta una duda que será probablemente genérica en lugar de proponer un material compartido en la plataforma resolviendo la duda.

Esto estará bien siempre que luego no debamos repetir treinta veces el mismo mensaje, que nos habríamos ahorrado subiendo el material compartido y avisando a todo el mundo de que está disponible allí... y respetando la norma (que habríamos debido establecer) de que los comentarios y dudas del grupo se responden de manera compartida en la misma plataforma y no por correo electrónico individualizado.

Ventajas, pero también inconvenientes, de EDMODO

Utilizar EDMODO en lugar de otras herramientas para la gestión de redes sociales (¿Facebook?) representa una clara ventaja: evitamos “mezclar” perfiles personales con profesionales, el acceso a los grupos está controlado y únicamente acceden aquellas personas a las que permitimos el acceso, dispone de herramientas adaptadas al entorno educativo, no necesita disponer de un servicio propio de alojamiento en la nube... Tiene incluso una utilidad para ponernos en contacto con las familias de nuestros alumnos cuando éstos son pequeños. Respeta, en principio, la privacidad de los interesados porque no se hace público nada que no se explicita como tal.

La herramienta presenta, también, sus inconvenientes. No tenemos, por ejemplo, una utilidad de “chat” para la comunicación directa cuando estamos conectados de forma simultánea, no controlamos el contenido ni el recurso puesto que dependemos de su actualización en línea y no hay manera de descargar los materiales que hemos ubicado en la plataforma, hay determinados servicios que pueden ser de pago y, en definitiva, dependemos de terceros para que funcione o “se cuelgue”. Lo que es una ventaja (no tener necesidad de un alojamiento propio ni de los conocimientos técnicos apropiados para instalar nuestra propia versión) se convierte al mismo tiempo en un problema... Nadie nos garantiza que el servicio no deje de funcionar en un futuro, o que no se convierta en un servicio de pago, o que simplemente no se siga dando mantenimiento y perdamos toda la información que hemos puesto allí.

Por ello, debemos ser conscientes de todos estos problemas, no dejarnos “avasallar” por ellos y poner remedio, en la medida que nos corresponde, a todos ellos: tendremos siempre una copia local de los materiales que subamos, un índice de recursos, una conexión a los ficheros en Google Docs... Todo aquello que consideremos que nos puede echar una mano si todo falla, sea en el presente o en el futuro. Por último, y no por ello menos importante, algunas de las herramientas que faltan internamente en la plataforma las podemos suplir con enlaces a instrumentos

externos que nos faciliten las mismas utilidades. Así no perderemos el contacto con otras posibilidades que ofrece la web 2.0 para la enseñanza, especialmente de español como lengua extranjera: podcasts, blogs, wikis, alojamiento de vídeos en línea... y tantas otras cosas que pueden hacer nuestra vida profesional más sencilla y eficiente.

Conclusiones

Algunas generalidades que creemos que debemos tener en cuenta para decidimos definitivamente a utilizar un instrumento como EDMODO (y la web 2.0 en general):

- Como docentes, no aprovechar los recursos que hoy por hoy tenemos a nuestra disposición (y la habitual predisposición de nuestros aprendices para utilizarlos, sobre todo si hablamos de niños, adolescentes y jóvenes) es un desperdicio: de tiempo, de recursos, de esfuerzos.
- Tenemos material real en la red que no hay que estar preparando ni recreando. Pongámoslo en común a través de una herramienta que nos permita compartirlo y centralizarlo. Y hacerlo una vez y no múltiples veces.
- Usando las plataformas digitales y las redes sociales estamos creando las condiciones para que exista comunicación e interacción real entre nuestros aprendices. Basta con que les indiquemos el canal adecuado para llevar a cabo dicha comunicación también en la lengua extranjera.
- Compartir materiales, crear y conectarse a redes docentes es una buena práctica igual que lo es el trabajo en equipo en los espacios analógicos, y no únicamente en los virtuales.
- La utilización de las TIC nos permite interactuar juntos incluso cuando estamos separados en el tiempo, en el espacio. Facilita también la incorporación de las distintas habilidades de nuestros aprendices en los procesos didácticos.

En definitiva, podemos afirmar que tiene poco sentido que hagamos perder tiempo y esfuerzos vanos en procesos que a día de hoy generan únicamente sensación de obsolescencia en lugar de la necesaria eficiencia didáctica.

Con esta breve introducción no se agota la presentación de todas las funcionalidades de EDMODO. Invitamos al amable lector de este artículo a profundizar en todas las posibilidades que la plataforma ofrece y que le permitirán mejorar la eficacia y la gestión de los tiempos y los recursos de su clase de español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA , M. / MÉNDIZ, A. (Coord., 2006): **Videojuegos y educación**. CNICE. Serie informes. Nº 2. Madrid. NIPO: 660-08-322-8.
<http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/home.htm>

(Página visitada el 21/03/2013)
- BRINGUÉ, X., / SÁDABA, C. (2011): **Menores y redes sociales**. Foro Generaciones Interactivas. Fundación Telefónica. ISBN 8480812079. Madrid.
http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf

(Página visitada el 21/03/2013)
- BUCKINGHAM, D. (2002): **Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia**. Morata. Madrid.
- GARDNER, H. (1983): **Multiple inteligencies**. Basic Books, New York.
- LUCKING, R. (et. al., 2012): **Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education**. Nesta. London.
http://www.nesta.org.uk/library/documents/DecodingLearningReport_v12.pdf

(Página visitada el 21/03/2013)
- MITRA, S. (2005): *Acquisition of computing literacy on shared public computers: Children and the "hole in the wall"* in **Australasian Journal of Educational Technology**, 21(3), 407-426.
<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/mitra.html>

(Página visitada el 21/03/2013)
- OJEDA, G. (2003): **Análisis de tecnologías convergentes de información y comunicación en el ámbito educativo**. CNICE. Serie informes. Nº 9. Madrid. NIPO: 660-08-306-6.
<http://ares.cnice.mec.es/informes/09/index.htm>

(Página visitada el 21/03/2013)

- VV.AA. (2007): **Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación. Informe del Plan Avanza sobre implantación y uso de las TIC en Educación Primaria y Secundaria (Curso 2005-2006)**. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Neturity. Fundación Germán Sánchez Rupérez. Madrid. NIPO: 651-07-143-X.

<http://www.oei.es/tic/TICCD.pdf>

(Página visitada el 21/03/2013)

RECURSOS AUDIOVISUALES PARA AMENIZAR EL AULA DE E/LE

María Paola González Sepúlveda
Profesora de Español para Extranjeros y Literatura
Universidad Pablo de Olavide / Liceo Cervantes de Varsovia



María Paola González Sepúlveda es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Málaga, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Ha sido profesora de ELE en Hungría y en el Dpto. de Lingüística General y Románica de la Universidad de Lisboa, lugar donde ha participado en numerosas actividades relacionadas con la difusión de la lengua y cultura españolas. Actualmente trabaja como profesora en la Sección Bilingüe de español del LO Miguel de Cervantes ocupándose de la Lengua y Literatura españolas, labor que compagina con el trabajo en su tesis doctoral en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Resumen

Somos conscientes de que se hace cada vez más difícil captar el interés y la atención de las nuevas generaciones a las que impartimos clase en las aulas de nuestros centros, las llamadas generaciones digitales o generaciones e. Este taller pretende ofrecer a sus participantes una tipología variada de actividades para llevar a cabo con éxito en la clase de E/LE teniendo en cuenta los usos lúdicos de la lengua expuestos en el MCER y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), pero sin necesidad de desechar el pasado.

Palabras clave

Medios de Comunicación, Medios audiovisuales, Recursos, Cine en la clase de E/LE, Televisión, Materiales, Vídeo, DVD, Internet, Telenovelas, Publicidad

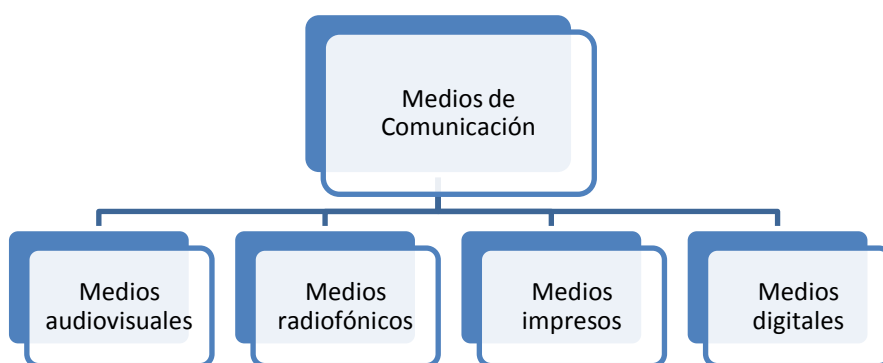
Esquema

1. Los Medios Audiovisuales en la clase de E/LE.
2. El material editorial.
3. El cine.
4. La televisión.
5. Plataformas digitales.
6. La publicidad.
7. Conclusiones.

1. Los Medios Audiovisuales en la clase de E/LE

En los últimos años y gracias a las nuevas tecnologías la cantidad de recursos y materiales multimedia para implementar en el aula se ha multiplicado con respecto a años anteriores. Sin embargo, ello no significa que anteriormente no se contara con material multimedia disponible en las clases, ya que desde que se cuenta con materiales multimedia, p.ej. el vídeo, se ha fomentado su uso en la educación y sobre todo en la enseñanza de idiomas.

Según su estructura física los medios de comunicación pueden clasificarse así¹:



En este taller nos basaremos en los recursos aportados por los medios audiovisuales, que hoy en día están íntimamente ligados a los medios digitales.

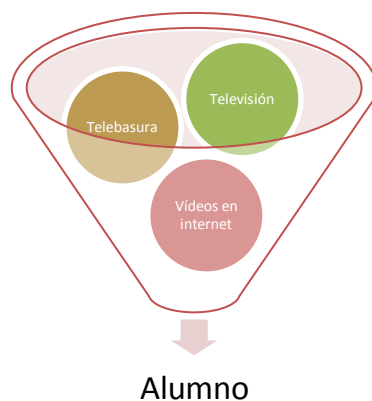
González Monclús define los medios audiovisuales como "los medios técnicos de representación que permiten ampliar las capacidades propias de los sentidos de la vista y el oído.

Los medios audiovisuales crean lo que él denomina "un mundo audiovisual" que modifica la organización y la propia estructura del mundo real.



¹ <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/periodismo/losmediosdecomunicacion.htm>

El docente deberá ser un facilitador de la gran cantidad información que cada día nos aportan los medios para sacar el máximo aprovechamiento de la misma en el aula de E/LE. Tenemos que actuar inevitablemente de "filtro" de todo aquello que nos rodea, sobre todo en contextos escolares.



2. El material editorial

Siguiendo el modelo del programa de televisión inglés de la BBC "Follow me", RTVE en colaboración con la Universidad de Salamanca y la editorial Santillana creó en 1990 el curso multimedia *Viaje al Español*. Con este curso estructurado en tres niveles se pretendía familiarizar a los estudiantes con la realidad cotidiana de la sociedad española de la época.

En 1999 la editorial SGEL edita *España, tierra entre mares*, cuyo objetivo era presentar España fuera de toda topicalización y haciendo hincapié en la pluralidad, riqueza y diversidad de la sociedad española. Este material ha sido reeditado en formato DVD.

3. El cine

Aunque es numerosa la producción de películas de habla hispana y en los últimos años el cine hispanoamericano ha ganado peso y prestigio, el uso del largometraje en la clase de E/LE plantea a los docentes una serie de inconvenientes. Según Manuel Urí:

- La mala elección de una escena de una película puede significar que los estudiantes de ELE se pierdan, no la entiendan y les lleve a pensar que el español es un idioma demasiado complicado.

- También, la fragmentación de un largometraje en determinadas escenas “resta valor artístico al material” y priva a la persona que los visiona, del resto del argumento; fundamental para entender la historia que nos quiere transmitir su autor.

Es por ello que muchos docentes de E/LE prefieren el uso del cortometraje en el aula que gracias a las páginas web de algunos concursos como *www.notodofilmfest.com* son fácilmente accesibles.

Herrero y Valbuena proponen el uso del tráiler en la clase de E/LE enumerando entre sus ventajas no solo su brevedad, sino su carácter depurado, pues "contienen la esencia de la película que se enuncia a través de esencias claves o de discursos que apuntan el mensaje que se desea llegar al espectador":

4. La televisión

Ya se ha hecho mención en el apartado número 2 a la serie *Viaje al Español* similar a la ya producida por la BBC *Follow me*. Años más tarde, la misma cadena británica lanzaría *Muzzy* que también posee su versión en español. En la versión en inglés de *Dora, la exploradora*, emitida dentro del canal Nickelodeon, se dedica una sección al aprendizaje de la lengua española.

En 2008 el Instituto Cervantes y RTVE presentaron *Hola, ¿Qué tal?* un curso de español que cubre los niveles A1, A2 y B1 y que prepara a los estudiantes para la obtención del DELE. El programa se retransmite a través de RTVE Internacional. El curso se realiza a través de una plataforma virtual que dispone de más de 8000 actividades multimedia interactivas, juegos y un blog.

A parte de los programas ya elaborados específicamente para la enseñanza de idiomas, la parrilla televisiva constituye un sinfín de recursos que podemos aprovechar para nuestras clases, desde los clásicos documentales hasta los programas de humor.

El uso de la televisión en directo en clase es posible, gracias a las cadenas que retransmiten en directo a través de sus plataformas digitales, sin embargo, salvo que no se conozca de antemano el contenido del programa, no siempre es aconsejable por la imprevisibilidad que ello supone.

5. Plataformas digitales

En los últimos años se ha incrementado el número de plataformas digitales, algunas de ellas de libre acceso, que proporcionan al público vídeos con explotaciones didácticas para aprender español. Entre ellas cabe destacar *Videoele*, *Lingus* y *Háblame.tv*.

- *Videoele* es un curso de libre acceso estructurado en 4 niveles (de A1 a B2). Reúne una gran cantidad de vídeos con transcripciones, opción de subtítulo en varias lenguas, actividades en formato papel y lo más innovador es la implementación de actividades interactivas en formato LIM (libros interactivos multimedia) de gran calidad.
- *Lingus.tv* es otro portal de libre acceso que proporciona a docentes y estudiantes material visual online para el aprendizaje de español. Aporta una gran cantidad de vídeos clasificados en tres niveles y etiquetados por temas, cada uno de los cuales acompañados por la transcripción de los diálogos, explicaciones gramaticales y su traducción al inglés.
- Los autores de *Háblame.tv* lo definen como un curso audiovisual para que el alumno desde su ordenador o dispositivo móvil pueda acceder a toda una variedad de materiales multimedia que incluyen clases grabadas, televisión 24 horas, radio, entre otros.

6. La publicidad

Una gran fuente de recursos en cuanto a publicidad se refiere la constituye la página del MUVAP (Museo del Arte Publicitario) inserta dentro de la página del Centro Virtual Cervantes. Raquel Pinilla Gómez² enumera las siguientes ventajas del uso de la publicidad en la clase de E/LE:

- Sirven para motivar al estudiante y despertar su interés, ya que presentan información útil para él tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista de su conocimiento del mundo.
- Le sirven al estudiante para conocer la cultura de la lengua que estudian, de forma que es una manera amena de introducir nuevos contenidos.

² Raquel Pinilla Gómez (1998: 349-355)

- Sirven como material didáctico auténtico, ya que forman una unidad cerrada de la que se pueden aprovechar los aspectos que más nos interesen.
- Permiten la introducción de diferentes registros de forma natural.

Conclusiones

Este ha sido tan solo un breve repaso por la gran cantidad de recursos audiovisuales con los que actualmente podemos contar. El propio alumno puede tomar como modelo los recursos ya existentes y crear los suyos propios que puede ser un incentivo y un elemento motivador para ellos mismos y sus propios compañeros, lo que afianza además la confianza en ellos mismos al adquirir un papel creador que consigue poner en acción las cuatro destrezas a la hora de elaborar los materiales partiendo de la redacción de sus propios guiones.

En nuestra propia experiencia hemos observado como muchos de nuestros alumnos toman como modelo de referencia las telenovelas que siguen siendo en muchos países una primera toma de contacto con nuestro idioma³.

³ De hecho el grupo Televisa ya creó un material específico para el aprendizaje del español a través de las telenovelas: *De acá de este lado*.

Referencias bibliográficas

- HERRERO, c. y BALBUENA, A. (2010) "El uso de tráilers y teasers en la clase de español", Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester.
- VVAA, (1993) Viaje al Español. Versión Internacional. Curso de español multimedia en tres niveles, Madrid, Santillana.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1998) , "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", en Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 349-355.

PLURICENTRISMO Y NORMA PANHISPÁNICA DEL ESPAÑOL. CONSIDERACIONES CRÍTICAS SOBRE EL IMAGINARIO DOCENTE ELE

Marisa Martínez Pérsico
Docente. *Università degli Studi Guglielmo Marconi*
m.martinezpर्सico@unimarconi.it



Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Doctora en Filología Hispánica e Hispanoamericana por la de Salamanca, ha realizado estudios de posgrado en Análisis del Discurso, Español de América y Español como L2. Es profesora contratada de Letteratura Spagnola I, II y III en la Università degli Studi Guglielmo Marconi, docente colaboradora del Instituto Cervantes Roma y de la UNIGRE. Recibió la beca UNESCO de estancia en Cuba (1995), la PNB-Presidencia de la Nación Argentina (1998-2002), la de investigación del Fondo Nacional de las Artes (2008) y otras otorgadas en España para su formación universitaria (USAL-BSCH 2004-2007, AUIP 2009-2010). Fue adscripta de cátedra en la Universidad de Buenos Aires, miembro de la Fundación Leopoldo Marechal y desde 2010 integra un equipo de investigación sobre Literatura Hispanoamericana en la Universidad de Murcia. Ha publicado textos académicos en Argentina, Italia, España, Estados Unidos, Portugal, Francia, Brasil, Hungría, Serbia y Rumania.

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre el alcance y la validez empírica de algunos preconceptos y creencias acerca del prestigio de ciertas variedades del español que operan en el imaginario de una parte de la comunidad docente de ELE. Se identifican y discuten cinco falacias didácticas a la luz de un corpus de muestras de lengua recolectadas para tal fin.

Palabras clave

Competencias Docentes, Variedades Lingüísticas, Norma Pluricéntrica, PCI

Esquema

1. ¿El conocimiento docente condiciona la actitud ante variedades ajenas a la propia?
2. Qué dicen al respecto el PCIC y la RAE.
3. Cinco falacias del imaginario docente ELE.
 - 3.1. Falacia del origen histórico como criterio privilegiado o único de legitimidad de una variedad lingüística.
 - 3.2. Falacia de la homogeneidad lingüística del EE.
 - 3.3. Falacia del "calco" de variedades entre docente y estudiante.
 - 3.4. La falacia de considerar(se) un "buen docente" por el mero hecho de utilizar una variedad considerada prestigiosa.
 - 3.5. Falacia de que el EA no es español.

1. ¿El conocimiento docente condiciona la actitud ante variedades ajenas a la propia?

En marzo de este año los docentes del Instituto Cervantes de Roma recibimos por correo electrónico una invitación a responder a una interesante encuesta sobre “La competencia docente y las variedades” implementada por María Antonieta Andión (UNED) y María Gil (IC) con el objetivo de aportar datos acerca del uso de las variedades del español en el aula de E-LE/L2. Aislaré alguna de estas dieciocho preguntas para luego analizar las implicaturas y presupuestos que se deducen de la formulación de las mismas:

- ¿Ha recibido formación acerca de las variedades del español (durante la carrera, en cursos específicos de formación, a través de autoaprendizaje) o no ha recibido formación específica?
- ¿Cree necesario tener conocimientos sobre las variedades del español para impartir sus clases? (Opciones: “No”; “sólo para los cursos a partir de B2”; “sí en todos los casos”)
- ¿Suele hablar de diferencias lingüísticas a sus alumnos en función de las zonas geográficas o países de habla española? (opciones: “Las justas”; “Según las indicaciones del material”; “De manera anecdótica”; “sólo cuando me preguntan”; “siempre que resulte apropiado según el contexto”)
- En el inicio de sus cursos, ¿se informa de la variedad que van a necesitar o prefieren sus alumnos?
- En el caso de que sus alumnos necesiten una variedad diferente a la suya o a la representada en los materiales, ¿hace adaptaciones, busca muestras de lengua o, en general, prepara actividades o materiales para sus clases?
- ¿Ha tenido que informarse o buscar recursos sobre variedades del español a lo largo de su profesión?
- ¿Tiene en cuenta el conocimiento de las variedades cuando evalúa a sus alumnos?

- ¿Hasta qué punto es necesario tener formación sobre las variedades del español para impartir las clases?
- En el caso de que usted necesite encontrar recursos o informarse, ¿sabe dónde encontrar material, muestras, etc.?
- ¿Ha tenido alguna discusión o conflicto por causa de las variedades? Por ejemplo, creencias acerca del prestigio de una variedad sobre otra... (opciones: “Sí, con alumnos”; “Sí, con colegas; “No, nunca ha sido objeto de discusión”)
- En el caso de que haya respondido afirmativamente en la pregunta anterior, por favor, describa brevemente cómo fue la situación. ¿Actuaría usted hoy de la misma manera o sus argumentos serían los mismos? En caso negativo, ¿considera que la formación en el tema tiene algo que ver?
- ¿Considera que hay alguna relación entre el conocimiento y las actitudes hacia las variedades lingüísticas, y el desarrollo intercultural?

De la formulación de esta encuesta se infieren hipótesis de trabajo subyacentes que inauguran una preocupación inédita en el campo de la docencia ELE por la consideración e implementación de variedades lingüísticas en las planificaciones didácticas. Podríamos decir que estas preguntas albergan lo que el filósofo H. P. Grice denominó “implicaturas” en su modelo pragmático de la comunicación: esconden cuestionamientos, suposiciones y contenidos implícitos que permiten leer entre líneas un met mensaje discursivo. La “información encubierta” de la encuesta se podría sintetizar en los siguientes supuestos tendientes a ser verificados con las muestras de lengua requeridas a la comunidad docente:

- La formación del docente ELE sobre variedades quizás sea insuficiente;
- El material didáctico a disposición sobre este tema quizás sea insuficiente o inaccesible;
- El docente ELE probablemente imponga su propia variedad a la hora de enseñar;
- El docente ELE puede que no considere la variedad que necesita el alumno antes de armar el programa didáctico (no “toma el emergente”);
- El docente ELE considera que el conocimiento de más de una variedad por parte del alumno es un saber “extra”, no indispensable, prescindible;

- La creencia acerca del prestigio de una variedad puede ser motivo de polémica con el alumnado o dentro del plantel docente;
- Las creencias acerca del prestigio de una variedad en detrimento de otras pueden estar fundadas en el desconocimiento del docente (en materia lingüística y/o cultural) acerca de las variedades que son ajenas a la suya.

El objetivo de nuestro trabajo será reflexionar acerca de los presupuestos que subyacen a muchas de estas creencias todavía arraigadas en una parte de la comunidad de profesores de enseñanza de español como lengua extranjera a partir de algunas muestras de lengua recolectadas en un grupo alojado en la red social Facebook que nuclea emigrantes nativos de Hispanoamérica que se comunican en la norma culta de sus países.

2. Qué dicen al respecto el PCIC y la RAE

El pluricentrismo es un concepto proveniente de la Sociología del Lenguaje y alude a la existencia de múltiples centros de irradiación de la norma lingüística del español. Para Mireya Maldonado Cárdenas “hablar del fenómeno pluricéntrico de una lengua es aludir directamente a su variedad estándar, puesto que las lenguas pluricéntricas se caracterizan por tener más de un centro lingüístico donde se origina” (2012: 96). Esta misma investigadora resalta que en los últimos años la Real Academia Española ha dado algunos pasos en esta dirección, impulsando una nueva política lingüística panhispánica que pretende reconocer las formas americanas dentro de sus trabajos normativos. Partiendo de la base del carácter de lengua supranacional del español, durante la última década la RAE y las veintiuna Academias de América y Filipinas que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) colaboran para el establecimiento de la normativa y el corpus del *Diccionario*, la *Gramática* y la *Ortografía*.

Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área (RAE, 2009).

De esta manera, en la redacción del *DRAE* y del *DPD* la RAE aclara que sólo el dominio del registro culto formal constituye la base de la norma y el soporte de la

transmisión del conocimiento¹. No obstante, es de señalar que en la recopilación normativa del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) aún persisten matices eurocéntricos en sus definiciones, con criterios de ejemplaridad basados en el castellano septentrional de la Península (Cárdenas 2012: 99)². No obstante, los pasos dados en dirección al pluricentrismo lingüístico son tangibles: la nueva orientación pluricéntrica *Ortografía* de 2010 y las ponencias presentadas en el marco de la sección “El español, lengua pluricéntrica” en el XVII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas 2009 en Tubinga indican que al mismo tiempo que evoluciona la norma pluricéntrica sigue el debate acerca de la unidad de la lengua y se expresa el deseo de mantener una lengua común, un aspecto que ya subrayaron Bello y Cuervo en el siglo XIX y que defendió también Amado Alonso. “Hoy domina la idea de una norma ideal panhispánica basada en varias normas regionales y las estrategias de neutralización de diferencias mediante expresiones más genéricas no marcadas”. (Lebsanft. et.al. 2012: 10-11).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) publicado en 2006 es el documento definitivo que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001. Como parte de los “preliminares”, antes de especificar el plan curricular de los niveles de referencia, dedica un subcapítulo a la norma lingüística y a las variedades del español:

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica [...]. El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es sólo una de ellas. De ahí que [...] sean anotadas y comentadas especificaciones de considerable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. Esta flexibilidad

¹ Del trabajo conjunto entre la RAE y las academias americanas surgió la edición del *Diccionario práctico del estudiante*, que se trata de una versión específicamente americana en la que se prescinde de voces no empleadas allí y se presentan ejemplos con más de 30 000 palabras y locuciones del léxico vivo del español general, y en particular de Hispanoamérica. Señalamos también que en el XII Congreso (San Juan de Puerto Rico, 2002) se acordó otorgar un nuevo estatuto al *Diccionario de americanismos* que significó el establecimiento de un método de trabajo similar al que rige las nuevas obras panhispánicas, con una comisión interacadémica, una comisión asesora y un equipo lexicográfico y técnico. El *Diccionario de americanismos* fue aprobado por el pleno de la Asociación de Academias en las sesiones celebradas en Sevilla en marzo de 2009. El trabajo de construcción de este *Diccionario* ha impulsado a la vez la preparación de diccionarios nacionales de cada uno de los países.

² Elena Méndez García de Paredes, en su artículo “Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico” (2012), ofrece un inventario de pasajes del *DPD* en los que se evidencia una superejemplaridad que apela a la norma del español peninsular con pasajes de cariz paternalista. Un ejemplo: “a *por*. El uso de esta secuencia preposicional [...] se percibe como anómalo en el español de América, donde se usa únicamente *por* [...] en realidad no hay razones para censurar el uso de *a por*, pues en la lengua existen otras agrupaciones preposicionales como *para con*, *de entre*...”

en el inventario compensa la restricción que supone describir preferentemente una de las muchas variedades del español y enriquece la representatividad del corpus (PCIC, 2006).

Cuando nos remitimos a los contenidos gramaticales de los distintos niveles vemos que efectivamente el PCIC incorpora un corpus de modalidades hispanoamericanas. Por ejemplo, en el nivel C2 se detallan los tiempos verbales del modo indicativo y se efectúa la siguiente distinción: “[Hispanoamérica] Desuso de las formas del pretérito anterior”, o en la sección destinada a los posesivos en el nivel A2 se señala “[Hispanoamérica] Tendencia a expresar la posesión mediante estructuras postpuestas: *el libro tuyo*” o el doble uso del femenino *la “Lo pasamos bien [España]. / La pasamos bien [Hispanoamérica]”*.

El PCIC dedica un espacio, además, a los inventarios culturales, que buscan reflejar “las realidades nacionales y regionales”. Tales inventarios permitirían al docente de español como L2 o ELE “graduar la importancia que debe otorgar y el detenimiento con que ha de tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta (que atenderá a su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los aprendientes)” (PCIC, 2006). Allí se recomienda que el profesor de español atienda a que los propios rasgos de la variedad que usa sean explicados y comprendidos por el aprendiente y agrega que “para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita —o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística— y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. [...] Se aconseja que los docentes aprovechen la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español” (PCIC 2006). Por otra parte, el Instituto Cervantes –entidad que emite los Diplomas oficiales de Español como Lengua Extranjera– contempla “todas las variantes del español” y las considera “igualmente válidas para obtener el diploma” según anuncia en su sitio web y en los trípticos publicitarios del DELE.

La RAE, a pesar de sus intenciones expresas, está todavía lejos de asumir una política lingüística panhispanica radical. Pero es innegable que, en los últimos lustros, ha dado pasos en tal dirección.

3. Cinco falacias del imaginario docente ELE

En este apartado nos proponemos poner en cuestionamiento cinco preconceptos (“falacias”) que operan en el imaginario de una parte de la comunidad docente ELE a partir de un corpus restringido de muestras de lengua recolectadas. Los hemos formulado así:

- La falacia del origen histórico como criterio privilegiado o único de legitimidad de una variedad lingüística;
- La falacia de la homogeneidad lingüística del EE;
- La falacia del calco de variedades entre docente y estudiante;
- La falacia de considerar(se) un “buen docente” por el mero hecho de utilizar una variedad considerada prestigiosa;
- La falacia de que el EA no es un diasistema del español.

Antes de avanzar en nuestro análisis especificaremos el sentido asignado aquí al vocablo *falacia*. No lo adoptamos con el significado denotativo de diccionario –como sinónimo de engaño o de mentira– sino conforme su uso en la lógica y en las disciplinas lingüísticas. Las falacias son razonamientos cuya argumentación es de naturaleza inválida pues sus premisas no garantizan la verdad de su conclusión. Los argumentos esgrimidos buscan persuadir psicológicamente al destinatario pero sus puntos de partida son inexactos, indemostrables o arbitrarios.

3.1. Falacia del origen histórico como criterio privilegiado o único de legitimidad de una variedad lingüística

Todavía existe una concepción centralista de la descripción del modelo de lengua: un centro, anclado geográficamente en la zona septentrional de España, y una periferia, integrada por el español meridional, Canarias y América. La posición privilegiada del castellano en España es histórico-genética, puesto que la lengua evolucionó desde el latín en la confluencia de Cantabria, Burgos, la Rioja y el área vascofona. Elena Méndez García de Paredes señala como uno de los obstáculos en la codificación normativa del español la creencia de que “la pureza de una lengua estaba estrechamente vinculada con su lugar de nacimiento, y que al esparcirse por otros dominios se iba *contaminando*” (2012: 285). Una muestra de la vigencia de este criterio de legitimidad se manifiesta en las declaraciones del alcalde de Valladolid, Francisco Javier León de la Riva, publicadas en *La Gaceta de Salamanca* el 23 de febrero de 2013:

El Ayuntamiento de Valladolid, la Diputación, las Universidades, la Cámara de Comercio y la Asociación de Centros del Español renovaron este lunes un convenio de colaboración para seguir explotando el “oro lingüístico” que supone para la ciudad la enseñanza del español para extranjeros [...] en palabras del alcalde, Francisco Javier León de la Riva, “Valladolid es el lugar de España en que se utiliza el español más puro. Aquí han nacido literatos ilustres y contamos con centros de enseñanza del idioma de la más alta calidad” (2013)

Estas afirmaciones ejemplifican la postura según la cual el origen histórico sería el factor privilegiado para la valoración positiva de una variedad. Según este razonamiento, tal criterio sería más legítimo que otros posibles, como el de “utilidad” de una variedad (donde entrarían en juego, por ejemplo, variables de conveniencia económica o de utilidad práctica) o el de “cantidad” (tomando en consideración estadísticas aportadas por la *demodialectología*, que nos informa cuál es el porcentaje demográfico de hablantes de una variedad lingüística).

Está claro que los profesores de español como lengua extranjera no somos profesores de Historia de la Lengua, aunque la historia del castellano forme parte de las competencias culturales esperables en nuestros estudiantes. Los profesores de ELE tenemos una meta eminentemente práctica; en palabras de Óscar Flórez Márquez se trata de “proporcionar al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano. [...] es decir, poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma” (2000: 313) .

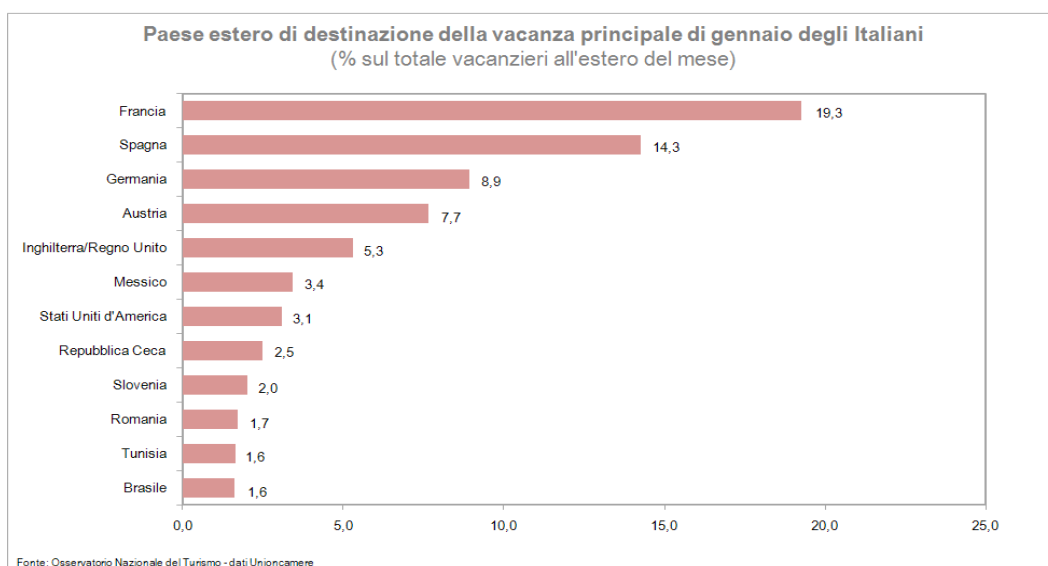
Si el criterio de legitimidad seleccionado fuera el **origen**, la variedad privilegiada sería el castellano en su modalidad norteña (territorios aledaños a la antigua región de Castilla La Vieja).

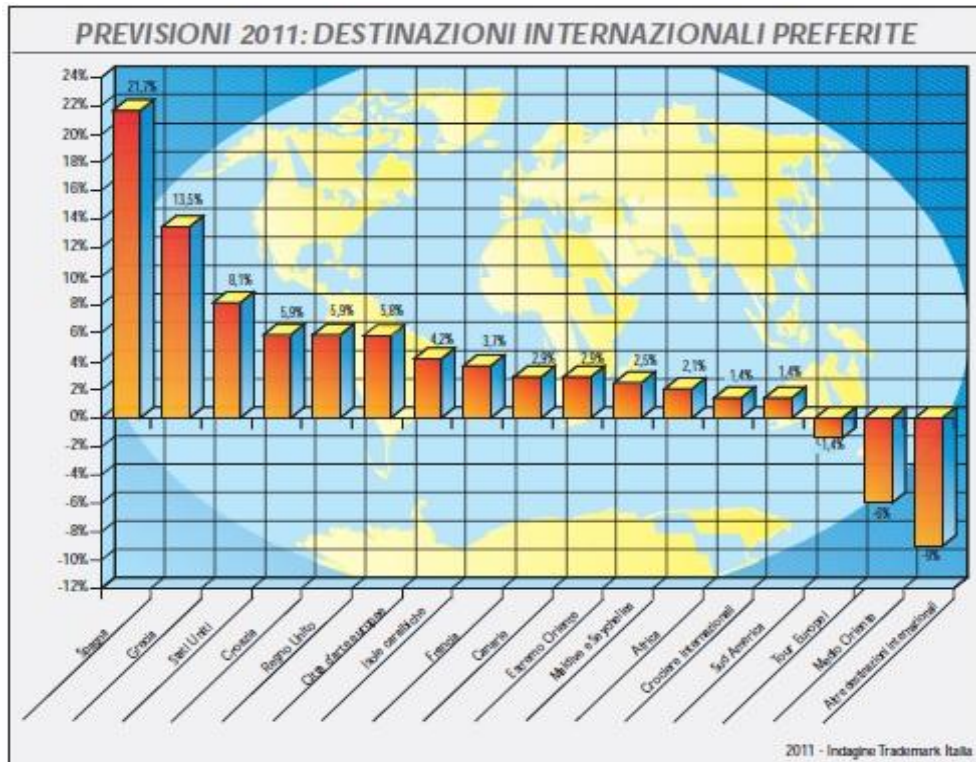
Si el criterio de legitimidad fuera la **cantidad de hablantes de la norma culta**, debería ser una variedad hispanoamericana. Según los números aportados por la demodialectología, señala Francisco Moreno Fernández que de 390 millones de hablantes existe un “enorme peso demográfico del área México-centroamericana con más de 120 millones de usuarios de su variedad. La segunda variedad en peso demográfico es la andina, seguida de la caribeña y de la austral (Paraguay, Uruguay y Argentina). Solamente tras ella aparece la modalidad castellana del español, lo que significa que el volumen de hablantes del área castellana es menor que el de cuatro de las cinco grandes modalidades americanas” (2009: 89).

Si el criterio de legitimidad fuera la **utilidad práctica** se debería atender al contexto de la clase particular y a las necesidades del alumnado específico (país, edad, expectativas y finalidades del aprendizaje). Y aquí entramos en el territorio de las necesidades individuales del estudiantado, en dominios del español con fines específicos como el español de los negocios o del turismo. Veamos un poco qué utilidad inmediata podría tener el aprendizaje del idioma español para un italiano, en la actualidad.

Desde el punto de vista de los destinos turísticos, entre las elecciones de los viajeros italianos España se encuentra en una posición de privilegio (segundo puesto). El siguiente país hispanohablante de mayor interés es México, en sexto lugar. Luego las islas del Caribe y el Cono Sur. La ciudad más visitada es Barcelona, que ocupa un cuarto puesto después de Londres, Milán y Roma.

Per quanto riguarda la ricerca dei voli per nazioni, la prima posizione spetta ai voli interni [...] In seconda posizione si trova la Spagna, ricchissima di voli a buon mercato e caratterizzata da un turismo economicamente sostenibile, oltre che da un patrimonio naturale e artistico di tutto rispetto. (*La voce del web*, 2012)





Fuente: Osservatorio Nazionale del Turismo (2011)

Fuente: DOVE VANNO IN VACANZA GLI ITALIANI. 20a Indagine di mercato (2011)

No obstante, si nos trasladamos al terreno de los negocios y del mercado laboral, la geografía del español se modifica. Los “nuevos inmigrantes italianos” en el actual contexto de crisis económica eligen otros destinos de migración. Según el AIRE (*Anagrafe dei residenti all'estero*) y el ISTAT (*Sistema Statistico Nazionale*) el destino más codiciado es Alemania. Le siguen, entre otros, Estados Unidos y Sudamérica.

2012, FUGA DALL'ITALIA. La Nuova Emigrazione in ripartenza: [...] La cosa non riguarda solo noi, come è noto: Greci, Portoghesi, Spagnoli non sono da meno. L'intera costa nord del Mediterraneo, oltre all'Irlanda (oltre 40.00 emigrati tra il 2010 e il 2011), ha ripreparato le valigie in massa [...] in diverse direzioni: soprattutto nord Europa [...] Poi ci sono altre mete nuove rispetto agli ultimi anni come Brasile o Argentina, Canada, e paesi minori. [...] Dilma Rouseff, Presidente dell'emergente Brasile, ormai quinta potenza industriale mondiale, ha aperto all'immigrazione di 450.000 tecnici ed operai specializzati. [...] anche Argentina e Uruguay (sempre all'inizio dell'anno, Pepe Mujica, presidente dell'Uruguay ha lanciato la proposta di portare la popolazione uruguaiana dagli attuali 3,4 milioni a 5 milioni nel prossimo decennio) (*Cambia il mondo*, 2012)

La relevancia de las relaciones comerciales actuales entre Italia y América Latina fue señalada en enero de este año por el ex Ministro de Asuntos Exteriores del gobierno Monti, Giulio Terzi di Sant'Agata, quien en una entrevista concedida a *Italia Oggi* ofrecía los siguientes datos:

...nel complesso dei paesi dell'America Latina le imprese italiane hanno aumentato le loro esportazioni del 27% nel 2011 rispetto al 2010. Sono 26 miliardi di euro. [...] Un mercato di crescente importanza per le nostre imprese in una fase in cui l'export gioca un ruolo chiave per superare la crisi economica del Vecchio Continente. . [...] In Messico abbiamo una presenza molto forte: 1.400 aziende italiane, tra cui molte PMI che stanno consolidando la loro quota di mercato. E poi attenzione a tutti quei paesi che si affacciano sul Pacifico (Terzi, 2013)

¿En qué medida los criterios de utilidad y cantidad deberían influenciar la adopción o enseñanza de distintas variedades en nuestra clase ELE? Los números nos dejan una moraleja: la elección de una variedad tomando en consideración únicamente justificaciones histórico-genéticas parece ser, hoy por hoy, un criterio anacrónico.

3.2. Falacia de la homogeneidad lingüística del EE

Lo que he denominado “falacia de la homogeneidad lingüística del EE” surge de la errónea identificación de la lengua castellana con el Estado-Nación. Muchos docentes de ELE, especialmente aquellos no nativos, caen en este error metonímico de atribuir al país entero –España– el habla de una de sus partes. No se toman en consideración las otras tres lenguas constitucionalmente cooficiales que conviven en el territorio nacional (vasco, catalán y gallego) ni las demás modalidades regionales del idioma. Francisco Moreno Fernández distingue ocho grandes áreas dialectales del español, tres de ellas correspondientes a España: la castellana, la andaluza y la canaria (2009: 29). Pero los criterios varían según el investigador; en la encuesta señalada al principio de este trabajo se segmenta la geografía lingüística del español europeo en cinco variedades: castellana, extremeña, andaluza, canaria y murciana. Recordemos, por ejemplo, que en España hay tanto áreas seseantes como distinguidoras de la zeta. Y que las tendencias innovadoras de las áreas andaluza y canaria comparten fenómenos como el yeísmo, las aspiraciones intervocálicas o las formas de tratamiento de la tercera persona plural con variedades hispanoamericanas, a diferencia del conservadurismo característico de la lengua en el área castellana.

Esta falacia encuentra sus ejemplos en el siguiente diálogo:

-En mi experiencia, he escuchado muchos profesores **decir que el español de España es el idioma oficial** y los demás tipos son vulgares. Tuve clases en la carrera de traducción holandés-español y las peleas eran de antología. Casi como decirle a García Márquez que escribe un idioma "de segunda". *N.L.T.A, informante argentina, residente en Eindhoven.*

Como señala el dialectólogo cuencano Francisco Moreno Fernández, “hay mucha gente que piensa que el español de España es el auténtico español, el más puro y el más correcto” (2009: 99) mientras lo más acertado sería hacer las distinciones atendiendo “a la geografía lingüística” y no “a la geografía política”, aunque sea inevitable hacer referencia a los países, en tanto que superestructuras, pues también son un factor que contribuye a la cohesión lingüística de los territorios (2006: 16).

3.3. Falacia del “calco” de variedades entre docente y estudiante

Esta falacia alude a la cuestionable creencia de que el estudiante aprende, por imitación, la variedad que habla el docente. Se trata de una presunción que ignora una evidencia: nuestra “época de la reproductibilidad técnica” –como diría Walter Benjamin– pone al alcance de la mano del docente de ELE un variado repertorio de muestras de lengua provechosas para ser incorporadas en la planificación didáctica. ¿Verdaderamente la variedad del docente es transmitida al alumno a la manera conductista, por un automático efecto de frecuencias de estímulos-respuesta?

Nos han contado recientemente la anécdota de una estudiante extranjera que, en un encuentro sobre la enseñanza del español que tuvo lugar en una universidad romana, afirmó que “con un profesor latinoamericano había aprendido un español equivocado, con una pronunciación defectuosa, y que ahora estaba aprendiendo un español correcto”. Más allá de cómo esta estudiante llegó a tal conclusión (¿Su profesor actual la contagió de sus incompetencias y prejuicios?, ¿impericia didáctica real de su docente anterior?) como profesores de ELE conscientes de las nuevas políticas lingüísticas panhispánicas de las instituciones que legislan el uso de nuestra lengua deberíamos preguntarnos si tenemos conocimientos sobre variedades ajenas a la propia. Y, si carecemos de conocimientos directos o de formación específica, si acaso nos preocupamos por acopiar un repertorio de material didáctico diversificado que contenga un corpus lo suficientemente representativo de muestras de lengua producidas en distintas modalidades del español (materiales que den cuenta de la riqueza léxica, de los distintos patrones de entonación, de contenidos vinculados a saberes y referentes culturales).

Además de los recursos impresos tenemos la posibilidad de apelar a soportes audiovisuales: visionar vídeos de canciones o películas a través de sitios de reproducción en línea como YouTube, apelar a discos compactos, DVDs., programas de radio o de televisión en línea, periódicos digitales así como otros recursos informáticos, telemáticos y multimedia. Las vías para reproducir muestras de lengua en otras variedades, hoy, son múltiples y rápidas.

Cito aquí dos ejemplos antitéticos de dos profesoras argentinas de español como lengua extranjera (la primera radicada en Israel, la segunda en Italia) donde se evidencian actitudes distintas ante variedades ajenas a la propia:

“Enseñaba español a una norteamericana y siempre le explicaba: ‘en España se dice así y en Argentina se dice así’, porque en Israel hay más argentinos que españoles, entonces tenía más posibilidad de practicar lo que aprendía. También le hacía escuchar videos con canciones o partes de novelas de distintos países de habla hispana para que conociera las diferencias y a ella le resultaba muy interesante. Incluso hay videos subtítulos al inglés. Por ejemplo, le hice escuchar ‘A Dios le pido’ de Juanes con subtítulos en inglés. Solemos decir que para enseñar idiomas no sirven las traducciones, pero en Israel descubrí que no es tan cierto. Acá hay un canal donde pasan novelas en español subtituladas al hebreo y son muchísimos los israelíes que así aprenden español”. C.L.R.

“Si al enseñar no uso el vos ni pronuncio la ye [ʒ] no me siento yo”. E.L.

Como corolario de estas dos muestras presentadas quisiéramos reflexionar sobre la validez del concepto de “identidad” del docente durante el proceso de enseñanza. Hemos hablado con profesores de ELE que neutralizan su acento –sean hispanoamericanos o de diferentes regiones “innovadoras” de España–. Optan por la selección de palabras generales cuando los interlocutores son alumnos de niveles comprendidos entre el A1 y B2 e intentan reproducir una fonética estandarizada, en la medida de sus capacidades articulatorias, con el objetivo de facilitar la intercomprensión. Otros docentes nos han señalado su voluntad de no modificar un ápice su identidad lingüística, como si se tratara de un imperativo ético. Jesús Tusón Valls, catedrático de Filología en la Universidad de Barcelona, en su libro *Los prejuicios lingüísticos* (original catalán *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, 1988) denomina “autoprejuicio” y “deslealtad lingüística” a la actitud de ciertos hablantes al abandonar su propia lengua. Cabría preguntarse hasta qué punto este juicio resultaría válido en el caso de la enseñanza. ¿La neutralización de la propia variedad en niveles iniciales para acercarse a los rasgos compartidos por un español internacional sería un acto de deslealtad lingüística? Planteamos una analogía con otra profesión: si un decorador de interiores decorase una casa respetando las

indicaciones del gusto del cliente pero contrariando sus predilecciones estéticas ¿estaría traicionando su identidad?

Concluimos este apartado con una opinión: los fundamentalismos lingüísticos, sean del calibre que sean, deberían evitarse. Más aun si se trata de enseñar una lengua hablada por más de 400 millones de personas. En este caso, cualquier docente con voluntad localista incurriría siempre en un reduccionismo muy poco profesional.

3.4. La falacia de considerar(se) un “buen docente” por el mero hecho de utilizar una variedad considerada prestigiosa

Esta falacia sostiene que los resultados satisfactorios de la enseñanza dependen de la variedad que maneja el docente y no tanto de las competencias didácticas, la formación o la ductilidad del profesor para adaptarse a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. El profesor que utiliza una variedad que se presupone prestigiosa se coloca en el lugar del “saber” que lo avala a corregir a los hablantes de otras modalidades aunque estos se adscriban al uso de la norma culta de su variedad. En realidad, esta actitud censora –paternalista, purista– suele ser un subterfugio para disimular el desconocimiento sobre variedades ajenas a la propia. A este propósito una informante mexicana, docente de español en Roma, me relata que una colega española le aconsejó: “No digas *extrañar* porque los alumnos no te entienden. Debes decir *echar de menos*”.

Independientemente de que la consejera desconociera el famoso bolero de Armando Manzanero “Te extraño”, lo cierto es que si buscamos la entrada lexicográfica en el DRAE el verbo *extrañar* ni siquiera figura marcado como americanismo, pues se considera palabra general debido a su extendida adopción subcontinental, desde México hasta la Patagonia.

Volviendo a la encuesta mencionada al principio de este trabajo, en el caso apenas citado sí se podría decir que el desconocimiento y la desinformación condicionan la actitud ante variedades ajenas a la propia.

3.5. Falacia de que el EA no es español

“A mi sobrino por poco no lo aprueban porque la profesora de español, que es italiana, quería que dijera yo pronunciando la i, y él ni loco cambiaba su pronunciación”. *E.L. argentina, residente en Asti.*

“La peor cosa que escuché de la profesora de español de mi hija es que no hablamos español. Incluso la amiga de mi hija que está siempre en casa nos escucha hablar en español y utiliza la *ye*, entonces en un examen oral la profesora la criticó. Esta mujer es italiana, y uno de los tantos errores que comete es el de acentuar mal las palabras, es decir, escribe correctamente pero pronuncia mal (por ejemplo “ibán” en vez de “iban”). Para colmo tiene *la erre moscia*” *M.S., argentina, residente en Milán.*

En estos testimonios podemos inferir dos informaciones de relevancia: una es la dosis de xenofobia lingüística (para Pierre Bordieu, *violencia simbólica* de ciertas prácticas docentes). Jesús Tusón apeló a la sociolingüística y lo llamó “prejuicio lingüístico”, inocente o perverso, que “no es otra cosa que una manifestación del racismo orientado ahora hacia las lenguas y hacia los hablantes” (1988: 25). La segunda información de interés, sobre la que me detendré con más atención, es la invalidez conceptual de las afirmaciones contenidas en los juicios de valor de estas docentes italianas.

Los estudios dialectológicos demuestran empíricamente que, aunque existan rasgos no coincidentes entre un lado y otro del Atlántico, las diferencias entre variedades las encontramos más bien en el llamado “léxico nomenclador”, es decir, el que designa las realidades materiales propias de cada lugar. En el español de América existen palabras que designan realidades específicamente americanas que no se conocen o apenas se conocen en España y, por lo general, no tienen equivalente en el léxico del español peninsular. Señala el lingüista alemán Günther Haensch que para un español, estas palabras son exotismos (como llamas, pumas, anacondas, gauchos, pampas, mariachis) y que se pueden conocer dependiendo de la cultura general del hablante peninsular. Suelen ser nombres de animales, comidas y bebidas típicas, bailes y canciones populares, instituciones políticas, administrativas, jurídicas, costumbres populares.

La siguiente anécdota nos permite colegir las divergencias en el léxico nomenclador (así como la inadecuación de ciertos materiales didácticos de la década del '90):

“Mi marido (por aquella época novio) se había comprado un CD de Planeta-De Agostini, para aprender el español. En uno de los ejercicios se le presentaba un alimento o un objeto y tenía que dar la respuesta correcta. Me puse a su lado para ayudarlo y me saltaba error en todo lo que contestaba: cojín por almohadón, fresa por frutilla, piña por ananá, plátano por banana, judías en vez de chauchas... ¡no adivinaba una! ¡Un papelón!” *M.R.L., argentina residente en Sciacca, Sicilia.*

No obstante, los estudios de lingüística variacional demuestran que existe una amplia base común homogénea entre el EE y el EA. Las descripciones recogidas por Günther Haensch en su estudio “Español de América y Español de Europa” (2002) demuestran la unidad casi absoluta de la ortografía del español en todo el mundo hispánico y cómo la importancia del sustrato indígena no ha alterado prácticamente el sistema gramatical. En el plano morfosintáctico las diferencias entre el español americano y el peninsular son pocas: supresión de las formas verbales y de los pronombres personales y posesivos de la segunda persona del plural (vosotros/as, os, vuestro/a/os/as por ustedes, les, los/las, su/sus); existencia del voseo en extensas zonas de América (Argentina, Uruguay, Paraguay, Centroamérica, a excepción de Panamá); se usan casi exclusivamente las formas del imperfecto del subjuntivo en –ra y no las en –se y en algunos países se sustituye el pretérito compuesto por el pretérito simple. Más allá de las distinciones léxicas, para Haensch “ello no impide que todas las variantes del español, tanto las europeas como las americanas, pertenezcan a un sistema lingüístico común, el español” (2002: 69).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- AA.VV. (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- AA.VV. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22. Ed)*. Madrid: Espasa Calpe.
- AA.VV. (2011). *Bollettino mensile "Indagine quantitativa sui comportamenti turistici degli italiani"*. Roma: Osservatorio Nazionale del Turismo.
- AA.VV. (2009) *Reunión plenaria de Academias de la Lengua Española en torno al Diccionario académico de americanismos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- "De la Riva dice que el español más 'puro se habla en Valladolid". Disponible en: <http://www.lagacetadesalamanca.es/castillayleon/2013/01/14/riva-dice-espanol-puro-habla-valladolid/83220.html>
- "Dove vanno in vacanza gli italiani ad agosto". (2012). <http://www.lavocedelweb.com/viaggi/destinazione/dove-vanno-in-vacanza-gli-italiani-ad-agosto>
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Ó. (2000) ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano? Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, pp. 311-316.
- "Fuga dall'Italia. La Nuova Emigrazione in ripartenza: urgente avviare un confronto per cogliere la sfida del nuovo esodo europeo" (2012). <http://cambialmondo.org/2012/05/15/2012-fuga-dallitalia-la-nuova-emigrazione-in-ripartenza-urgente-avviare-un-confronto-per-cogliere-la-sfida-del-nuovo-esodo-europeo/>
- GARCÍA DE PAREDES, E. (2012). "Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico". LEBSANFT, F. et.al. (2012). *El español ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt-Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 281-312.

- HAENSCH, G. (2002). "Español de América y español de Europa". *Panace@* Vol. 3, Nro. 7.
- LEBSANFT, F. et.al. (2012). "Variacion diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica". LEBSANFT, F. et.al. (2012). *El español ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt-Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 7-18.
- LIPSKI, J. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- MALDONADO CÁRDENAS, M. (2012). "Español como lengua pluricéntrica. Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español de América". LEBSANFT, F. et.al. (2012). *El español ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt-Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 95-122.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). Madrid: Arco Libros.
- TERZI, G. (2013). "L'America latina tira alla grande per un sacco di operatori italiani".
http://www.esteri.it/MAE/IT/Sala_Stampa/ArchivioNotizie/Interviste/2013/01/2013_0114_Terzi.htm
- TUSÓN, J. (1998). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE ELE, ¿ES ÚTIL PARA LA REFLEXIÓN GRAMATICAL?

Manuela del Carmen Rojas
Lectora de español
Facoltà di Filosofia, Lettere, Scienze Umanistiche e Studi Orientali
La Sapienza Università di Roma
manuela.rojas@tiscali.it



Manuela del Carmen Rojas lleva más de veinte años como lectora de español en las Universidades italianas. En su trayectoria docente ha sido también profesor responsable de Cursos de Español en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (La Sapienza), en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Bolonia y en la Facultad de Letras de Cassino. Se ha ocupado también de traducción con publicaciones para la editorial Mondadori. Recientemente ha publicado, para la editorial Kappa, el cuadernillo titulado En orden Alfabético con más de cincuenta ejercicios de traducción italiano-español en el que se identifican y abordan, desde, una perspectiva contrastiva, algunos de los temas gramaticales más problemáticos con el objeto de reflexionar sobre las interferencias recurrentes entre estas dos lenguas tan afines.

Resumen

El presente artículo ha sido presentado como comunicación en los Talleres de Verano de 2013 del Instituto Cervantes de Roma (Italia) y recoge una serie de reflexiones en torno a las que se ha trabajado con el grupo de participantes. Nace como una propuesta didáctica que no puede ignorar el aspecto relativo a la afinidad entre italiano y español, y a las ventajas y desventajas que la misma conlleva. De hecho, la teoría y la práctica de la enseñanza de ELE a los nativos italianos pone en evidencia la especificidad del aprendizaje de una L2 en los casos de afinidad estrecha con la lengua materna. Y aunque dicha afinidad favorezca la comprensión, esta última suele ser, en muchos casos, aparente, pues favorece las interferencias de significado y estructura y, al facilitar la inferencia de significados a primera vista, no le deja tiempo al estudiante para que active alguna estrategia de comprensión. Es por ello que la traducción, como un ejercicio y recurso para tomar conciencia de esas afinidades y

divergencias, puede introducirse en el aula de ELE como una actividad más, acompañada de una reflexión común para interactuar con los aprendientes en la lengua meta.

Palabras Clave

Afinidad, Ventajas, Desventajas, Interferencias, Comprensión aparente, Traducción como ejercicio de reflexión, Interacción en lengua meta.

Esquema

1. Introducción.
 - 1.1. El papel de la traducción en las metodologías de ELE.
2. Breve descripción del curso-taller.
3. Objetivos generales y contenidos didácticos.
4. Metodología y evaluación.
5. Referencias bibliográficas.

Introducción

El papel de la traducción en las metodologías de ELE

Cuando hablamos de traducción en la enseñanza de las lenguas, en la clase de ELE en nuestro caso, es fundamental la distinción entre dos aspectos o dos enfoques adoptados frente a la misma: uno se centra en la actividad de aprendizaje de la traducción y el otro pone su acento en la traducción como actividad o instrumento de reflexión sobre la L2.

La traducción como instrumento didáctico ha sido abandonada con la llegada de las nuevas propuestas metodológicas de los años 70 y 80, sobre todo, con el método comunicativo. El planteamiento comparativo que caracterizaba la enseñanza de la L2 de tipo tradicional, o de gramática-traducción, en la que la labor docente se centraba en la explicación interlingüística, en las nuevas aportaciones metodológicas a la didáctica de las lenguas es sustituido por un nuevo enfoque en el que la L1 es vista como un obstáculo para el aprendizaje de la L2. Se desaconseja, pues, su uso en el aula para contrarrestar el pernicioso fenómeno de las interferencias. Por otra parte, la implantación del Marco Europeo Común de Referencia plantea, más bien, una didáctica desde la propia lengua, ya que se considera que lengua y traducción son dos recorridos distintos, es decir, saber una lengua no implica necesariamente saber traducir.

Sin embargo, “la creciente necesidad de mediación entre lenguas y culturas diferentes, subrayada por el mismo texto europeo, hace aconsejable la adopción de un enfoque contrastivo que potencie la conciencia lingüística del alumno” (Calvi, 2003). Asimismo, los nuevos modelos de aprendizaje y las nociones de *interlengua* y de *influencia interlingüística* evalúan positivamente el papel de la L1 para la reflexión sobre las diferencias con la L2, y no solo negativamente como la única responsable de una transferencia mecánica de léxico y de estructuras. De ahí que, si hablamos de conciencia lingüística del alumno y de enfoque contrastivo, la propuesta de Calvi, a la luz de las nuevas metodologías, tenga en cuenta, como parte del protagonismo del alumno, los actuales conocimientos sobre el proceso de aprendizaje y la utilidad de la reflexión consciente en el aula. Dentro del contexto didáctico actual también la gramática adquiere un papel distinto y cada profesor puede elegir la forma más adecuada de gramática para alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, puede utilizar la gramática pedagógica que incluye una reflexión metalingüística y que, al mismo tiempo, favorece la toma de conciencia hacia una lengua a través de un análisis y una actitud activa por parte del aprendiente. Y es aquí donde tiene cabida la traducción como actividad o recurso durante la trayectoria de aprendizaje de una lengua. Su práctica se vincula directamente con dos aspectos de interés especial por su implicación en el aula, la explicación en L1 y la utilización de los errores; ambos se

relacionan con la reflexión metalingüística y constituyen una herramienta indispensable como estrategia de aprendizaje (Pastor Cesteros, 2004).

Dentro de esta perspectiva, la traducción puede volver a tener una función útil, sobre todo, en la enseñanza de lenguas afines como el italiano y el español. No se puede ignorar en una propuesta didáctica el aspecto relativo a la afinidad que existe entre ambas lenguas ni tampoco las ventajas que presenta dicha afinidad al favorecer la comprensión. Pero, al mismo tiempo, no se desconocen las desventajas que presenta dicha afinidad: facilita las interferencias de significado y estructura, y la falsa esperanza de producir mensajes en L2 de forma igualmente rápida; permite inferir a primera vista los significados, sin dejar que el estudiante tenga tiempo para activar alguna estrategia de comprensión.

La traducción introducida en el aula de ELE no como método ni como único instrumento didáctico, sino como ejercicio y recurso para tomar conciencia de las afinidades y de las divergencias entre ambas lenguas pone una atención selectiva sobre los elementos lingüísticos, las estructuras, la colocación de las palabras, las locuciones, las frases idiomáticas; sin esta atención selectiva es más difícil el aprendizaje –aunque no la adquisición–, sobre todo, teniendo en cuenta que los errores de interferencia –léxicos, morfosintácticos, discursivos– son los más frecuentes y recurrentes a lo largo de buena parte del proceso de aprendizaje de los alumnos de L1 italiana. Utilizada como una actividad más en el aula y acompañada de una **reflexión** común para **interactuar** con los aprendientes en la lengua meta, la traducción resulta de gran eficacia para tomar conciencia de los errores persistentes y de las transferencias que se verifican entre ambos sistemas lingüísticos.

Breve descripción del curso-taller

Se trata de un taller de reflexión teórica y de actividad práctica de aproximadamente 2 horas. Se aborda el tema de la reflexión metalingüística como herramienta indispensable y como estrategia de aprendizaje y, dentro de esta perspectiva, la función de la traducción en la enseñanza de lenguas afines.

Como propuesta didáctica, se seleccionan los temas gramaticales y estructuras de la L2 destacando el aspecto relativo a la afinidad entre ambas lenguas para subrayar ventajas o desventajas de dicha afinidad. Se da amplio espacio a las interferencias de significado y estructura, detectando los errores de interferencia más persistentes y recurrentes en la interlengua a lo largo de buena parte del proceso de aprendizaje.

Objetivos generales y contenidos didácticos

Al finalizar el curso los alumnos serán capaces de:

Distinguir los dos aspectos o enfoques en la enseñanza de la traducción, como aprendizaje y como actividad o instrumento de reflexión sobre la L2.

Proporcionar a los alumnos las estrategias y recursos necesarios para implementar la traducción como instrumento útil de reflexión e interacción en el aula.

La selección de textos destinada a las actividades durante el curso pone énfasis más que en su variedad, en una tipología que tenga en cuenta los siguientes niveles de la lengua:

- Morfosintáctico.
- Discursivo.
- Semántico.
- Pragmático.

Metodología y evaluación

Durante el curso se dará amplio espacio a las actividades prácticas por parejas o en grupos pequeños. Partiendo de una serie de textos y tras la traducción de los mismos, se hará una puesta en común para reflexionar sobre problemas morfosintácticos, pragmáticos y discursivos que se originan durante el proceso de traducción. A partir de los mismos y mediante una reflexión de la clase se identificarán las herramientas didácticas necesarias para su implementación en el aula.

Se dará mayor relieve y prioridad a la participación activa del grupo que asiste al taller, dado que la reflexión sobre los temas gramaticales seleccionados se hará en forma conjunta con toda la clase.

Los materiales necesarios para el desarrollo del taller serán los siguientes:

- Presentación de Power Point.
- Textos para traducir contenidos en el *Dossier* para distribuir a los participantes del taller.

Referencias bibliográficas

- BALLESTER CASADO A./ CHAMORRO GUERRERO M. D. (1991), *La traducción como estrategia cognitiva*, ASELE Actas III. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ELE/asele/pdf/03/03_0391 [Fecha de acceso: marzo de 2013]
- CALVI, M. V., *Lingüística contrastiva de español e italiano*, Mots Palabras Words – 4/2003. Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/> [Fecha de acceso: marzo de 2013]
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003.
- DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996) Introducción a la traducción pedagógica. *REV – LYT – n° 08*. Disponible en:
[http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7979/1\)LYT_8_1996_art_17.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7979/1)LYT_8_1996_art_17.pdf) [Fecha de acceso: marzo de 2013]
- HERNÁNDEZ R. (1996) La traducción pedagógica en la clase de E/LE. ASELE Actas VII. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf [Fecha de acceso: febrero de 2013]
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE». *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp.638 – 645). Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm [Fecha de acceso: abril de 2013]
- TROVATO G. (2012) Entrevista con Maria Vittoria Calvi. *Marcoele Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*.
Disponible en: <http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/> [Fecha de acceso: abril de 2013].

DESARROLLO DE COMPETENCIA EXPRESIVA Y LITERATURA ACTUAL: TRES EXPERIENCIAS

María Cristina Muela Arias
Profesora de Lengua Castellana y Literatura.
IES María Zambrano, Castilla la-Mancha
cristinamuela17@ gmail.com



Cristina Muela es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid. Ha sido profesora de los cursos de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander. Ha desarrollado proyectos de investigación e innovación educativa con la Universidad de Alcalá y con centros de educación infantil. En la actualidad desempeña las funciones de jefa de departamento de Lengua Castellana y Literatura en el IES María Zambrano de Alcázar de San Juan, Ciudad Real.

Resumen

El artículo presenta tres experiencias de dinamización lectora basada en TIC. Se analiza el planteamiento, desarrollo y resultado de las mismas. Mediante la creación de situaciones comunicativas próximas a la realidad (escenarios) se estimula a los alumnos a realizar proyectos con TIC. El principal valor de las experiencias reside en que se parte de la obra para crear textos orales y escritos “reales” (no textos académicos) empleando los conocimientos y capacidades para comunicar como publicistas, guionistas o periodistas. Al término de la ponencia los asistentes serán capaces de emplear recursos tecnológicos para dinamizar obras literarias, organizar aprendizajes cooperativos basados en proyectos y generar escenarios reales altamente motivadores.

Palabras clave

Competencias básicas, Inteligencias Múltiples, Aprendizaje por tareas, Literatura española contemporánea.

Esquema

1. Introducción.
2. Diagnóstico previo.
3. Fundamentación teórica.
4. *Mi hermana Elba*. Proyecto: tráiler publicitario.
5. *La marca del meridiano*. Proyecto: podcast.
6. *Afrodita*. Proyecto: videoblog.
7. Conclusiones.
8. Bibliografía.
9. Notas.

Introducción

La necesidad de acercar los estudios de bachillerato de Lengua castellana para alumnos que tienen este idioma como L1, a los parámetros competenciales y a las teorías de inteligencias múltiples, que tanto se han desarrollado en las últimas décadas, ha propiciado la realización de un proyecto creativo-expresivo que utiliza como base la literatura contemporánea.

A lo largo del curso 2012- 2013 los noventa alumnos de 2º de bachillerato del IES. María Zambrano de Alcázar de San Juan han realizado varias tareas creativas incluidas en su programación junto al trabajo académico-formativo, con la intención de desarrollar en su máxima extensión el currículum de Bachillerato, donde se establece la autonomía lingüística tanto teórica como práctica que lo alumnos deben desarrollar en este nivel académico como hablantes de español.

Objetivos del Bachillerato según el currículum autonómico¹.

- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal (d).
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana (e).

Diagnóstico previo

El proyecto presentaba varios problemas. Por un lado la teórica, marcada por la densidad del programa de contenidos que se trabaja en este nivel educativo y por otro lado la escasa formación en cuanto a la expresión escrita y oral de los alumnos. Estos poseían inicialmente una competencia lingüística/idiomática que podríamos identificar entre los niveles b1 y el b2. Se partía de una situación con dificultades, donde la aplicación de inteligencia emocional ha sido en gran medida promotora de la evolución positiva de los mismos.

Fundamentación teórica

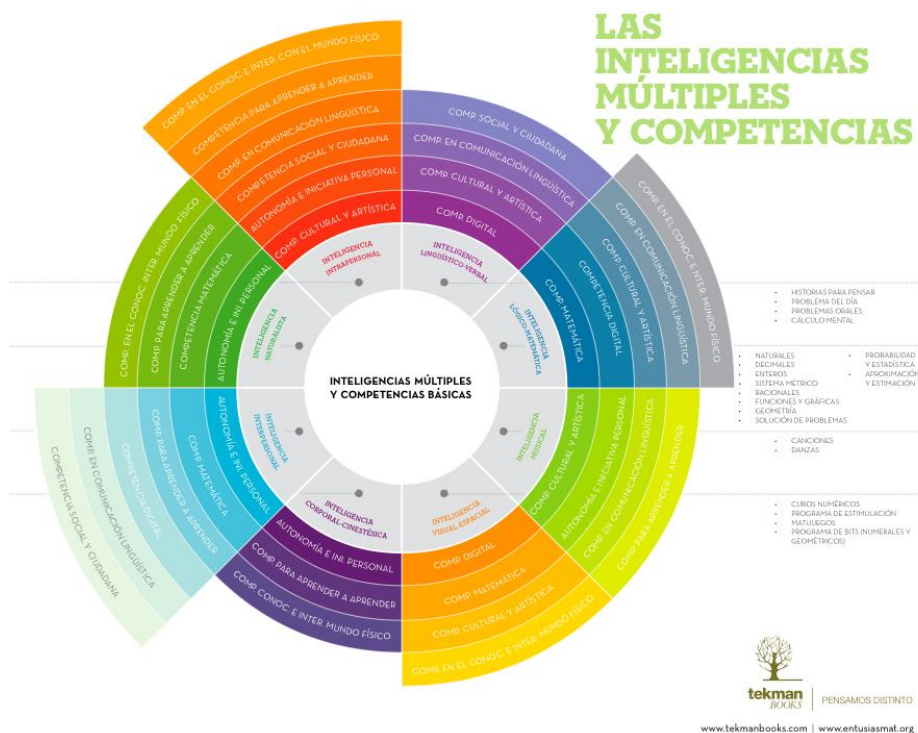
Desde el inicio del curso se trabajó tratando de desarrollar las competencias básicas², haciéndose especial hincapié en tres: tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística y sobre todo la competencia lingüística. La inteligencia emocional se pretendía desarrollar en los alumnos aunada a la

¹ Decreto 85/2008, de 17/06/2008, por el que se establece y ordena el currículo del bachillerato en la Comunidad autónoma de Castilla la-Mancha, artículo 4. DOCM 20/06/2008.

² Las competencias básicas se relacionan con las inteligencias múltiples. Se incluye un gráfico de la editorial Teckman, especializada en las mismas: <http://tekmanbooks.com>.

CREATIVIDAD, que durante los últimos años de su formación académica había sido relegada en beneficio del conocimiento conceptual. En definitiva se pretendía en palabras de Robles” tomar conciencia de lo que ya estamos haciendo, prestarle atención además de a los contenidos académicos que estamos impartiendo, a las actitudes y estrategias emocionales cuyo desarrollo estamos favoreciendo en nuestra aula y empezar a sistematizar muchas de las cosas que ya hacemos de forma intuitiva” (Robles, 2002:85).

Se trabajó con una metodología que exigía la máxima motivación por parte de la profesora así como por parte de los alumnos buscando siempre como objetivo lograr que la educación fuese un todo que englobara conocimiento, emociones, crecimiento personal, adquisición o desarrollo del gusto por la creatividad y aprovechamiento del uso de las nuevas tecnologías que el grupo manifestó.



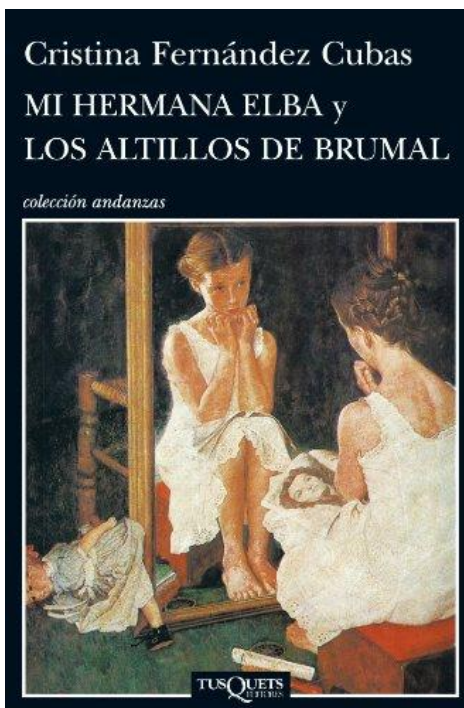
Las TIC han facilitado no sólo el trabajo sino la conexión interpersonal en el grupo. Inicialmente el soporte digital se desarrolló en el aula MOODLE de la clase, para pronto pasar a la red EDMODO que ha facilitado no sólo el intercambio de información de diverso tipo, sino también el espacio para almacenar entre todos ellos datos adicionales, compartir ideas y por supuesto, realizar aprendizaje entre iguales, ya que el asesoramiento de la profesora quedaba relegado a las aulas, mientras que entre ellos se establecían conversaciones supervisadas en estilo y gramática por la profesora y por ellos mismos.

El uso de los diferentes soportes y programas digitales ha sido necesario para los alumnos y en muchos casos se ha realizado a través del aprendizaje cooperativo, donde algunos alumnos realizaban tutoriales para aquellos que desconocían su uso.

La Literatura del siglo XX forma parte del aprendizaje de los alumnos de este nivel y a parte de la adquisición de datos y conceptos propios de la Historia de la Literatura, la lectura y la mejora de su competencia lectora se planteaba como una posibilidad interesante. La elección de las tres lecturas fue progresiva, de hecho fueron escogidas en cada uno de los trimestres. Se partió de *Mi hermana Elba* de Cristina Fernández Cubas, con la intención de acercar a los alumnos el universo del cuento contemporáneo. La segunda fue *La Marca del Meridiano* de Lorenzo Silva, con la que se pretendía presentar a los alumnos la novela policiaca. Por último, *Afrodita* de Isabel Allende, con la que se pondrían en contacto con una narrativa diferente amalgamando diferentes géneros, además de ser literatura hispanoamericana.

El modo de enfrentar el trabajo con los libros fue el resultado de influencia de diferentes escuelas didácticas entre las que se encuentra la ILE (Institución Libre de Enseñanza) que promovía no solo un aprendizaje total en el entorno real, sino que también promulgaba el aprendizaje en libertad creativa.

Mediante la creación de situaciones comunicativas próximas a la realidad (escenarios) se estimularía a los alumnos a realizar proyectos con TIC. Así se podrían crear textos orales y escritos “reales” (no textos académicos como hasta la fecha habían realizado) empleando los conocimientos y capacidades para comunicar como publicistas, guionistas o periodistas entre otras opciones. De cualquier forma, se buscaba que el alumno enfrentara la lectura con placer, motivación y que el trabajo que resultara de su posterior lectura fuera original a sus ojos, y productivo lingüística y tecnológicamente.

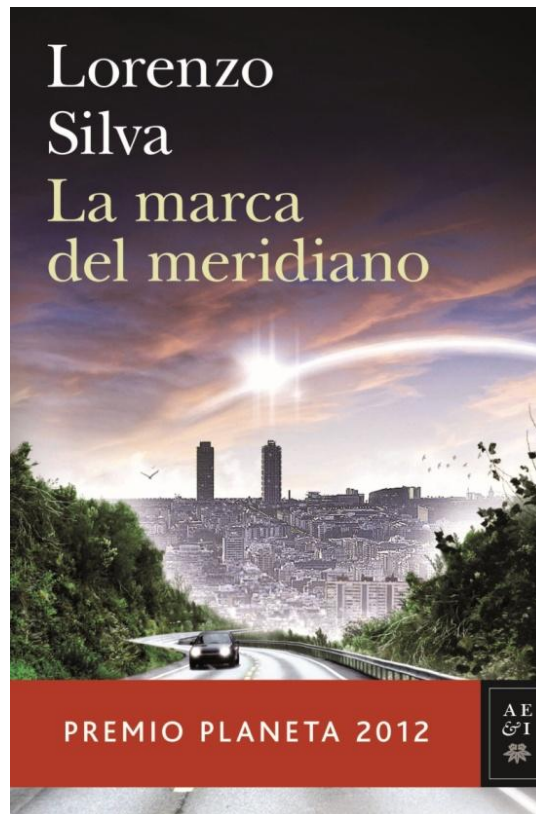


Mi hermana Elba. Proyecto: tráiler publicitario

El entorno propuesto era el de una editorial, donde cada uno de ellos se convertiría en publicista, debiendo realizar tres tareas: un tráiler publicitario de la obra que recogiera la esencia de cada uno de los tres relatos (realizando una selección de los cuentos e ilustrándolos con imágenes y apoyándose siempre en la música) o bien cualquier otra situación comunicativa (entrevista a la autora, presentaciones al modo cinematográfico o anuncios televisivos...) que fomentara la compra del libro. Además deberían realizar un diario de abordado del desarrollo de su proceso creativo y un breve ensayo que reflejara su opinión sobre cada uno de los tres relatos que componen la antología.

Dejando a un lado la sorpresa inicial que les produjo un trabajo en torno a una lectura así, sus dudas iniciales en torno a qué formato digital utilizar, pronto se pusieron a trabajar utilizando distintos materiales. Inicialmente el libro y después diferentes informaciones y materiales sobre la autora³. Entre los diferentes programas, utilizaron sobre todo el Movie Maker y Sony Vegas. Los resultados fueron sorprendentes tanto por la calidad técnica de lo presentado, como la originalidad de los fragmentos y la presentación de los mismos, que en la mayoría de los casos lograron recoger la esencia, el ambiente y el estilo narrativo de Cristina Fernández Cubas. El gusto por la producción de Fernández Cubas fue evidente en algunos, que han continuado leyendo otros títulos de la autora.

³ Entrevista a Cristina Fernández Cubas. www.youtube.com/watch?v=gRiIM-9bceQ. Consultado el 10/06/13.



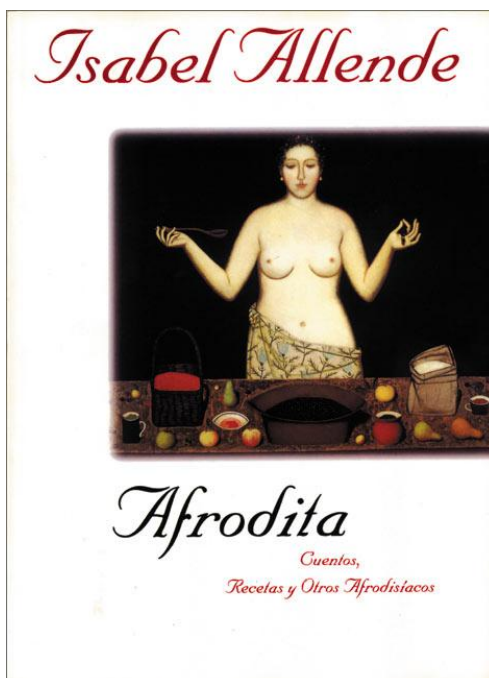
La Marca del Meridiano. Proyecto: podcast

En esta ocasión el entorno propuesto es el de la creación literaria del propio autor que en sus novelas siempre ha unido referencias musicales contemporáneas y clásicas a la narración (dato que descubrimos en el programa Los clásicos de RNE), debiendo realizar tres tareas: un trabajo de campo inicial que realizaría con la lectura de la novela y en el que rastrearían los momentos en los que aparecen referencias musicales y cuáles eran. Por otro lado ellos deberían crear la banda sonora de la novela seleccionando las músicas y los fragmentos a los que irían unidos y que no coincidirían con los seleccionados por el autor.

Así tendrían que realizar un archivo de audio en el que se uniría la lectura de los fragmentos seleccionados con la música que los complementaba, con el fin de cualquier persona pudiera conocer la novela a través de sus trabajos. Las grabaciones de voz podrían realizarlas ellos mismos o cualquier otra persona que consideraran oportuno, incluso personas escogidas al azar en la calle. También deberían realizar el diario de a bordo del proyecto y el breve ensayo en torno a la novela.

Sin duda, este proyecto resultó interesante a los alumnos ya que introducía el mundo musical, las características del género policiaco y la posibilidad de recrear la novela

ganadora del último premio Planeta. El programa utilizado por la mayoría fue el Sony Vegas que manejaron con tutoriales de sus compañeros. De nuevo los resultados fueron sorprendes por la calidad técnica, la implicación de los alumnos y sobre todo el desarrollo de su propio discurso escrito que rehacía la novela.



Afrodita. Proyecto: videoblog

Por último, se les propuso la posibilidad de convertirse en autores de un videoblog teniendo que realizar una única tarea: un blog que realizarían a lo largo de dos meses y en el que al modo del libro de Isabel Allende, utilizarían como reflejo de un tiempo “traumático” o al menos “especial” que les llevará como a la autora a expresarse de muy diversas formas: pequeños relatos, comentarios sobre cualquier tema por inconexo que parezca con el resto del enunciado, recetas de cocina, ilustraciones, vídeos, reflexiones, fotografías, etc...

La obra de Isabel Allende servía como trampolín para la expresión, además de acercamiento a la literatura hispanoamericana, así como a la literatura “eclectica” de la que esta obra es un ejemplo.

Con este proyecto se desarrollaba tanto la expresión escrita (comentario y relatos) como la expresión oral en las grabaciones visuales que se realizaban. Si bien este trabajo fue voluntario un 40% de los alumnos lo realizaron con diferentes resultados, ya que algunos utilizaron el proyecto casi como terapia, ante la presión de los estudios, otros como reflexión personal vital, otros asumieron una actitud creativa simplemente...

Conclusiones

La situación final en la que se encontraron los alumnos tras el último proyecto mostraba una notable mejoría en cuanto a la competencia lingüística se refiere, sobre todo en la expresión escrita.

Sin duda la CREATIVIDAD ha vuelto a ocupar un espacio en la formación de los alumnos, tras varios años académicos en los que había desaparecido de una forma habitual.

El desarrollo de la inteligencia emocional se ha plasmado en la motivación ante los nuevos proyectos y el aumento de la autoestima de los alumnos, que les ha llevado a participar en la decoración de las paredes de aula con diferentes grafitis y con un poema de Vicente Aleixandre.

El esfuerzo del profesor realizado en el seguimiento de los proyectos y por los alumnos en la implicación de los mismos ha sido fundamental en el desarrollo de estas experiencias.

Los alumnos han mantenido contacto con Lorenzo Silva y Cristina Fernández Cubas, a quienes les han mostrado los proyectos realizados. Esto ha supuesto una gran motivación para ellos y un refuerzo en sus posibilidades creativas y lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- HERNÁNDEZ ORTEGA, J; PENNESI, M; VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (Coords). (2011). Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI, innovación con TIC. Barcelona: Ariel. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es>. [Consultado el 10/06/13].
- ROBLES, A. (2002). La competencia emocional en el aula de lengua en FONSECA MORA, M.C. (ed.) Inteligencias múltiples. Múltiples formas de enseñar inglés. Sevilla: Megablum.
- FOSECAM MORA, M.C. Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. Centro Virtual Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf. [Consultado el 10/06/13].
- SILVA, L. (2012). La marca del meridiano. Madrid: Planeta.
- FERNÁNDEZ CUBAS, C. (1980). Mi hermana Elba y los altillos de brumal. Barcelona: Tusquets Editores.
- ALLENDE Llona, I. (1997). Afrodita. Madrid: Plaza y Janés.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN LA ESCUELA 2.0

Pablo Blanco López
Asesor Técnico Docente
Centro Regional de Formación del Profesorado
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha
pablo.blanco@jccm.es
@poliglota21



Pablo Blanco ha sido profesor de secciones bilingües en secundaria, profesor y jefe de estudios de Escuela Oficial de Idiomas, además de coordinador de pruebas de certificación lingüística. Ha participado proyectos de la Universidad de Alcalá de Henares y del Consejo de Europa (CELV, Pestalozzi).

Forma parte desde su creación en 2012 del CRFP, ocupándose del diseño y desarrollo de proyectos de formación relacionados con la competencia lingüística del profesorado y la integración de contenidos curriculares CLIL.

Resumen

En el ámbito profesional la competencia es el conjunto de saberes prácticos, teóricos, de emociones y creencias que permiten una respuesta eficaz a los retos diarios de los docentes. Las innovaciones tecnológicas han transformado el paradigma de la gestión del conocimiento y por tanto de la enseñanza, siendo necesario reflexionar sobre el rol del profesor.

No basta con usar las TIC, si no van acompañadas de un cambio metodológico y conceptual capaz de lograr el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo del artículo es acercar a los profesores de ELE recursos audiovisuales y textos de prestigiosos profesionales que nos ayudarán a comprender la necesidad de innovar y nos mostrarán los beneficios del cambio.

Se propone pues, un itinerario de autoformación sobre enseñanza y tecnología, basado fundamentalmente en recursos en español que pueden ser utilizados como estímulos o textos en las clases de ELE.

Palabras clave

Escuela 2.0, Integración TIC, Competencias Profesionales Docentes.

Esquema

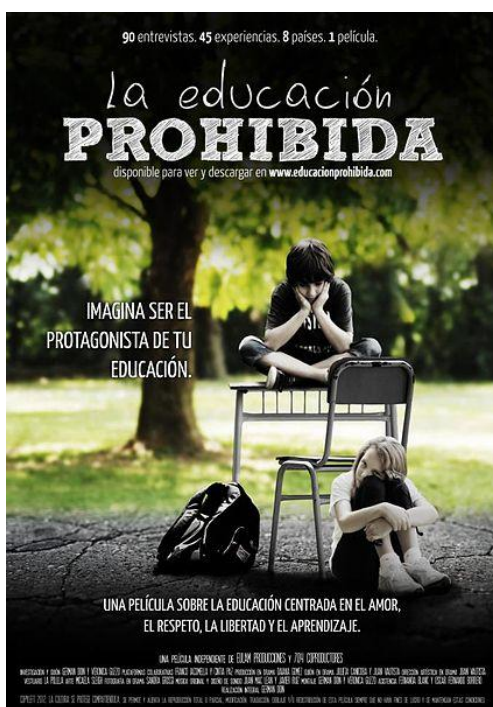
1. El cambio de paradigma educativo.
 - 1.1. Obsolescencia y fallos del sistema.
 - 1.2. Los retos del presente.
2. La necesaria integración de la tecnología en el aula.
 - 2.1. Rol del profesor en la Escuela 2.0.
 - 2.2. Content Curator y T-Pack.
 - 2.2.1. Tpack.
 - 2.3. Social Media Community Manager.
 - 2.4. Competencias comunicativas textuales.
 - 2.5. Educador integral de ciudadanos.
 - 2.6. El docente como aprendiz perpetuo.
3. Conclusiones: El CRFP y la innovación disruptiva.
 - 3.1. El Centro Regional de Formación Permanente.
 - 3.2. Innovación disruptiva.
4. Actividades propuestas a los asistentes al taller en las jornadas celebradas en Roma en Junio de 2013.
5. Para saber más... navegando...

El cambio de paradigma educativo

Algo está pasando en la educación, basta con estar atentos para descubrir señales de desilusión, conflictos, esperanzas y soluciones.

Obsolescencia y fallos del sistema

Ken Robinson¹ interpreta la situación actual de manera inequívoca: Los sistemas educativos actuales no funcionan porque fueron concebidos para responder a las necesidades de la sociedad industrial. Son anacrónicos con las sociedades actuales basadas en el conocimiento, la información y los servicios. Vaticina además, que fracasarán las reformas que tratan de subsanar los fallos del sistema mediante la adecuación del currículo o la integración de la tecnología.



¹ Sir Kenneth Robinson es un reputado asesor de educación británico. En su Web oficial puedes conocer su obra escrita y fundamentalmente los vídeos e infografías de sus conferencias, entrevistas y monólogos. El programa Redes dirigido por Eduardo Punset entrevistó en su programa 87 “El sistema educativo es anacrónico” a Ken Robinson. Está disponible en la web de rtve.es y en la web redesparalaciencia.com.

La necesaria integración de la tecnología en el aula

Las herramientas de comunicación carecen de sentido propio. Es la finalidad y el contexto en el que las empleamos lo que las dota de sentido y utilidad. A día de hoy la tecnología está muy presente en nuestras vidas y no tanto en el sistema escolar y las actividades profesionales de los docentes. Sería un error pensar que hemos llegado a la meta porque enviamos correos electrónicos en vez de cartas, no nos manchamos las manos de tiza al emplear la PDI (LIM) y prohibimos el uso de teléfonos inteligentes en el centro. Evidentemente estamos por delante de las poblaciones que participan en “Luces para aprender”, pero en algunos aspectos la diferencia podría no ser decisiva.

La escuela debe luchar por mantener su función social de enseñar y educar a los ciudadanos en un mundo globalizado que presenta cada vez más oportunidades de aprendizaje a los individuos y que demanda de ellos competencias nuevas, mientras olvida otras habilidades que un día fueron importantes.

Como docentes debemos ayudar a los ciudadanos a estructurar la información, jerarquizarla y asimilarla con sentido crítico. Aprender a buscar en internet, a citar las fuentes y elaborar un discurso propio es necesario y si no somos capaces de enseñar esto, los alumnos harán un uso deficiente de la tecnología. El mundo digital ocupa la mayor parte del tiempo no escolar y no puede quedar al margen de la enseñanza.

Existen diferentes colectivos que trabajan en las posibilidades de lo que denominan “aprendizaje aumentado”, es decir el desarrollo del aprendizaje social privilegiando los contextos informales, no institucionalizados desde una perspectiva de compromiso social, activismo democrático y uso eficiente de las herramientas tecnológicas como medio de transformación social. En España destaca el colectivo Aprendizaje Invisible.

Basándose en el desarrollo de los entornos personales de aprendizaje (PLE) y el e-learning varias universidades como Stanford o el MIT de Massachussetts ofrecen formación superior de calidad y gratuita a través de Cursos Online Masivos y Abiertos, conocidos como MOOCS en sus siglas en inglés. Según algunos, si la primera ola de internet revolucionó la cultura comenzando por la música y el cine; nos encontramos a partir del surgimiento de los MOOCS, con la segunda revolución, la de la educación.

Rol del profesor en la Escuela 2.0

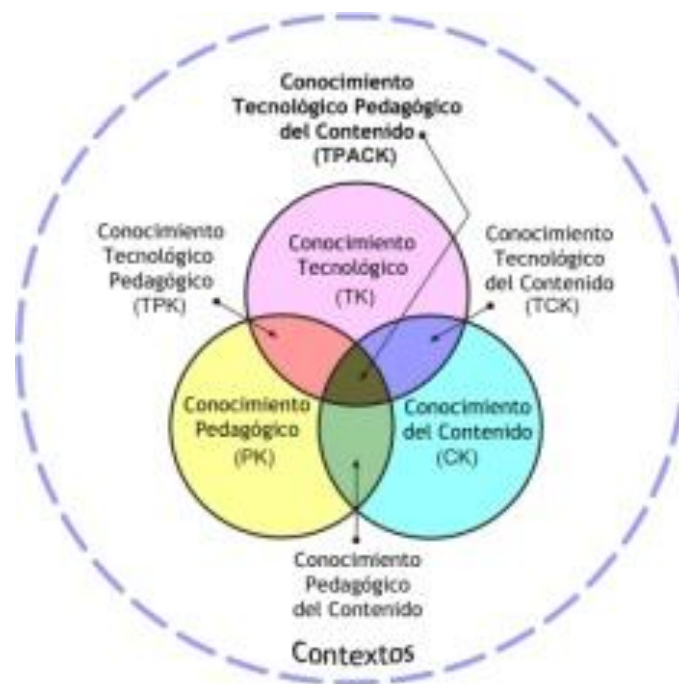
Las estructuras de formación del profesorado, bien sea inicial o permanente responden con un cierto retraso a los cambios y necesidades sociales. Existen posibilidades de formación para desarrollar las competencias necesarias para afrontar con éxito los retos, siempre que se sepa, claro está, lo que se busca. Se detallan a continuación algunas capacidades que deberíamos desarrollar, al menos de modo parcial. Tengamos en cuenta que como docentes no estamos solos y realizamos

nuestra labor en grupo con diferentes perfiles en una institución que nos acoge y debería facilitarnos la adquisición de las mismas pues la escuela debería ser una comunidad de aprendizaje ella misma.

Content Curator y T-Pack

Selecciona los contenidos de acuerdo a criterios de relevancia, utilidad y accesibilidad. Facilita el aprendizaje mediando entre los alumnos y los contenidos. El proceso de búsqueda y asimilación de los mismos es abierto y no dirigido, contando con valor por sí mismo como elemento de aprendizaje.

Enseña a los alumnos las normas establecidas para referenciar, citar y publicar con las debidas garantías sus materiales. Un conocimiento de las normas de citación y de las licencias Creative Commons y de la normativa de derechos de autor es pues imprescindible.



El Modelo T-Pack

El modelo T-Pack pretende responder de manera ordenada a la necesidad de integración de la tecnología y el conocimiento. Parte de la base de tres factores en la configuración del saber docente: el conocimiento disciplinar, los contenidos curriculares, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Este último incluye: comprender el lugar de las TIC en la vida cotidiana, el trabajo y el aprendizaje; dominar habilidades digitales tales como saber buscar, seleccionar, compartir,

gestionar y producir contenidos; conocer herramientas y entornos digitales con potencial educativo y dominar el uso de dispositivos tales como la computadora, tabletas o pizarras. Siendo deseable el adecuado equilibrio, este no es estrictamente necesario en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo organizarse actividades en las que los tres componentes del aprendizaje se integren de modo variable en función del contexto, recursos y metas didácticas.

Social Media Community Manager

Dinamiza a sus alumnos para que se aprendan mediante la interacción compartiendo sus experiencias y generando de este modo un progreso significativo. Como ocurre con actividades diarias aprendemos de nuestros compañeros. En el uso de blogs y redes sociales el profesor es un agente de participación debiendo centrar su acción en estimular la participación y socialización mediante la planificación de sus actuaciones con el fin de convertir a sus alumnos en una comunidad de aprendizaje con miembros proactivos.

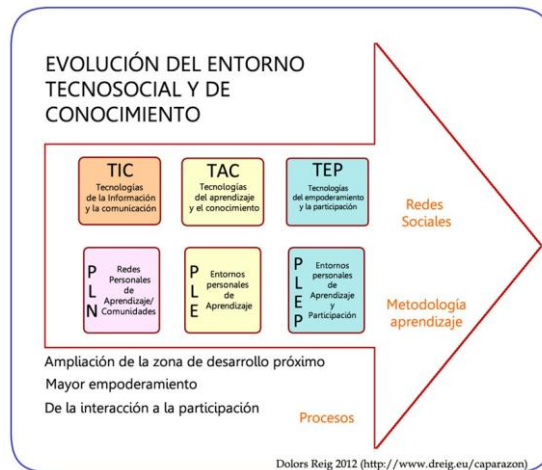
Como en el mundo de la publicidad y la mercadotecnia, el profesor es responsable de las relaciones de su proyecto con la sociedad. Una adecuada gestión de la web escolar, del blog o la cuenta de fotos o de la red social puede convertirse en un elemento de mejora de las relaciones sociales de la institución escolar. No basta con hacer las cosas bien, hay que comunicar.

Competencias comunicativas textuales

En un foro de docentes e investigadores de español, no podía dejar pasar la ocasión de subrayar la necesidad del conocimiento de diferentes lenguas para gestionar adecuadamente aprendizajes en la web 2.0. La mayor parte de las búsquedas significativas terminan en una lengua diferente a la de partida. Como profesores debemos ser capaces de desarrollar la competencia comunicativa que les permita comprender y producir mensajes de modo coherente en contextos digitales. Por ejemplo, corregir los resultados de los traductores automáticos o comprender las condiciones legales de los servicios que contratan aunque estén escritas en su propia lengua.

Educador integral de ciudadanos

Si tenemos en cuenta las disposiciones relativas a las competencias básicas y el principio de las inteligencias múltiples íntimamente ligado a las mismas podemos ser capaces de lograr de modo eficaz la integración de la tecnología.



En el mundo actual la tecnología está omnipresente y la escuela debe ayudar a la comprensión del mismo y a aumentar el nivel de felicidad de los ciudadanos. Las Tecnologías han evolucionado desde las TIC a las TAC (tecnologías del aprendizaje y conocimiento) y avanzan hacia las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) en las que la escuela debe ejercer un papel fundamental en la educación en valores ciudadanos. Las tecnologías hacen posibles nuevas relaciones sociales participativas.

El docente como aprendiz perpetuo

El ritmo al que surgen las nuevas aplicaciones y dispositivos requieren un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y existen varias posibilidades de actualización de conocimientos mediante acciones formativas organizadas, procesos autónomos o sociales menos visibles.

En este proceso los alumnos son una referencia a tener en cuenta como facilitadores del mismo. Tampoco es necesario el dominio pleno de las herramientas por el profesor si existe una adecuada diferenciación de tareas en la clase y se conocen los marcos referenciales básicos.

Las instituciones de formación del profesorado tienen un papel destacado y deben ser capaces de responder con rapidez y eficacia a los retos planteados por el profesorado. En la web del INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (www.ite.educacion.es) los lectores podrán conocer detalladamente el desarrollo de los programas de actualización profesional vinculados al programa Escuela 2.0, su fundamentación teórica, las actuaciones desarrolladas y la evaluación de las mismas.

Conclusiones: El CRFP y la innovación disruptiva

Desde su creación el Centro Regional de Formación del Profesorado ha tejido una red de acciones formativas orientadas al desarrollo de competencias profesionales entre los docentes de Castilla-La Mancha. El objetivo es crear comunidades de aprendizaje entre los docentes que hagan posible la transformación de las aulas. El centro realiza la mayor parte de sus funciones mediante el aprendizaje on-line, siendo la tecnología una herramienta y no una finalidad en sí misma. Actualmente es un centro único en España con estas características y en menos de un año ha registrado 14.000 usuarios, casi la mitad de destinatarios potenciales. Cuenta con proyectos relacionados con el aprendizaje emocional y social, colaboraciones con diferentes gestores de contenidos sobre materiales curriculares digitales, proyectos de fomento de la iniciativa emprendedora y las tecnologías de código abierto llevadas al aula como el empleo de Arduino o la impresión 3D.

El ser humano tiene una capacidad innata para aprender, de modo que debería ser fácil enseñar y educar. Ante las nuevas realidades sociales es necesario reaccionar de modo proactivo, escuchando a los ciudadanos y asumir nuestra responsabilidad de crear las mejores oportunidades de desarrollo personal y felicidad, con los medios a nuestro alcance. Solamente los docentes y educadores podremos cambiar y mejorar la realidad de los centros.

Actividades propuestas a los participantes en el taller presencial en las jornadas celebradas en Roma en junio de 2013

- El cambio de paradigma: ¿Qué cosas “superinteresantes” se aprenden en la escuela? ¿Por qué muchos se sienten decepcionados con la educación? Diálogo a partir de los vídeos propuestos.
- Integración de la Tecnología: Esboce una secuencia de aprendizaje para su área de conocimiento, siguiendo el modelo T-Pack.
- Rol del docente (1): Acertijo de variantes de licencias Creative Commons.
- Rol del docente (2): En su centro proponen la realización de un Lip Dub, montaje musical en play-back formado por un gran plano secuencia que será compartido en la red. En grupos establezcan las posibilidades pedagógicas del mismo y las competencias necesarias para su realización.
- Conclusiones: ¿Qué nos demandan los alumnos hoy? Comentario sobre Rap de la Educación 2.0 de Fundación Telefónica.

Para saber más... navegando...

... sobre educación y tecnología desde una perspectiva globalizadora puedes realizar búsquedas bibliográficas sobre los siguientes autores, ver sus vídeos en la red o por qué no, seguirlos en las redes sociales.

- Eduardo Punset: Divulgador científico presenta un programa semanal Redes en RTVE que trata temas relacionados con la tecnología y la sociedad del conocimiento. Su hija Elsa Punset desarrolla una carrera paralela en el ámbito de la psicología y la gestión de las emociones.
- Jordi Adell: Director del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) de la Universidad Jaume I de Castellón, centrado en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante el uso de las nuevas tecnologías. Ha desarrollado el modelo T-Pack en España.
- Dolors Reig: Consultora y Editora de El Caparazón que comenzó siendo un blog y es ya una academia on-line sobre temas relacionados con la sociedad actual y los cambios motivados por la tecnología y el conocimiento. Asesora importantes instituciones en muchos países.
- La Educación Prohibida² (2012): Película documental argentina sobre modelos alternativos y progresistas de escuela en diferentes países. Primera película en español estrenada que fue financiada mediante un modelo de crowdfunding o financiación en masa y se publicó bajo una licencia de Creative Commons del tipo Copyleft.
- Fundación Telefónica: organiza debates abiertos en la red y eventos en directo en diferentes países iberoamericanos. El último titulado ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? <http://encuentro.educared.org/>

² La imagen de la película que acompaña el texto se reproduce bajo licencia CCC de reconocimiento de autoría a <http://www.educacionprohibida.org.ar>.

Referencias bibliográficas

- REIG, D. y Vílchez, L.F. (2013). Jóvenes en la era de la hiperconectividad, tendencias, claves, miradas. Madrid: Fundación Encuentro. Disponible en descarga gratuita en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2013/05/17/jovenes-en-la-era-de-la-hiperconectividad/> [consultado el 10/06/2013].
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (2008). La UNESCO presentó sus Normas sobre Competencias en TIC para Docentes <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2454> [consultado el 10/06/2013].
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (2008). Educ.ar - Enseñar - y aprender- en el siglo XXI <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1991> [consultado el 10/06/2013].
- Proyecto Escuela 2.0 (impreciso) TPACK: ¿Qué necesitan saber los/as docentes para integrar efectivamente las TIC? http://www.escuela20.com/tpack-tic-tpack/articulos-y-actualidad/tpack-que-necesitan-saber-losas-docentes-para-integrar-efectivamente-las-tic_2806_42_4299_0_1_in.html [consultado el 10/06/2013].
- Mishra, P; KOEHLER, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record. Volume 108, Number 6. Disponible en http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf. [consultado el 10/06/2013].

PLANIFICACIÓN, PREPARACIÓN Y EVALUACIÓN DE CLASES DE ESPAÑOL PARA NIÑOS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES MUSICALES Y DE MOVIMIENTO

Eija Horváth Faller
Profesora. Instituto Cervantes de Palermo
eijahorvathfaller@gmail.com



*Eija Horváth Faller es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Relaciones Internacionales (Escuela Diplomática de Madrid) y posee el Diploma de Estudios Avanzados (Universidad Complutense de Madrid). Actualmente está terminando el Máster en Didáctica del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera en la Universidad de La Rioja. Ha trabajado como profesora de ELE en Hungría, en la India y, actualmente, en el Instituto Cervantes de Palermo. La ponente es autora, entre otros, del manual *Juega y canta en clase de español*, de la lectura graduada *Club de postales* (ambos publicados por el Instituto Cervantes de Nueva Delhi en el año 2011) y coautora del material de preparación para el Examen Oral de Bachillerato Mejor lo hablamos 2 (publicado por la Agregaduría de Educación de España en Hungría en el año 2008).*

Resumen

En el presente artículo se tratarán, tras el breve repaso de algunos aspectos básicos relacionados con la enseñanza de español a través de canciones y juegos a niños muy pequeños (de cuatro a siete años), varias pautas para la preparación de un plan de clase detallado. En dicho plan se resumirán las cuestiones más importantes a tener en cuenta en el momento de planificar y evaluar las actividades que se deseen realizar, con la idea de ayudar al docente a adecuar sus clases, cada vez en mayor medida, a las necesidades e intereses reales de sus alumnos.

Palabras clave

ELE, Niños, Juegos, Canciones, Planificación, Preparación, Evaluación.

Esquema

1. Introducción a la enseñanza de ELE a niños de corta edad.
 - 1.1. Recomendaciones prácticas.
 - 1.1.1. Número de alumnos, edad y duración de las clases.
 - 1.1.2. Lo que necesitaremos para nuestras clases.
 - 1.2. Breve descripción de los aspectos más importantes a tener en cuenta.
 - 1.2.1. Metodología. Cuestiones básicas.
 - 1.2.2. Tipo de materiales recomendados.
2. El plan de clase.
3. Preparación y evaluación de las actividades presentadas.
 - 3.1. Preparación de las actividades.
 - 3.2. Evaluación de las actividades.
 - 3.3. Cuadro de preparación y evaluación.

Introducción a la enseñanza de ELE a niños de corta edad

Comenzaremos el presente artículo comentando brevemente algunos aspectos básicos a tener en cuenta cuando se comienza a dar clases de español a niños a través de la música, como por ejemplo, cómo preparar un plan de clase efectivo que realmente nos ayude, teniendo en cuenta todos los aspectos necesarios en el caso de niños tan pequeños (por ejemplo el hecho de que muchas de las actividades que realizaremos implican movimiento, lo cual requiere mayor planificación). También se reflexionará sobre la manera de evaluar el éxito y la rentabilidad de cada una de estas actividades, teniendo en cuenta un abanico de criterios. Este acto de reflexión resulta fundamental, tanto para nuestro propio aprendizaje como docentes, como para poder adecuar en mayor medida las clases a las necesidades y deseos de nuestros jóvenes aprendientes.

Recomendaciones prácticas

Las recomendaciones que se plantearán a continuación (muy brevemente, pues ya las he tratado en otros artículos), no se han de cumplir necesariamente al pie de la letra, no son imprescindibles para el éxito de nuestras clases, sólo son reflejo de lo que considero la situación ideal para el aprendizaje basándome en mi propia experiencia, pero se pueden adaptar dependiendo del contexto en el que se desarrolle nuestra labor docente.

a) Número de alumnos, edad y duración de las clases

Lo ideal es que tengamos un máximo de 12 alumnos por clase. Si no es posible formar grupos homogéneos atendiendo al doble criterio de edad y nivel, la mejor división sería la siguiente: niños de 4 y 5 años en un grupo, y de 6 y 7 años en otro.

La duración recomendada, si queremos que nuestros alumnos muestren una atención concentrada, es de 45 minutos en el caso de los grupos de niños de 4 y 5 años y de 60 minutos en el caso de niños más mayores. Es importante no sobrepasar el límite de tiempo de concentración de los estudiantes para que lo aprendido en clase les resulte significativo.

b) Lo que necesitaremos para nuestras clases

Para las clases, lo mejor es contar con una alfombra o moqueta muy grande, que podemos rodear con sillas. Ésta es, según mi experiencia, la manera más adecuada de delimitar el espacio en el que nos moveremos, ya que nos permitirá dar la clase en calcetines, evitando muchos de los eventuales accidentes y potenciando las posibilidades lúdicas. Es recomendable usar calcetines antideslizantes para evitar caídas accidentales y siempre es indispensable pensar en los posibles focos de peligro y evitarlos (por ejemplo, bordes de mesas, de ventanas, etc.).

A veces resulta imposible el uso de la moqueta, por lo que debemos pensar en otras formas alternativas de delimitar la superficie. En caso de que la lección transcurra en un aula, podemos dibujar en el suelo un cuadrado grande con cinta aislante de colores y si, en el peor de los casos, nos vemos obligados a impartir nuestra lección en un lugar abierto, como por ejemplo un patio, podemos utilizar tizas de colores.

Además de lo anteriormente mencionado, también necesitaremos algún tipo de reproductor de música para realizar bailes y audiciones musicales, y otro tipo de objetos, dependiendo de la propia actividad, que deberemos preparar con mucha antelación para no perder tiempo durante la clase. También resulta muy útil contar con un set de instrumentos de pequeña percusión (panderetas, claves, sonajas, etc.), para acompañar las actividades musicales y rítmicas (como por ejemplo trabalenguas, rimas, canciones...).

Breve descripción de los aspectos más importantes a tener en cuenta

a) Metodología. Cuestiones básicas

Cuando nuestros alumnos son niños, y especialmente cuando son tan pequeños, es necesario establecer una sólida estructura de clase. Los elementos estructuradores pueden ser: una canción de saludo y otra de despedida para comenzar y terminar la clase, repetir las canciones aprendidas previamente (junto con los juegos a los que se vinculan, en caso de tener el tiempo necesario), inventar pequeños y rápidos juegos que utilizaremos para llamar la atención de nuestros alumnos o cuando queramos que cambien de formación o agrupamiento (por ejemplo, una canción para sentarse en las sillas, otra para formar un corro, etc.).

Otra cuestión básica a tener en cuenta es que el tiempo durante el cual los aprendientes pueden prestar atención concentrada en una misma actividad, se va ampliando con la edad. Con alumnos de cuatro años, por ejemplo, es recomendable cambiar de actividad cada 5 o, como máximo, 10 minutos, para que puedan seguir toda la clase de manera activa. Esto se puede lograr introduciendo, al comienzo de las clases, las canciones y los juegos nuevos, y repitiendo después los aprendidos previamente. Lo mejor es alternar actividades en las cuales los alumnos se deben mover (como los bailes o juegos de corro, etc.), con actividades que se realizan sentados, para lograr la mayor concentración.

b) Tipo de materiales recomendados

Se puede llevar una gran variedad de materiales a clase, como: canciones ligadas a juegos (deben ser adecuadas a la edad, intereses y capacidades de nuestros estudiantes –no pueden ser muy largas y deben tratar sobre temas que les puedan interesar-), bailes (son muy buenos para ser intercalados entre dos actividades que se

realicen sentados para dinamizar las clases y, si se canta mientras se baila, también pueden ayudar a fijar el vocabulario), juegos tradicionales españoles o hispanoamericanos (son divertidos y su aprendizaje implica el conocimiento de una parte importante del acervo cultural hispánico), actividades de ritmo (como rimas o retahílas que ayudan a desarrollar el ritmo y el sentido de la prosodia), cuentos (pueden servir para entrelazar los elementos de la clase), juegos con manualidades u otro tipo de objetos (con este tipo de actividades hay que prestar mucha atención para que no terminen ocupando demasiado tiempo de clase. Debemos planificarlas con mucho cuidado para que no se vuelvan caóticas).

El plan de clase

Realizar un plan de clase nos va a ayudar a recordar el orden en el cual hemos decidido introducir los elementos didácticos. A continuación se propone un posible esquema para realizarlo.

Nombre del profesor/a:	Clase nº:	Fecha:
Plan de clase		
1. Motivación o calentamiento de la sesión [_____ min.]		
- Actividad/es:		
2. Presentación del contenido [_____ min.]		
- Actividad/es:		
3. Puesta en práctica de conocimientos [_____ min.]		
- Actividad/es:		
4. Repaso de contenidos de clases anteriores [_____ min.]		
- Actividad/es:		
5. Cierre de la sesión [_____ min.]		
- Actividad/es:		

En el enlace de la secuencia “¡Vamos a cantar villancicos! Propuesta intercultural para el aula infantil de ELE”¹ se presenta un ejemplo con actividades didácticas desarrolladas, aunque en este caso varía un poco el nombre de las diferentes etapas del plan de clase, correspondiéndose las denominadas etapas de “preparación”, “descubrimiento” y “expansión”, con las primeras tres de la plantilla propuesta en el presente apartado. En la secuencia que se propone como ejemplo sólo hay tres etapas, porque se presenta el contenido de una única clase, pero si deseamos realizar un curso de varias lecciones es necesario añadir las demás etapas (la 4 y la 5 del esquema) e insistir en la creación de una estructura de clase.

¹ Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IEncuentropractico_NuevaDelhi/2012_ESP_13_11Horvat_h_Eija.pdf?documentId=0901e72b81242cd3

Preparación y evaluación de las actividades presentadas

Preparación de las actividades

El esquema de plan de clase del apartado anterior nos puede resultar útil en el momento mismo de impartición de nuestra clase, pues ayuda a fijar, de forma clara y transparente lo que hemos pensado hacer. Sin embargo, en la fase de preparación de nuestras lecciones debemos pensar en muchos más aspectos de los que se pueden recoger en un documento tan esquemático. Para planificar en profundidad las actividades que deseamos realizar puede ser muy útil reflexionar sobre los siguientes aspectos: objetivos, contenidos (gramática, vocabulario, funciones comunicativas, referentes culturales, conocimientos musicales), dinámicas de aprendizaje con las que vamos a introducir la actividad (con qué juego, baile, actividad lúdica), espacio de la clase en el que se va a desarrollar la actividad (en el centro de la alfombra, en las sillas, etc.), tipo/forma de agrupación (en grupo, en parejas, en corro, en fila, etc.), transición hacia la siguiente actividad (tenemos que planificar cómo vamos a pedirle a nuestro grupo que realice los movimientos en clase: por ejemplo, cómo vamos a lograr que nuestros alumnos se pongan en corro, de manera ordenada, después de haber cantado unas canciones sentados, o cómo vamos a lograr que se sienten con rapidez después de haber realizado una actividad de movimiento), duración prevista de la actividad y recursos materiales que necesitaremos para la misma.

Aunque al principio nos pueda resultar un poco pesado pensar en todas estas cuestiones relacionadas con cada una de las actividades que queramos llevar a clase, rápidamente descubriremos que el esfuerzo ha merecido la pena, pues los conocimientos que vamos adquiriendo se interiorizan y, en poco tiempo, podemos llegar a tener en cuenta todos estos aspectos de manera intuitiva y automática.

Evaluación de las actividades

Merece también la pena prestar un poco de atención a la evaluación de las actividades que hemos realizado, porque de esta manera podremos aprender a rentabilizar más nuestras clases y a hacer que los niños disfruten mucho más de las mismas. Para ello, podemos tener en cuenta criterios como los siguientes: si se han cumplido los objetivos de la actividad; qué aspectos de la actividad se puede mejorar y propuestas para mejorar la actividad en diferentes áreas (ambientación, planificación, motivación, dominio de contenidos, metodología y retroalimentación).

Cuadro de preparación y evaluación

Para realizar la preparación y la evaluación de cada una de las actividades de las cinco etapas, podemos utilizar cuadros como el siguiente. En este caso se trata de uno para la etapa de motivación o calentamiento de la sesión:

1. Etapa de motivación o calentamiento de la sesión (min.)											
Preparación de las actividades									Evaluación de las actividades		
Nombre de la actividad	Objetivos	Contenidos (gramática, vocabulario, funciones comunicativas, referentes culturales, conocimientos musicales)	Dinámicas de aprendizaje	Espacio de la clase en el que se desarrolla	Tipo/forma de agrupación	Transición hacia la siguiente actividad	Duración prevista de la actividad	Recursos materiales	Se han cumplido los objetivos (sí/no/parcialmente)	Aspectos que se puede mejorar	Propuestas para mejorar la actividad (áreas: ambientación, planificación, motivación, dominio de contenidos, metodología, retroalimentación)

Tomando este ejemplo como modelo, podemos fabricarnos cuadros similares para planificar y evaluar cada una de las etapas de nuestro plan de clase.

Referencias bibliográficas

- HORVÁTH FALLER, E. (2012). “¡Vamos a cantar villancicos! Propuesta intercultural para el aula infantil de ELE”. REDELE. I Número especial de la Biblioteca virtual REDELE. Disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IEncuentropractico_NuevaDelhi/2012_ESP_13_11Horvath_Eija.pdf?documentId=0901e72b81242cd3
[Consulta: 26 de mayo de 2013]
- HORVÁTH FALLER, E. (2011). *Juega y canta en clase de español* (Libro del alumno y Manual del profesor). Nueva Delhi: Cervantes de Nueva Delhi - Ed. Goyal.

JORNADAS DE VERANO

PARA PROFESORES DE ELE

La cultura en el aula

Milán 21 y 22 de junio 2013

Instituto Cervantes
de Milán

Consejería de Educación
de la Embajada de España en
Italia



Resumen de los artículos presentados

Ricardo Torres Morillas (¡Sí! Escuela de Español, Málaga)

La cultura en la clase de ELE a través de símbolos e iconos

En la sociedad actual, el poder de las imágenes para comunicar mensajes es innegable y cada vez más fuerte. Sin embargo, la interpretación que cada persona hace de una determinada imagen no tiene por qué ser la misma, sino que variará en función de las convenciones de su cultura de origen, así como de su propia experiencia personal y otros factores externos. En este artículo propongo algunas ideas para trabajar en la clase de ELE la cultura en general y la española en particular, así como la interculturalidad, de una forma lúdica y reflexiva a través de un tipo concreto de imágenes, los símbolos e iconos. Las actividades propuestas se han realizado con alumnos de diferentes nacionalidades que estudian en un contexto de inmersión en la escuela “Málaga, ¡Sí!” y tienen como objetivo trabajar la cultura en clase desde una óptica diferente y atendiendo a las necesidades e intereses culturales de los propios alumnos.

Marisa Martínez Pérsico (Università degli Studi Guglielmo Marconi)

Las variedades lingüísticas de la clase ELE. Propuestas didácticas

Este artículo se propone socializar y divulgar material didáctico para la enseñanza de ELE que incorpora variedades del español americano. Particularidades como el voseo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan a través de canciones famosas y textos literarios hispanoamericanos de prestigio. También se ofrece un muestrario de las actividades propuestas por manuales que adaptan el método de *Aula Internacional* a la realidad lingüística del Cono Sur sin desatender por ello el español peninsular.

Norma Noemí Pino (Docente ELE. Alessadria)

Tango: no sólo métrica y poesía

El concepto de poesía tal y como lo conocemos, en un sistema complejo de versos, que respetan un cronograma casi cúbico, con una métrica que determinará un ritmo, un acento, una exactitud, un ritmo que a su vez, respeta una sincronía absolutamente matemática. Convirtiendo un sonido o secuencia

de sonidos en una ecuación sin margen de error. Un ritmo que, al margen de impactar en el alma y saciar su cometido, se convierte en una ciencia puramente exacta. Llevando en sí mismo un verso, un acorde, una nota, un compás. Este concepto prevalece hoy luego de siglos, de la mano de juglares, de teatro, de científicos, de tangueros.

Begoña Pérez Blanco (The Bilingual School of Monza)

La publicidad en los manuales ELE

¿Por qué la publicidad? La mayor parte de las campañas publicitarias pretenden ser un reflejo fiel de la España actual, de sus valores, defectos, estilo de vida y convenciones. En este sentido, el lenguaje publicitario utiliza un léxico muy actual propio de las capas más jóvenes de la sociedad que se apoya continuamente en frases hechas, expresiones específicas y formas de hablar peculiares familiarizando al alumno de una forma más rápida con los factores pragmáticos y culturales de la lengua. Los manuales de ELE también se han ido adaptando a dichos cambios y han ido añadiendo nuevas actividades conforme iba pasando el tiempo: nuevos actores, cantantes y jugadores de fútbol comenzaron a ocupar espacios destacados. También los anuncios gráficos se fueron modernizando y con el paso de los años han ido ocupando cada vez más espacio, llegando a ser el tema principal en algunas unidades de según qué libros de ELE.

LA CULTURA EN LA CLASE DE ELE A TRAVÉS DE SÍMBOLOS E ICONOS

Ricardo Torres Morillas
Profesor de ELE. Málaga, ¡Sí! Escuela de Español.
torres.morillas.r@gmail.com



Ricardo Torres Morillas es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga y especializado en la enseñanza de español para extranjeros desde 2008. Ha trabajado como profesor de ELE en Italia, en Salamanca (donde realizó el Máster en Educación Secundaria) y desde 2011 en Málaga en la escuela “Málaga, ¡Sí!”. Es examinador DELE en Italia y autor del blog “El Rincón del Profesor de ELE”.

Resumen

En la sociedad actual, el poder de las imágenes para comunicar mensajes es innegable y cada vez más fuerte. Sin embargo, la interpretación que cada persona hace de una determinada imagen no tiene por qué ser la misma, sino que variará en función de las convenciones de su cultura de origen, así como de su propia experiencia personal y otros factores externos. En este artículo propongo algunas ideas para trabajar en la clase de ELE la cultura en general y la española en particular, así como la interculturalidad, de una forma lúdica y reflexiva a través de un tipo concreto de imágenes, los símbolos e iconos. Las actividades propuestas se han realizado con alumnos de diferentes nacionalidades que estudian en un contexto de inmersión en la escuela “Málaga, ¡Sí!” y tienen como objetivo trabajar la cultura en clase desde una óptica diferente y atendiendo a las necesidades e intereses culturales de los propios alumnos.

Palabras clave

Cultura, Intercultural, Símbolos, Iconos, Interpretación de Imágenes, Diferencias Culturales.

Esquema

1. La cultura en la clase de ELE.
2. Las imágenes como recurso didáctico.
3. El uso de símbolos e iconos para trabajar la cultura.
 - 3.1. Concepto de símbolo/icono.
 - 3.2. Símbolos/iconos compartidos y diferentes en cada cultura.
 - 3.3. Utilidad de los símbolos/iconos para trabajar la cultura en el aula.
4. Propuesta de actividades para trabajar la cultura con símbolos/iconos.
 - 4.1. Story Cubes.
 - 4.2. The Noun Project: *Mi país y España*.

1. La cultura en la clase de ELE

El tratamiento que ha recibido el estudio de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera ha ido cambiando con el paso de los años. Los primeros manuales de ELE se centraban en la gramática y apenas daban importancia a la cultura, que se trataba de forma descontextualizada. Con la *Competencia Comunicativa* y, más tarde, con la *Sociocultural* y la *Intercultural*, la cultura comienza a ser considerada de otra forma al concebirse la lengua como un instrumento de comunicación que se ha de utilizar en un contexto social determinado cuyas características culturales y diferencias interculturales deben ser conocidas por los interlocutores para que la comunicación sea eficaz.

2. Las imágenes como recurso didáctico

Las imágenes han ocupado casi siempre un lugar destacado en la enseñanza de lenguas, aunque su papel no ha sido siempre el mismo: como apoyo gramatical, para estudiar el léxico o como estímulo para la práctica de diálogos. De hecho, su peso es cada vez mayor en los manuales debido en gran parte al aumento del uso de materiales auténticos.

Hoy en día, es extraño encontrar un libro que no venga acompañado de un DVD o un CD donde las imágenes, ya sean fotografías o vídeos, cobran todo el protagonismo, sin olvidar las pizarras digitales que nos permiten no solo proyectar las imágenes, sino también modificarlas y adaptarlas en tiempo real mientras se desarrolla la clase.

Además, en una sociedad que es cada vez más visual y en la que el acceso a Internet se puede realizar desde cualquier lugar y a través de todo tipo de dispositivos, las imágenes se han convertido incluso en un medio de expresión cuyos límites parecen no tener fin. Sin embargo, por lo que respecta a la enseñanza de lenguas y, más concretamente, del español como lengua extranjera, todavía se usan las imágenes mayoritariamente como un mero apoyo a los textos escritos y no como un fin en sí mismas. Es decir, como afirma Ben Goldstein (2013) “la imagen resulta explotada por debajo de sus posibilidades”.

3. El uso de símbolos e iconos para trabajar la cultura

Concepto de símbolo/icono

Las actividades que presentaré en el siguiente apartado están basadas en el uso de símbolos e iconos como vehículo para trabajar aspectos culturales e interculturales en el aula. Pero, ¿qué entendemos por símbolo y qué por icono? El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésima segunda edición, define **símbolo** como una

*representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esta por una convención socialmente aceptada. A su vez, la definición que ofrece de **icono** es la de un signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado.*

Es importante destacar que en este caso entiendo el símbolo y el icono como una misma entidad, una mezcla de las dos definiciones anteriores: una representación de un objeto, una idea, un concepto o una persona en forma de dibujo esquemático o de signo que puede ser interpretado según unas determinadas convenciones socioculturales.

Símbolos/iconos compartidos y diferentes en cada cultura

Tomando como referencia esas convenciones socioculturales que conforman la base para interpretar símbolos/iconos, podemos afirmar que existen símbolos/iconos cuya interpretación es compartida por todos, con independencia de la cultura de origen, por ejemplo, las figuras que representan a un hombre o a una mujer en la puerta de un baño.

Igualmente, podemos encontrar otros símbolos/iconos cuya interpretación difiere según la cultura en la que los encontremos, por ejemplo, si vemos un negocio con una cruz verde en un país occidental sabemos que se trata de una farmacia, mientras que en un país árabe se representa con una media luna, como sucede con la Cruz Roja y la Media Luna Roja.

Utilidad de los símbolos/iconos para trabajar la cultura en el aula

Como ya he comentado en el punto anterior, nuestra cultura de origen influye irremediabilmente en la forma en la que percibimos una determinada imagen, en este caso símbolos e iconos, y la interpretación que le damos. En algunos casos, esa interpretación es la misma o muy similar y en otros puede ser completamente diferente.

Sin embargo, la cultura no es la única que interviene en ese proceso de interpretación, sino que hay otros elementos que también desempeñan un papel importante. Las actividades que explicaré más adelante se han realizado con grupos de diferente procedencia, nivel social y edad, dando como resultado que, a veces, lo que realmente determina la interpretación de un símbolo/icono no es tanto –o no solo- la cultura, sino las experiencias personales de cada alumno. En muchos casos, la interpretación desde el punto de vista cultural es casi idéntica, incluso entre alumnos procedentes de culturas que a priori parecen ser completamente opuestas, mientras que las

interpretaciones que dependen de las experiencias personales e individuales de cada alumno son las que marcan las mayores diferencias.

De esta forma, una de las actividades que comentaré en el siguiente apartado ha resultado ser un excelente ejercicio para trabajar no ya la cultura, sino también aspectos interculturales a través de símbolos/iconos que representan las propias inquietudes socioculturales de los estudiantes.

4. Propuesta de actividades para trabajar la cultura con símbolos/iconos

Story Cubes

Esta primera actividad consiste en una adaptación de un juego de mesa compuesto por nueve dados con símbolos/iconos en sus caras. Existen tres variedades de este juego: Story Cubes Original (dados de color marrón), Story Cubes Voyages (dados de color verde) y Story Cubes Actions (dados de color azul).

Se trata de un juego colaborativo, no de competición, en el que se lanzan los nueve dados y entre todos los participantes se crea una historia uniendo de forma lógica los símbolos/iconos que aparecen en los dados.

Es un juego muy fácil de adaptar al aula y en el que el contenido cultural está muy presente, puesto que algunos de los símbolos que aparecen representados en los dados son bastante ambiguos y su interpretación dependerá de cada persona y de la historia que quiera crear. Además, huelga decir que es una actividad fantástica para practicar el contraste entre los diferentes tiempos del pasado y, al mismo tiempo, estimular la imaginación de nuestros estudiantes.

El juego en su modalidad normal es ya suficiente para trabajar contenidos culturales de forma indirecta, ya que en cada historia los alumnos introducirán elementos pertenecientes a su propia realidad e interpretación cultural. No obstante, se puede enfocar al objetivo de trabajar la cultura pidiendo a los estudiantes que intenten introducir en cada historia al menos un elemento de la cultura española que conozcan por su propia experiencia. En mi caso concreto, mis estudiantes son alumnos en un contexto de inmersión que viven y estudian en España, por lo que tienen un contacto directo y diario con la cultura del país.

Esta actividad se puede trabajar primero de forma individual, de modo que cada alumno lance sus dados y cree su propia historia y después trabajar de forma conjunta o en grupos para que entre todos creen su historia. Las reglas sugieren jugar con nueve dados, pero en función del nivel de nuestros alumnos podemos aumentar o disminuir el número de dados e incluso mezclar los dados de las tres variedades que

existen. Otra posibilidad, si no disponemos del juego original, es crear nuestros propios dados con los símbolos/iconos con los que queramos trabajar.

Este es un ejemplo de una alumna china de nivel A2 (se ha mantenido el texto original sin correcciones) que ha creado su historia haciendo su propia interpretación de los símbolos/iconos introduciendo algún elemento cultural:

Un día en la clase estoy muy cansada y enferma y no quiero quedarme en clase. Por fin termina la clase y salgo de la escuela y veo un restaurante y quiero comer pulpo frito, un plato típico muy delicioso y me hago fotos para enseñar a mis amigos.



Una vez que los estudiantes han creado su historia individual, se les puede pedir que creen otra historia en grupo, entre toda la clase, de forma colaborativa y utilizando cada uno un número determinado de dados en función del número de alumnos que haya en el grupo. Esta es la esencia original del juego que puede dar resultados muy interesantes y divertidos.

Se puede complementar la actividad de diferentes formas, por ejemplo, representando la historia o redactándola en un mural dibujando los símbolos/iconos que han usado,

como hace José Rubio Gómez en su libro *Hambre de vida* para trabajar las expresiones relacionadas con la comida.

The Noun Project: Mi país y España

The Noun Project (www.thenounproject.com) es una plataforma que pretende recoger y agrupar símbolos e iconos gratuitos que puedan ser reconocidos a nivel internacional, promoviendo así la comunicación visual.

Tomando como referencia esos símbolos e iconos que componen la base de datos de la página web, propongo a continuación otra actividad para trabajar aspectos culturales e interculturales en el aula de ELE, especialmente interesante para clases con alumnos de diferentes nacionalidades.

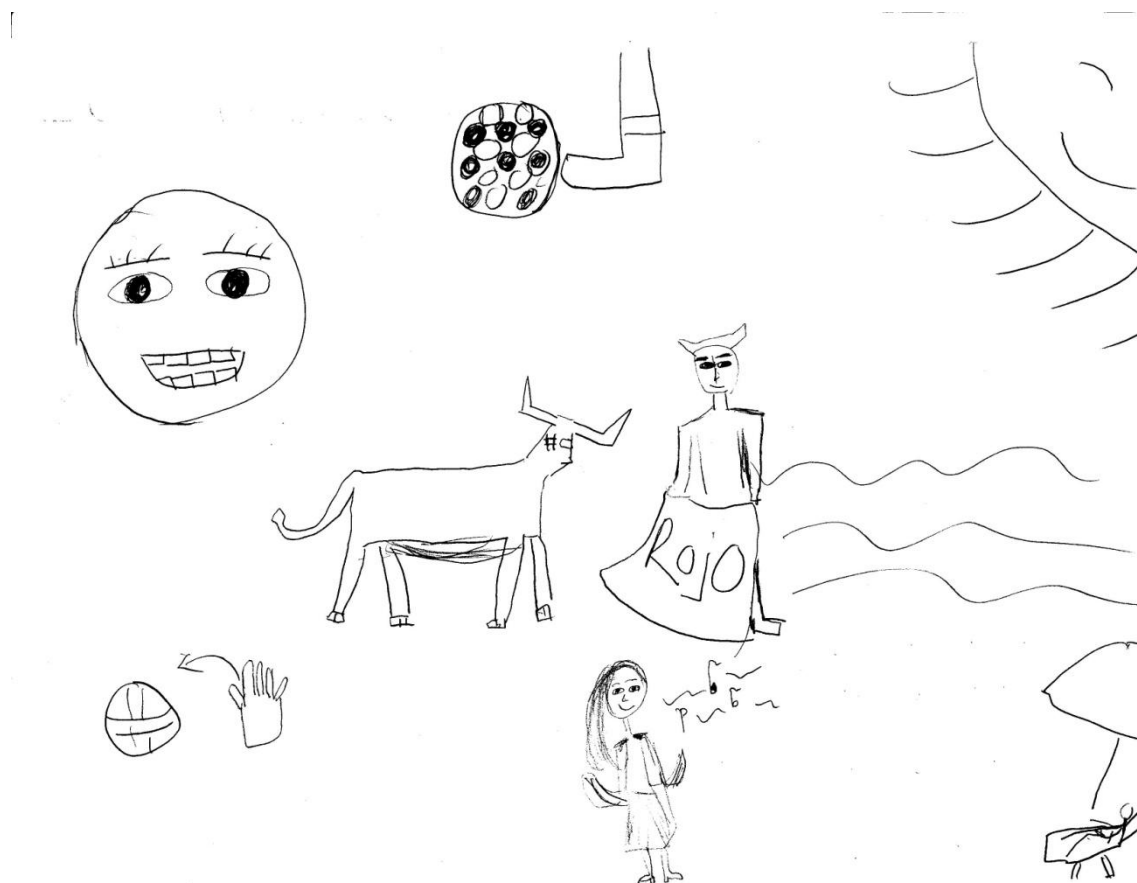
Esta actividad, a la que he llamado *Mi país y España*, consiste en que cada alumno represente, en primer lugar, su país de origen tal y como él lo ve, a través de los símbolos/iconos que él mismo habrá seleccionado previamente de la web de *The Noun Project*. Una vez elaborada su representación, con unos cuatro o cinco elementos, el resto de la clase deberá comentar e interpretar los símbolos que representan el país de sus compañeros. Seguramente, esa interpretación dependerá de los conocimientos previos, experiencias o estereotipos que cada alumno tenga sobre la cultura de los países de sus compañeros. Finalmente, cada alumno comentará qué significan realmente los símbolos/iconos que ha seleccionado para representar su país, por qué tiene esa imagen de su país y si coincide o no con la interpretación y la imagen que sus compañeros tienen sobre su país. Esta es una forma de trabajar elementos interculturales tomando como punto de partida las ideas de los propios estudiantes, que serán así quienes elijan qué contenidos culturales se trabajen en la clase.

En la siguiente parte de la actividad, volvemos a pedir a los alumnos que elijan cuatro o cinco símbolos/iconos pero esta vez para representar su visión de España y repetimos todo el proceso anterior. En este caso, saldrán a la luz todo tipo de ideas sobre España dependiendo también de la cultura de origen de cada alumno y de sus propias experiencias, conocimientos y creencias sobre la cultura española.

Esta actividad permite una reflexión conjunta sobre elementos culturales de España, así como contrastar cómo ven España alumnos de diferentes nacionalidades y edades y trabajar con ellos los aspectos de la cultura que realmente les interesan y no los que vienen impuestos en los manuales que no siempre coinciden con los intereses de nuestros estudiantes. Además, esta forma de trabajar la cultura nos permite también

confirmar o desmentir los estereotipos y otros muchos aspectos de nuestra cultura que suelen estar muy arraigados en la imagen que en muchos países se tiene de España.

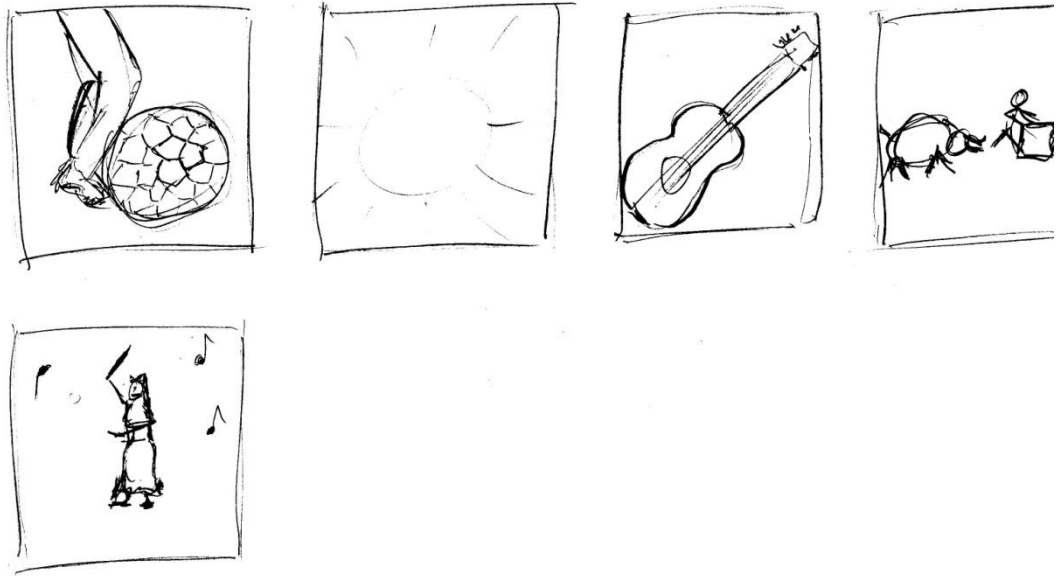
A continuación tenéis la representación de España según alumnos de diferentes nacionalidades. En estas representaciones se ven aspectos en común que forman parte del imaginario colectivo al pensar en España, pero aparecen representados otras ideas y conceptos que resultan de la propia experiencia que cada alumno ha tenido con respecto a sus vivencias en España.



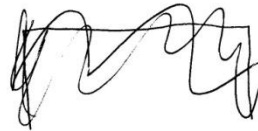
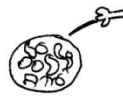
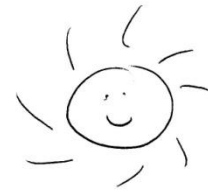
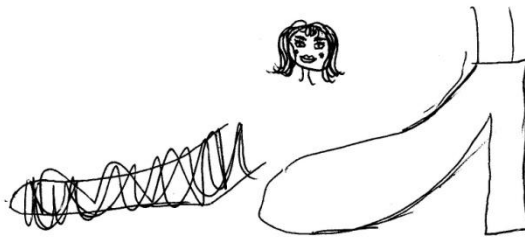
Juan (China)



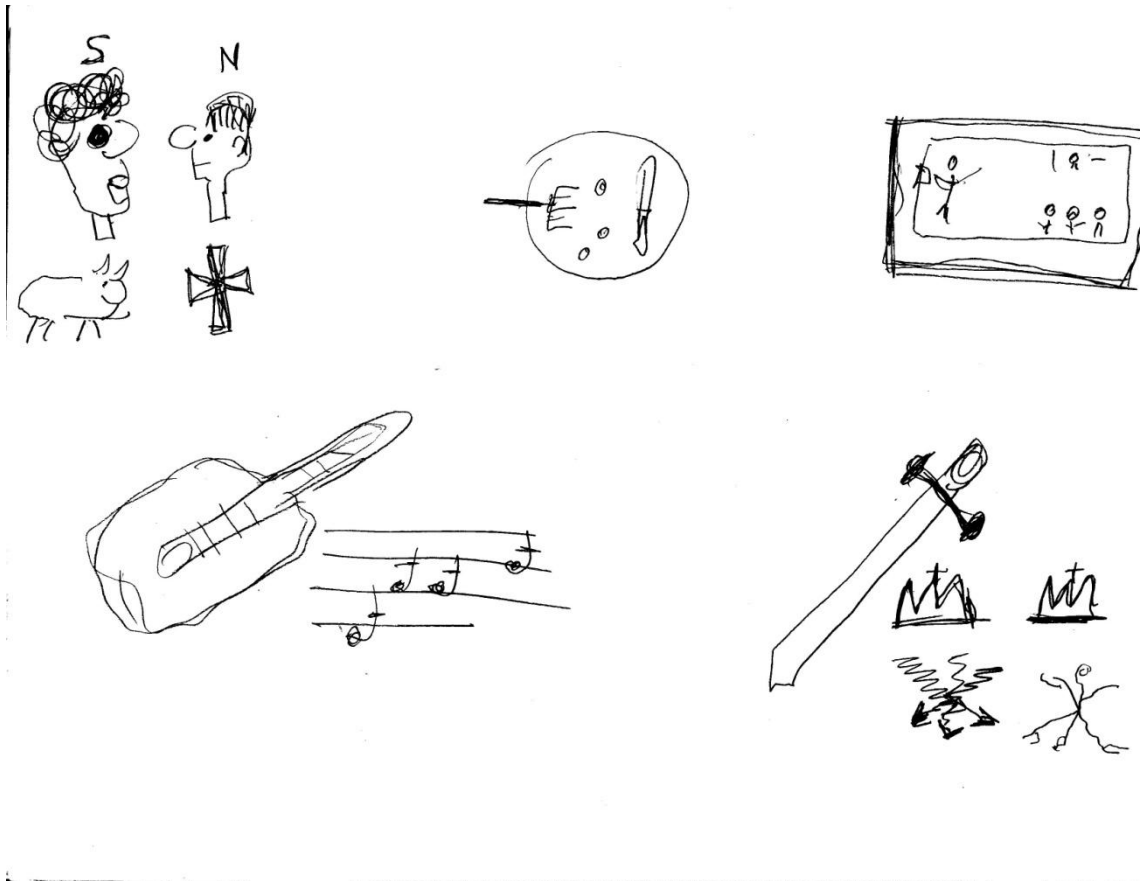
Teresa (China)



Hans-Georg (Suiza)



Mandy (Holanda)



Christopher (Alemania)

En el caso de no disponer de conexión a internet o de dispositivos para conectarse a la página web de *The Noun Project* y seleccionar los símbolos/iconos, se puede pedir a los estudiantes que inventen sus propios símbolos/iconos, como en los ejemplos anteriores, e incluso completar la actividad añadiéndolos posteriormente a la base de datos de la página web.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA-VIÑÓ, M., MASSÓ, A. (2006), “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera” en Revista redELE. España
- GOLDSTEIN, B. (2013). El uso de imágenes como recurso didáctico. Madrid: Edinumen.
- RUBIO GÓMEZ, J. (2013). Hambre de vida. EducaSPAIN.

LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DE LA CLASE ELE. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Marisa Martínez Pérsico
Docente. *Università degli Studi Guglielmo Marconi*
m.martinezpersico@unimarconi.it



Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Doctora en Filología Hispánica e Hispanoamericana por la de Salamanca, ha realizado estudios de posgrado en Análisis del Discurso, Español de América y Español como L2. Es profesora contratada de Letteratura Spagnola I, II y III en la Università degli Studi Guglielmo Marconi, docente colaboradora del Instituto Cervantes Roma y de la UNIGRE. Recibió la beca UNESCO de estancia en Cuba (1995), la PNB-Presidencia de la Nación Argentina (1998-2002), la de investigación del Fondo Nacional de las Artes (2008) y otras otorgadas en España para su formación universitaria (USAL-BSCH 2004-2007, AUIP 2009-2010). Fue adscripta de cátedra en la Universidad de Buenos Aires, miembro de la Fundación Leopoldo Marechal y desde 2010 integra un equipo de investigación sobre Literatura Hispanoamericana en la Universidad de Murcia. Ha publicado textos académicos en Argentina, Italia, España, Estados Unidos, Portugal, Francia, Brasil, Hungría, Serbia y Rumania.

Resumen

Este artículo se propone socializar y divulgar material didáctico para la enseñanza de ELE que incorpora variedades del español americano. Particularidades como el voseo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan a través de canciones famosas y textos literarios hispanoamericanos de prestigio. También se ofrece un muestrario de las actividades propuestas por manuales que adaptan el método de *Aula Internacional* a la realidad lingüística del Cono Sur sin desatender por ello el español peninsular.

Palabras clave

Material didáctico; Variedades Lingüísticas; Formas de tratamiento; Método *Aula del Sur*, Canciones hispanoamericanas.

Esquema

1. Presentación.
2. El voseo americano en los libros de texto.
3. Aprender español a través de las canciones.
4. Cómo trabajar las variedades desde la fonética.

1. Presentación

El objetivo de este trabajo es presentar algunos materiales didácticos de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera que incorporan y difunden el patrimonio lingüístico y cultural de macrorregiones de Hispanoamérica.

Los criterios de recorte de la “geografía del español” varían según el lingüista y dialectólogo en cuestión. John Lipski, en su libro *El español de América* (1996) describe las variedades que habladas desde la frontera de Estados Unidos-Canadá hasta la Antártida clasificándolas por países, mientras Francisco Moreno Fernández en *La Lengua española en su geografía* (2009) recorta las áreas geográficas de la lengua española en ocho zonas: tres áreas de España –español castellano, andaluz y canario– y cinco macroáreas o macrorregiones hispanoamericanas: español caribeño, mexicano y centroamericano, andino, austral y chileno (a su vez todas ellas con sus modalidades).

2. El voseo americano en los libros de texto

Señala Lebseft que la educación es un ámbito en el cual se plantea de manera muy aguda el problema del pluricentrismo y donde surgen problemas cuando hay divergencia entre tendencias exo- y endo-normativas. Un ejemplo de lo dicho nos remite al fenómeno de la tardía introducción del voseo en la norma y enseñanza en Argentina –y en ninguna otra zona de voseo del mundo hispanohablante–. El problema de la enseñanza no solamente constituye un factor didáctico sino también económico, ya que últimamente el mercado de la enseñanza de ELE ha crecido considerablemente hasta convertirse en un “mercado supranacional” (Lebseft, 2012: 12-13).

Uno de los primeros antecedentes que hemos encontrado en la adopción de variedades en ELE es el manual *¡Che! Español rioplatense para principiantes* (Beade, Born y Moraiz, 2002) usado en el primer curso de español en la Universidad de Dresden, Alemania. Un año después se publicó este mismo libro para el nivel intermedio.

En 2005 nació el conocido método de enseñanza de ELE *Aula Internacional*, y casi paralelamente, se editó la adaptación para su uso en México y América Central con el nombre *Aula Latina*. Más cerca en el tiempo se aclimató al Cono Sur con el nombre de *Aula del Sur* (2009) publicado por la editorial Voces del Sur en coedición con la española Difusión. Estos manuales –cuatro volúmenes destinados a las bandas A1 a

B2– incorporan el voseo, el tuteo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región que se trabajan tanto en libro como en audio.



Aula del Sur 1
libro del alumno



Aula del Sur 1
libro del profesor



Aula del Sur 2
libro del alumno



Aula del Sur 2
libro del profesor

Ya desde la primera unidad, titulada “El español y vos”, se estudian los paradigmas con inclusión del voseo pronominal y el voseo verbal. Recordemos que el voseo es un uso lingüístico con una amplia *vigencia parcial* en Hispanoamérica: con *vigencia general* el filósofo y lingüista vallisoletano Julián Marías se refirió a aquellos usos lingüísticos extendidos a la totalidad del área definida por una lengua, mientras con *vigencia parcial* aludía a los usos lingüísticos originados en un segmento de los hablantes (Marías: 1967). En el Río de la Plata el voseo es una forma de tratamiento que ha penetrado todas las esferas socioculturales cuyo prestigio se extiende tanto a la lengua coloquial como a la literaria. Pero también se utiliza en parte de Chile, Venezuela, Colombia y Centroamérica.

En *Aula del Sur 1*, según vemos en la siguiente imagen, el voseo pronominal y verbal figuran en el paradigma desde la primera unidad:

PRESENTE DE INDICATIVO		
VERBOS REFLEXIVOS		
	levantarse	sentirse
(yo)	me levanto	me siento
(tú)	te levantas	te sientes
(vos)	te levantás	te sentís
(él/ella/usted)	se levanta	se siente
(nosotros/nosotras)	nos levantamos	nos sentimos
(ellos/ellas/ustedes)	se levantan	se sienten

Las autoras de esta “aclimatación” de *Aula Internacional* a *Aula del Sur*, Bibiana Tonnelier y Ana Carina Kosel, explican las decisiones didácticas subyacentes a la configuración del nuevo material: “una adaptación al habla de nuestra región no podía consistir en sólo introducir el voseo sino en una revisión exhaustiva de los contenidos léxicos, gramaticales y culturales, las particularidades fonéticas y prosódicas y las imágenes” (Tonnelier y Kosel, 2010: 2). Sobre el aspecto léxico las autoras señalan que han revisado el material palabra por palabra a fin de modificar los vocablos y expresiones que resultarían malsonantes en el Cono Sur, (por ejemplo, *coger* por *tomar*, *acabar* por *terminar*, etc.) y modificar modos de decir que, aun siendo reconocidos como totalmente correctos, suenan extraños, como “ver *la* televisión”, “por tanto” o “dos veces *a* la semana”. Se modificó también el vocabulario referido a alimentos e indumentaria, que es donde se presenta la mayor diversidad regional, así como otros términos de uso cotidiano cuyo significado se ve alterado al cruzar el Atlántico (periódico, detallista, aparcamiento, metro, boli, pizarra, tienda, cartel, andar, etc.)

También tuvieron que tomar decisiones a la hora de elegir si utilizar el pronombre vosotros, el leísmo, el pretérito perfecto compuesto, o las formas de alternancia voseo-tuteo-ustedeo.

3. Aprender español a través de las canciones

Mencionaré aquí el método del manual *Canciones del Sur* (2007), un curso para el aprendizaje de la lengua española y la cultura de Latinoamérica a través de su música. Cada uno de sus tres volúmenes se organiza en diez canciones dispuestas según su grado de dificultad, que se estudian a través de diferentes tipos de ejercicios. Las autoras, Karina Fernández y Claudia Oxman, explican que cada canción se aborda desde tres puntos de vista complementarios: como *fenómeno musical*, como *texto y poesía*, y como *producto de un contexto sociocultural determinado*. El curso permite su uso en distintos momentos del aprendizaje del español como lengua extranjera, dado que contiene un trabajo progresivo con consignas que ayudan al estudiante a comprender o revisar distintos temas gramaticales y léxicos (están destinados a niveles A2 a B2 del MCER).

El corpus musical fue seleccionado atendiendo a un conjunto de criterios tales como “la época, el género, la dificultad del lenguaje, la representatividad y la popularidad” (Fernández y Oxman, 2007: 4). Por otra parte, el CD de audio que acompaña el libro contiene las canciones grabadas y sus respectivas versiones en karaoke.

El índice de *Canciones del sur* se organiza de la siguiente manera: cada canción corresponde a una unidad. Se presenta la ficha técnica –autor, nacionalidad, año, género musical– y se especifican los contenidos discriminados por temas de *gramática*, *léxico*, y *cultura y sociedad*. Hay guías de trabajo sobre diez canciones ilustrativas de momentos, personalidades o temáticas constitutivas de la identidad latinoamericana.


TÍTULO	FICHA TÉCNICA	GRAMÁTICA	LÉXICO	CULTURA Y SOCIEDAD
Duerme, negrito	Autor: anónimo Compilador: Atahualpa Yupanqui (1908 - 1992) Álbum: <i>Camino del Indio</i> Año: 1995 (1ra. edición: <i>Selva, pampa y cerro</i> , 1964) Género: canción de cuna	Perfrasis de Futuro. Gerundio.	Alimentos de origen animal y vegetal. La expresión del sufrimiento.	Nanas y canciones de cuna. La denuncia social en las canciones populares.
El Humahuaqueño	Autor: Edmundo Zaldivar (1917-1978) Nacionalidad: argentino Álbum: <i>Quebrada de Humahuaca</i> Año: 1943 Género: carnavalito	Reglas de derivación de adjetivos: los gentilicios.	La cultura andina: su música, su gente, sus fiestas.	Fiestas y tradiciones. El carnaval norteño. La copla.

El sesenta por ciento de la música seleccionada corresponde a Argentina y Uruguay. Pero no quedan fuera otras procedencias, como la guajira del cubano Carlos Puebla titulada “Hasta siempre” (que permite practicar la *nominalización* en gramática, el léxico vinculado a *la gloria y lo heroico*, la figura de Che Guevara y la revolución cubana), o el bolero de Armando Manzanero “Esta tarde vi llover” (para estudiar el pretérito perfecto simple y el imperfecto, el léxico asociado a las estaciones del año y los momentos del día, y el bolero como género popular en Hispanoamérica), también la canción de folklore andino “Bambuco”, anónima pero compilada por la cantautora venezolana Cecilia Todd (para estudiar frases verbales, pronombres personales y posesivos, léxico asociado a la expresión de sentimientos, y la copla popular de temática amorosa en relación con la geografía del lugar) o la milonga urbana/candombe “Siga el baile”, del uruguayo Carlos Warren, donde se revisan tiempos verbales del modo subjuntivo y se estudian los ritmos rioplatenses con sus orígenes africanos.

Cada unidad de este libro se organiza en tres secciones: la sección *música* prioriza la escucha de la canción, favoreciendo la comprensión auditiva y la apreciación de la


obra musical. En *Texto* se encuentra, además de la letra, la ejercitación para el trabajo intensivo con el léxico y la gramática de la canción. Aquí vemos un ejemplo:

1 **Duerme, negrito**

▶  1 Escuche y separe las palabras que forman los primeros versos de la canción.


duermeduermenegrito

quetumamaestáenelcampo

▶  2 ¿Cuáles de estas palabras aparecen en la canción? Subráyelas.

codornices - perdices - rica - sabrosa - fruta - lucha - vaca - negro
cerdo - rojo - come - coco - rosa - mucha - poca - cosa - carne - verde
blusa - blanco - vuelve - duerme - patita - maíz - manita - diablo

La tercera parte del libro se concentra en el *contexto de producción*, que amplía la información a temas vinculados como el autor, las referencias históricas y socioculturales:

 14 Lea estos textos de manera global, sin usar el diccionario. Si fuera necesario, utilícelo para resolver los ejercicios de la página de la derecha.

- 1 “Duerme, negrito” es originalmente una canción cubana tradicional. El cantante folklórico Atahualpa Yupanqui (1908-1992) la adaptó, grabó e hizo popular desde los años sesenta, dentro del movimiento de la “Nueva Canción Latinoamericana”. Aunque en apariencia es simplemente una canción de cuna, en el fondo también expresa las
- 5 condiciones deshumanizantes de trabajo para la población negra latinoamericana durante varios siglos: la madre enferma y sin paga le promete deliciosos regalos a su niño.

Enrique Yepes, Bowdoin College, en www.bowdoin.edu

4. Cómo trabajar las variedades desde la fonética

Aula del Sur presta especial atención a los acentos de la macrorregión austral. Señalan sus autoras que el objetivo principal en la adaptación del CD de audio fue incorporar, mayoritariamente, la variedad rioplatense del español, y que para ello se convocó a una variedad de personas de entre 9 y 45 años, hombres y mujeres,

muchos de ellos actores del circuito teatral independiente, oriundos de Montevideo, Área Metropolitana de Buenos Aires. Un 70% de las intervenciones están en español rioplatense, además de las presentaciones de cada pista (número de unidad, número de actividad) que están grabadas por una actriz de Montevideo. En el CD de Aula Internacional, un 70-75% de las intervenciones, así como las presentaciones de las pistas están en español peninsular. En algunos casos, explican las autoras, la misma actividad se reguionó para adaptarla al léxico, sintaxis y morfología del Cono Sur. Veamos un ejemplo:

Aula Internacional	Aula del Sur
<p>(pista 27)</p> <p>Unidad 4, Actividad 1</p> <p>Uno</p> <p>Mauricio: -Oye, ¿qué te parece esta?</p> <p>Patricia: -¿Cuál? ¿La blanca?</p> <p>Mauricio: -Mmh.</p> <p>Patricia: -Está bien. ¿Cuánto cuesta?</p> <p>Mauricio: -Ochenta euros.</p> <p>Patricia: -Pst , ¿jochenta!? No, es muy cara.</p> <p>Mauricio: -Sí, ni hablar.</p> <p>Dos</p> <p>Mauricio: -Oye, ¿y esta roja? ¿Mh? ¿Qué tal?</p> <p>Patricia: -Hombre... no está mal. ¿Cuánto cuesta?</p> <p>Mauricio: -Veinticinco. Pero es muy pequeña, ¿no?</p>	<p>(pista 29)</p> <p>Unidad 4, Actividad 1</p> <p>Uno</p> <p>Mauricio: -Che, Patri, ¿y esta qué te parece?</p> <p>Patricia: -¿Cuál? ¿La blanca?</p> <p>Mauricio: -Ahá.</p> <p>Patricia: -Mmm... está bien. ¿Cuánto vale?</p> <p>Mauricio: -Ciento veinte pesos.</p> <p>Patricia: -Pst, ¿j ciento veinte pesos!? No, es muy cara.</p> <p>Mauricio: -Para mí es re cara.</p> <p>Dos</p> <p>Mauricio: -Mirá, ¿y esta roja? ¿Qué tal?</p> <p>Patricia: -Bueno... no es fea. ¿Cuánto cuesta?</p> <p>Mauricio: -A ver... Cincuenta y cinco. Pero es un poco chica, ¿no?</p>

En las pistas se percibe claramente el relajamiento articulatorio conocido como *yeísmo*, sea como semiconsonante o como sonido estridente rehilante, sordo o sonoro. También las aspiraciones de consonantes finales o de jotas y el seseo con

debilitamiento en la distensión silábica o con pérdida de –d que aproxima esta variedad a la andaluza y a la canaria (así como a otras hispanoamericanas).

Teniendo en cuenta la poderosa tradición literaria escrita de Hispanoamérica –su literatura ha obtenido 6 de los 11 premios Nobel de Literatura otorgados a la Lengua Española y 18 Premios de Literatura en Lengua Castellana Miguel de Cervantes sobre un total de 38– nos parece recomendable colocar a los alumnos de niveles más elevados (B2 a C2+) en contacto con textos de estos autores, y, en lo posible, con audición de los mismos en sus acentos de procedencia. Un material que recomendamos para ello es el publicado por la editorial madrileña *Habla con Eñe*, que hasta ahora ha editado las antologías *Relatos del Río de la Plata* (2009) y *Relatos mexicanos* (2010). Los cuentos son leídos por hablantes mexicanos, argentinos y uruguayos. Incluyen un anexo con actividades y un glosario español-español donde se traducen mexicanismos y argentinismos de la norma culta al español general.

RELATOS DEL RÍO DE LA PLATA nivel avanzado (B2-C2)

- *Sábado de gloria* **Mario Benedetti**
- *Emma Sunz* **Jorge Luis Borges**
- *Casa tomada* **Julio Cortázar**
- *El libro de los abrazos* **Eduardo Galeano**
- *Después de este destierro* **Daniel Moyano**
- *Desagravio* **Ricardo Piglia**



RELATOS MEXICANOS nivel avanzado (B2-C2)

- *No oyes ladrar los perros* **Juan Rulfo**
- *La tía Celia* **Ángeles Mastretta**
- *Tenga para que se entretenga* **José Emilio Pacheco**
- *El guardaguijas* **Juan José Arreola**

Referencias bibliográficas

- BENEDETTI, M. et.al. (2009). *Relatos del Río de la Plata*. Madrid: Habla con Eñe.
- CORPAS, J. et.al. (2009/2013). *Aula del Sur 1,2,3,4*. Buenos Aires: Voces del Sur-Difusión.
- LEBSANFT, F. et.al. (2012). "Variacion diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica". LEBSANFT, F. et.al. (2012). *El español ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt-Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 7-18.
- LIPSKI, J. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- MARÍAS, J. (1967). *El uso lingüístico*. Buenos Aires: Columba.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). Madrid: Arco Libros.
- OXMAN, C. et.al. (2007). *Canciones del sur*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- ROSENBLAT, A. (1997). El criterio de corrección lingüística. Buenos Aires: Cuadernillo de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- RULFO, J. et.al. (2010). *Relatos mexicanos*. Madrid: Habla con Eñe.
- TONNELIER, B. et.al. (2010). De *Aula* a *Aula del Sur*. Los desafíos de la adaptación de un método de ELE internacional a la variedad del Río de la Plata. Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad del Salvador.

TANGO: NO SÓLO MÉTRICA Y POESÍA

Norma Noemi Pino
Docente ELE. Alessandria, Italia
pinonor@hotmail.com



Nacida en provincia de Buenos Aires, zona oeste, estudió en la Esc. Nacional de Comercio de Morón para luego continuar su carrera de profesorado de enseñanza primaria en el Instituto Parroquial N. S. del Buen Ayre. A diecinueve años se casa con Gabriel Romero y tienen cuatro hijos. En 1993, ingresa como docente en la Escuela Media N°22 de Morón, luego a la Escuela Media N°6 de Hurlingham. Desde 1996 desempeña un rol administrativo en la Secretaría de Inspección de Hurlingham hasta 2002, año en que se traslada con toda su familia a Italia, en provincia de Alessandria. Allí cursa la carrera de doctorado en Lenguas y Literatura Extranjeras de la Universidad de Génova, en Liguria. Actualmente colabora con diversas instituciones, como la Asociación Cristiana Un Nuovo Giorno, como docente de Seminario Bíblico, y la Università Politecnico di Milano, como docente Erasmus, entre otras.

Resumen

El concepto de poesía tal y como lo conocemos, en un sistema complejo de versos, que respetan un cronograma casi cúbico, con una métrica que determinará un ritmo, un acento, una exactitud, un ritmo que a su vez, respeta una sincronía absolutamente matemática. Convirtiendo un sonido o secuencia de sonidos en una ecuación sin margen de error. Un ritmo que, al margen de impactar en el alma y saciar su cometido, se convierte en una ciencia puramente exacta. Llevando en sí mismo un verso, un acorde, una nota, un compás. Este concepto prevalece hoy luego de siglos, de la mano de juglares, de teatro, de científicos, de tangueros.

Palabras clave

Métrica, Compás, Guitarra, Violín, Ritmo, Poesía, Tango, Rechiflao, Pebeta, Percanta, Bulincito, Arrabal, Malevo, Conventillo, Escandir.

Esquema

1. Ritmo de tango.
 - 1.1. Métrica y compases.
 - 1.2. Guitarra, guitarra mía.
2. Pura Poesía.
 - 2.1. Rechíflao en mi tristeza.
 - 2.2. La rosa que engalana.
3. La Herencia Decareana.
 - 3.1. Boedo.

Ritmo de tango

Métrica y compases

El famoso y archidifundido compás del dos por cuatro, tiene orígenes no remotos, partiendo de un algoritmo binario, que da lugar a esa melodía “melancólica” hoy tan familiar a nuestros oídos. Ya utilizado en algunos textos flamencos, típicos por sus largos ayes, sentidos cantares y farfulleos. Este compás de estrato binario, da lugar a letras que conllevan partes de añoranza, de agonía literal causada por el distanciamiento de la tierra original, por el alejamiento de los seres amados; desarraigo y a su vez nuevo enraizamiento. Inserción en una nueva cultura que aun no es cultura, que es conjunto de heridas y alegrías, de dejar atrás y al mismo tiempo de ver nacer. Es el verso del recién llegado, del expatriado, del incomunicado, de quien no ve más que rostros confusos tanto como el propio, en una nebulosa que se une y que deja lugar a otra nueva realidad construida de aquí en más.

Guitarra, guitarra mía

Un trío compuesto por dos guitarras y una voz principal. Un actor, o actuante, intérprete, representante, uno que habla por todos, uno que pronunció palabras en donde no las había. No hubo quien no amara a Carlitos, no hubo quien lo conociese y no le dejare para siempre en el corazón.

Alguien que no sólo vivió lo vivido por todos, sino que parece ser el único que pueda expresarlo de la manera que es. Voz de todos, historia de todos, desventura de todos. Bandera, voz, mensaje. Un corazón global, que caminó por estas mismas calles de adoquines, besó una novia, prometió cosas y después partió.

Dulce recuerdo que hoy lloramos una y otra vez.

¿Es idolatría? No señor, es reconocimiento. Es derecho de piso ya pagado para generaciones nuevas que se sirven de un sacrificio fortuito.

Pura Poesía

Rechiflao en mi tristeza

De la pluma del gran Celedonio Flores, recogemos algunos términos duros, hasta áridos. Acusado de ‘intolerancia social’ hoy como ayer, no cejó de manifestar lo que entonces, como ahora, significaba una realidad popular.

Tu presencia de bacana, sanziona, podría decirse, la presencia femenina que, a su vez, pone *calor en mi nido*, en una confusión de agradecimiento y repulsión, de indecisión en cuanto al propio sentimiento. No me importa *lo que has hecho, lo que hacés ni lo que harás*, en aparente menosprecio, cuando en realidad, el día de mañana, *si te hace falta una ayuda, si precisás un consejo, acordate de este amigo*, quien, obviamente nunca dejó de serlo.

La rosa que engalana

Para enriquecer un momento cultural, no bastan los elementos naturales a disposición, tales como la geografía local y la línea temporal o *timeline*. Sirve un toque de genialidad.

Es aquí que el destino asigna un componente no casual, que conformaría el equilibrio completando el marco. Y es la teatralidad de Alfredo Le Pera, un joven de exquisita delicadeza, que viene a reivindicar la *percanta*, la *milonguera engrupida* que despilfarra morlacos ajenos en afán desenfrenado, y la transforma en una *pebeta luminosa como un sol*, hermana, novia, compañera, con ojos inocentes, graciosa, engalanada, locura de mi juventud.

Las estrellas juegan con tu pelo y forman octosílabos, heptasílabos y sexasílabos consecutivos, paroxítonos, en ritmo trocaico, en tercetos acompañados por guitarras, violín y voz.

El parpadeo, el pestañear de luces lejanas, los quietos e inquietos faroles que intervienen en el recibimiento o la despedida, aquellos pasos fantasmales que resuenan por la noche, constituyen los elementos que irán a escandir un compás, un quejido, un lamento, un lento tic tac.

La herencia Decareana

Boedo

Italiano de ascendencia, Julio de Caro representa un lenguaje implícito, versos no dichos, poemas que se sumaron luego, una antesala de la canción porteña. Hoy un juramento, y mañana una canción. El valor de proponer, en cada nota escrita o con su pluma o con su violín, un determinante. Una vía marcada, una huella a seguir, una orquesta que, surgida de entre los mismos representantes iniciales del género, recrea a su vez el género, nacen personajes, se rescatan elementos, e historias tan malevas como el gotán.

Reivindica el *potrerito*, el *bulincito*, y los lleva al *Palais de Glace*. Del *conventillo* al prodigio, y del cabaret al ballet.

Su obra y contributo, llevan en sí mismo la poesía tanguera, con o sin letra, y despierta el arrabal a un nuevo siglo, a una nueva generación.

Referencias bibliográficas

- Domínguez Caparrós, J.: *Métrica y poética. Bases para la fundamentación de la métrica en la moderna teoría literaria*. Madrid. U.N.E.D., 1988.
- *La Armonía en el Tango. Un estudio desde el análisis armónico. Seminario de Título*. Paloma Martín Vidal. Claudio Púa Reyes. U. De Chile, Facultad de Artes. Santiago, Chile, 2010.
- *Es un soplo la vida*. El litoral.com. Edición online.
- *Celedonio Flores*. Todotango.com
- InvestigaciónTango. com
- El-Ciruja-com.ar

LA PUBLICIDAD EN LOS MANUALES ELE

Begoña Pérez Blanco
Profesora de español. The Bilingual School of Monza.
begoperezblanco@gmail.com



Natural de Labra, Asturias, soy licenciada en Publicidad y RRPP por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y en 2º ciclo de Periodismo por la Universidad Carlos III de Madrid. He disfrutado de una beca ERASMUS en De Haagse Hogeschool en La Haya, Holanda, y he realizado el Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Fundación Comillas con la colaboración de la Universidad de Cantabria. He trabajado como becaria en diversos departamentos de comunicación y como redactora en Cadena SER Madrid y en La Nueva España. Desde hace un año y medio mi trabajo principal se desarrolla en The Bilingual School of Monza donde enseño español a estudiantes desde 6 a 14 años. También soy examinadora DELE y realizo cursos de español de negocios. Mis lenguas maternas son el asturiano y el español, hablo con fluidez inglés e italiano, y tengo nivel básico de alemán y francés.

Resumen

¿Por qué la publicidad? La mayor parte de las campañas publicitarias pretenden ser un reflejo fiel de la España actual, de sus valores, defectos, estilo de vida y convenciones. En este sentido, el lenguaje publicitario utiliza un léxico muy actual propio de las capas más jóvenes de la sociedad que se apoya continuamente en frases hechas, expresiones específicas y formas de hablar peculiares familiarizando al alumno de una forma más rápida con los factores pragmáticos y culturales de la lengua. Los manuales de ELE también se han ido adaptando a dichos cambios y han ido añadiendo nuevas actividades conforme iba pasando el tiempo: nuevos actores, cantantes y jugadores de fútbol comenzaron a ocupar espacios destacados. También los anuncios gráficos se fueron modernizando y con el paso de los años han ido ocupando cada vez más espacio, llegando a ser el tema principal en algunas unidades de según qué libros de ELE.

Palabras clave

Publicidad, Manuales ELE, Léxico, Anuncio, Valores, Cultura, Español.

Esquema

1. Introducción
 - 1.1. Justificación de la elección del tema
 - 1.2. Objetivos
2. Desarrollo
 - 2.1. Publicidad
 - 2.2. Manuales ELE
3. Conclusiones
 - 3.1. Propuesta didáctica

Introducción

Desde la década de los 70 la publicidad en España ha vivido un gran cambio y desarrollo. Este cambio ha sido respaldado por la evolución de los medios de comunicación tanto escritos como audiovisuales. Con el fin de la dictadura y el inicio de la democracia la revolución tanto social, cultural, económica como política se vio reflejada en la vida diaria de los españoles: productos más modernos, la liberalización de la mujer, la entrada de España en la Unión Europea, influencia de hábitos norteamericanos, etc.

Los manuales de ELE también se han ido adaptando a dichos cambios y han ido añadiendo nuevas actividades conforme iba pasando el tiempo: nuevos actores, cantantes y jugadores de fútbol comenzaron a ocupar espacios destacados. También los anuncios gráficos se fueron modernizando y con el paso de los años han ido ocupando cada vez más espacio, llegando a ser el tema principal en algunas unidades de según qué libros de ELE.

Con este estudio se busca ilustrar alguna actividad donde es protagonista el lenguaje publicitario y demostrar que el uso de la imagen puede facilitar la comprensión del mensaje espeso, a veces demasiado hermético, del anuncio publicitario en una clase de Enseñanza de Español. Los resultados de este análisis se utilizarán para construir la propuesta didáctica.

Justificación de la elección del tema

Los hábitos de la sociedad van cambiando y adaptándose a las nuevas modas o a los estilos de vida del momento. Además de aprender un idioma por motivos laborales o personales, cada vez son más las personas que buscan un curso corto e intensivo donde puedan aprender las nociones básicas para poder visitar un país y poder practicar lo que han aprendido, tratando de integrarse mejor en el lugar que visitan a la vez que amplían sus conocimientos. El turismo tradicional va abriendo paso a nuevas formas de visitar países en las que los viajeros quieren conocer a la gente que habita el lugar que visita y sus costumbres olvidándose de las zonas superpobladas de turistas. Para poder llevar a cabo este tipo de viajes es recomendable un mínimo de conocimiento de la lengua.

Como señala Kelth (2008:25): “A medida que el planeta se vuelve más pequeño, y los medios para viajar por él se facilitan, se ha vuelto cada vez más multicultural y multilingüe. No hace mucho tiempo era posible hablar de naciones que se podían

asociar con una sola lengua: en Francia se habla el francés; en Alemania el alemán, y así sucesivamente. Pero ahora ya no”.

Por otra parte, se ha decidido hacer uso del anuncio gráfico porque cada vez disfrutan de más protagonismo en los manuales ELE. Y es que tanto el anuncio gráfico y el spot publicitario son métodos extremadamente eficaces y motivadores por diversas razones.

El spot publicitario es parte integrante de nuestra sociedad y de la vida cotidiana de cada estudiante de una forma consciente o inconsciente debido a la masiva exposición que todos tenemos a los medios de comunicación de masas. La publicidad se basa en un mensaje que necesita ser completado y entendido por la audiencia y que, en no pocas ocasiones, es creado en clave irónica. Creemos que, precisamente por ello, es conveniente que el estudiante trabaje con este tipo de soporte y se familiarice con sus claves interpretativas básicas si quiere entender correctamente el mensaje cuando lo reciba.

Algunos mensajes publicitarios más tradicionales describen las características básicas del producto, facilitando el aprendizaje de nuevo léxico apoyándose en las imágenes.

Por ejemplo, en el siguiente anuncio aparece la palabra “abrefácil”, éste podría ser un anuncio utilizado para introducir al estudiante la unidad de la gastronomía española.



Fuente: www.tapaotapon.com

Otros mensajes publicitarios tratan sobre temas sociales y buscan una reacción por parte del espectador. Por ejemplo, en el anuncio que se observa a continuación del Gobierno de España explica qué puede suceder si una viajero transportar drogas en el equipaje.

Este anuncio podría comenzar una unidad sobre información básica antes de visitar el país. También se puede aprovechar la imagen e introducir léxico referido a los utensilios básicos de viaje como maleta, mochila, pasaporte, etc.



Fuente: www.elfarodigital.es

La mayor parte de las campañas publicitarias pretenden ser un reflejo fiel de la España actual, de sus valores, defectos, estilo de vida y convenciones. En este sentido, el lenguaje publicitario utiliza un léxico muy actual propio de las capas más jóvenes de la sociedad que se apoya continuamente en frases hechas, expresiones específicas y formas de hablar peculiares. Por ejemplo, “la vuelta al cole” de El Corte Inglés o las ofertas de la aerolínea Iberia muestran el tiempo de crisis económica que se vive en España. El Corte Inglés hace un descuento del 10% en la compra de los materiales para iniciar de nuevo el colegio mientras la aerolínea Iberia baja los precios con el fin de ofrecer precios competitivos y aumentar el número de viajeros.



Fuente: www.elcorteingles.es

EE.UU. 119 €	SAN JUAN DE PUERTO RICO LA HABANA SANTO DOMINGO BOGOTÁ JOHANNESBURGO	149 €
RESTO AMÉRICA		249 €

2.000.000 DE PLAZAS, PRECIO FINAL.

VAMOS ARRIBA
IBERIA
iberia.com

Precio final por trayecto comprendido ida y vuelta en Iberia con un escalón desde Madrid. Salidas resto de Península, Baleares y Malilla 10 € extra. Salidas desde Canarias 30 € extra. Compra hasta el 09/02/2009. Para volar desde el 06/03/2009 hasta 30/04/2009. Más información en iberia.com

Fuente: www.iberia.com

Objetivos

El objetivo básico de esta investigación es crear una propuesta didáctica basada en las inmensas posibilidades que, creemos firmemente, puede dar la publicidad en la clase ELE aprovechando precedentes reales presentes en el mercado editorial y tratando de utilizar dichos usos para crear un material didáctico con el que ofrecer un curso intensivo a estudiantes interesados en aprender el español con el fin de poder realizar un viaje.

Desarrollo

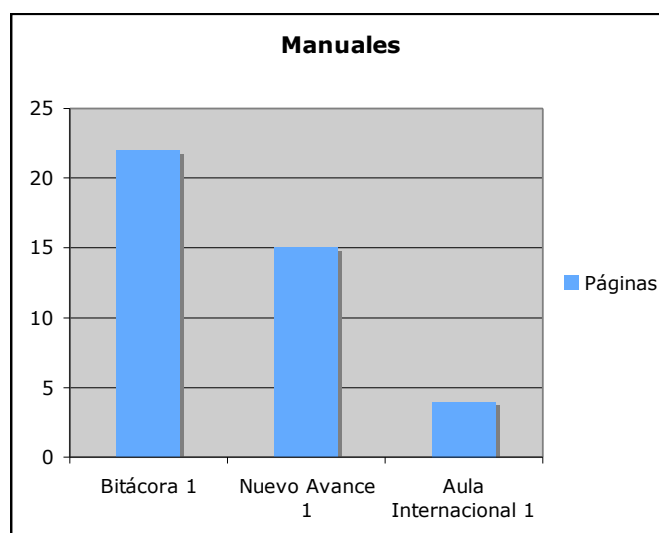
Publicidad

a) Manuales ELE

Se han escogido los siguientes tres manuales: Aula Internacional 1, Nuevo Avance 1 y Bitácora 1. Las razones de usar estos manuales son su reciente publicación, su público objetivo (jóvenes y adultos) y el enfoque metodológico comunicativo por el que apuestan, además de que son coherentes con los contenidos establecidos por el MCER y el PCIC en lo que se refiere al nivel A1.

El porcentaje del uso de publicidad en los manuales analizados es el siguiente:

- Bitácora 1: 14% (22 páginas)
- Nuevo Avance 1: 9 % (15 páginas)
- Aula Internacional 1: 2,5% (4 páginas)



Aula Internacional, Difusión (A1)

Aula Internacional 1 pertenece a la editorial Difusión y tiene un enfoque metodológico orientado a la acción en sus clases. Su última reimpresión fue en octubre de 2010 pero fue editado en Barcelona en 2005.

Se ha escogido este manual porque las unidades tienen como base el MCER, es utilizado en un gran número de institutos Cervantes alrededor del mundo y tiene un enfoque comunicativo ya que ofrece un gran número de textos, grabaciones y materiales auténticos con el fin de acercar la realidad de fuera del aula al estudiante.

Este manual no hace un gran uso de la publicidad a lo largo de las unidades con un 2,5% de uso de anuncios gráficos en todo el libro. La primera actividad se encuentra en la página 43.

Nuevo Avance 1, Sgel (A1)

Este manual tiene como público objetivo a los jóvenes y adultos que quieren aprender español. Disfruta de un gran surtido de contenidos programados en secuencias que permiten al alumno una progresión lineal en el aprendizaje de la lengua. El nivel lingüístico final del libro es A1 según el MCER y el PCIC.

Bitácora 1, Difusión (A1)

Bitácora 1 es un manual de español que apuesta por un contenido diseñado para una enseñanza verdaderamente centrada en el alumno. Es un curso de español que se adapta y moderniza hacia la nueva generación para jóvenes y adultos que combina de manera original el enfoque por tareas con el enfoque léxico. Con unidades muy breves en las que los textos, llenos de elementos culturales y con un diseño gráfico similar al de una revista, son un buen punto de partida para desarrollar activamente las destrezas y la seguridad de los alumnos en el manejo de la lengua. Algunos de los puntos destacables del manual son:

- Protagonismo especial del vocabulario en todas las fases del aprendizaje.
- Unidades cortas, cercanas a la idea de la “sesión-clase”.
- Unidades de repaso para consolidar lo aprendido.

- Presencia de muchos espacios para que el estudiante explore la lengua por su cuenta, construya su propio conocimiento y explore el vocabulario adecuado a sus intereses y necesidades.
- Un vídeo en formato Youtube para que cada unidad tenga un arranque estimulante.
- Con material proyectable para la pizarra digital interactiva¹.

Después de la observación detenida de los tres manuales podemos concluir lo siguiente. Aula Internacional 1 no es un manual que se caracterice por el uso de la publicidad en sus páginas. Además, en las contadas ocasiones que aparece publicidad la presenta de una manera sencilla y tradicional, sin imágenes reales y sin hacer un uso claro de la retórica. En el análisis solo hemos encontrado una metáfora. En cambio el manual Nuevo Avance 1 hace mucho uso de la publicidad con logos reales que acercan determinada parte de la realidad española al estudiante de una manera rápida. Hace mucho uso de anuncios de particulares porque es buen recurso para hacer escribir al estudiante, aunque debido a la repetición puede hacer que el alumno pierda la motivación. Por último, Bitácora 1 optimiza al máximo el uso de la publicidad como recurso didáctico. Hay unidades como la número once, por ejemplo, que incluye un reportaje amplio de la marca mallorquina de zapatos Camper para trabajar prendas, objetos y distintos materiales. Hace mucho uso de la retórica y de las imágenes reales. El diseño es parecido al de una revista lo que, en principio, puede considerarse como un recurso de motivación para el estudiante. La tipografía es grande y de colores lo que facilita la lectura y la comprensión.

¹ <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/bitacora/general/>

Conclusiones

Se puede decir que el estudio de la trayectoria de la publicidad permite observar diversos datos sobre el comportamiento y evolución de la sociedad en la que opera. Cuando se analiza la historia de la publicidad se observan un gran número de acontecimientos muy significativos como la trayectoria política, demográfica o moral de un país y es que la publicidad ejerce un importante trabajo en la conformación social.

La publicidad utiliza la información que procede de la sociedad y genera nuevos mensajes que se integran de nuevo utilizando diferentes funciones procedentes de la retórica.

En el análisis de los manuales se observa una evolución en el tiempo hacia el uso de la publicidad como herramienta en el aula. Se ha visto como el primer manual, más antiguo, no hacía uso de la publicidad hasta el último libro que prácticamente busca ofrecer una imagen muy parecida a la de una revista. Utiliza un gran número de imágenes reales, hace uso de textos cortos pero concisos contruidos con tipografía llamativa y colorida, selecciona las marcas de productos o personas representativas de España como inicio de las unidades y se usa una lexicalización de la gramática.

A la luz del material observado, creemos firmemente que la enseñanza no debe centrarse únicamente en el factor lingüístico. No es adecuado que los alumnos se conviertan en meros aprendientes indiferentes a la realidad cultural de la lengua que estudian, de ahí que apostemos por la publicidad, uno de los muchos vectores de representatividad social que ayudan a construir la imagen pública del país que, por otro lado, ayuda a incorporar franjas de análisis retórico en la enseñanza de ELE.

Habida cuenta del papel que, creemos, la presencia de la publicidad en los manuales de ELE puede cumplir, consideramos que nuestra propuesta didáctica es adecuada para iniciar un curso con estudiantes de nivel A1. Como se puede observar a primera vista, el objetivo práctico último perseguido nos ha condicionado en su elaboración, ya que son propuestas más orientadas hacia la destreza de la comprensión escrita y la expresión oral. Consideramos, no obstante, que tratar de abarcar las seis destrezas básicas contempladas en el MCER² ha de ser considerado uno de los objetivos básicos a la hora de programar cualquier material didáctico, asegurándonos un tratamiento holístico que impregne todo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

² pág. 102 del MCER.

Propuesta didáctica

FICHA DIDÁCTICA 1

TÍTULO DE LA UNIDAD: ¡Hola!

AUTORES: Begoña Pérez Blanco

TITULACIÓN: “Viajar en español”

COE NIVEL: A1

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TAREA	El objetivo último de la sesión es el mismo que guía la asignatura en su totalidad: aprender español para poder usar la lengua meta en su país. En esta sesión proponemos tres actividades con el fin de introducir al estudiante en el mundo del español utilizando el vocabulario que mejor se adapta al objetivo del curso.
ANUNCIANTE	Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). “¡Hola! Curso de español para extranjeros 2009-2010”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">-Introducir al alumno en el lenguaje del español.-Introducir al alumno con la temática del curso: “viajar en español”.-Que el estudiante pueda saludar y despedirse.-Que el estudiante aprenda algunas formas de cortesía.
CONTRIBUCIÓN DE LA SESIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS SEGÚN LA GUÍA DOCENTE	<p>COMPETENCIAS GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none">- Analizar y sintetizar toda la información adquirida.- Tener capacidad de organización y planificación.- Aplicar los conocimientos en la práctica.- Reconocer la diversidad de la lengua española. <p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none">- Conocer y emplear los diferentes saludos.- Conocer la variabilidad geográfica de la lengua española.- Conocer los distintos niveles de análisis de la lengua española.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los conocimientos adquiridos para saber facilitar los datos personales. - Saber transmitir los conocimientos adquiridos.
CONTENIDOS CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Los saludos formales e informales. - Formulas de cortesía. - Recursos básicos para comunicarse en la calle.
CONTENIDOS FUNCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarse, saludar y despedirse. - Hablar de la identidad. - Hablar del país de procedencia.
CONTENIDOS GRAMATICALES	<ul style="list-style-type: none"> - Abecedario. - Verbo ser / llamar.
CONTENIDOS LÉXICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de saludos. - Vocabulario de países.
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral. - Comprensión lectora. - Expresión oral. - Expresión escrita.
MATERIALES Y RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Anuncio UIMP. - Mapa del español. - Formulario.
PROPUESTA DE EVALUACIÓN	<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno puede saludar y decir de dónde es. - El alumno utiliza frases hechas para comunicarse. - El alumno es capaz de decir sus datos personales.

	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno tiene conocimiento de los países donde se habla la lengua meta. <p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones espontáneas. - Conversaciones y diálogos. - Ejercicios y prácticas realizadas en clase.
AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto. - Metodología. - Recursos. - Programación del curso. - Dar clase. - Aprendizaje autónomo. - Evaluación del aprendizaje.
VALORACIÓN PERSONAL DE LA EXPERIMENTACIÓN	Grado de consecución de los objetivos marcados y satisfacción alcanzada con la experimentación.

PLANIFICACIÓN DE LA SESIÓN

Esta sesión está organizada como una unidad didáctica introductoria a la lengua española y al curso en concreto denominado “viajar en español”. Se recuerda que este curso se organiza de tal modo que el estudiante una vez haya cursado las 12 sesiones de las que se compone alcance un nivel autónomo para poder viajar y defenderse a la hora de comunicarse en países de lengua hispana.

Cada sesión tiene como duración 60 minutos aunque la duración y temporización de cada unidad puede variar dependiendo del perfil de estudiante, de su motivación y de las necesidades del aula.

En esta sesión se utiliza un anuncio en los primeros minutos de la clase para motivar el interés de los alumnos e introducir el curso.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Al comienzo de la clase el profesor entrega el *anuncio n°1* a cada alumno y explica cómo se saluda en España, de una forma formal y de una informal.



Anuncio n°1

Después de la explicación en parejas tienen que practicar los saludos españoles.

A continuación el profesor se presenta a la clase utilizando el mismo esquema que en la *actividad 1*. Escribe en la pizarra su nombre y apellidos y su país de origen.

Con esta actividad el profesor puede comprobar el nivel de interés de la clase además de concretar el nivel de la lengua española (se aconseja hacer una prueba de nivel antes de comenzar el curso).

Después el profesor comienza a explicar como se construye las respuestas de una forma correcta.

Actividad 1

Responde:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿De dónde eres?
- ¿Por qué quieres aprender español? (*el estudiante puede hacer uso de su lengua materna para responder esta pregunta).
- ¿Qué países de habla hispana conoces?
- ¿Qué ciudades españolas conoces?

La *Actividad 2* consta de dos partes. Primero, el profesor mostrará el alfabeto a los estudiantes. A continuación les entregará un mapa con el nombre de los países de América Latina de habla hispana y de España. Los alumnos deberán escribir en el abecedario los países o ciudades que comiencen con la misma letra. Por ejemplo, en la "b" del abecedario los estudiantes deberán escribir "Bolivia".

Actividad 2

a) Alfabeto

Letras del alfabeto	Nombres de países de habla hispana
A	
B	Ej. Bolivia
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
Ñ	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

b) Observa el mapa y escribe los países según con la letra con la inicien en la segunda columna del alfabeto. Por ejemplo, en la letra “b” se puede escribir “Bolivia”.



Para finalizar la unidad el profesor les facilitará el siguiente formulario de la *Actividad 3* a los estudiantes. Primero, de forma individual los estudiantes los deben completar y al finalizar lo deben leer en voz alta al resto de la clase.

Actividad 3

Completa el siguiente formulario de un hotel y después léelo en voz alta a tus compañeros:

Nombre:

Apellidos:

Nacionalidad:

Fecha de Nacimiento:

Domicilio:

Teléfono fijo:

Teléfono móvil:

Correo electrónico:

Profesión:

Fecha de entrada:

Fecha de salida:

Observaciones / comentarios:

Para finalizar la unidad de nuevo en parejas repetirán los saludos (formal e informal) pero esta vez se levantarán y organizarán un pequeño teatro para que el resto de la clase los pueda observar.

Referencias bibliográficas

- ATTANASIO, F. (1967). Publicidad hoy. Métodos y técnicas. Bilbao, Deusto.
- ARISTÓTELES (1990). Retórica. Madrid. Gredos (traducción de Q. Racionero).

- BENNETT, R. (1993). El libro europeo de la publicidad. Kogan Page.
- CAMILLERI, C. (1985). Antropología cultural y educación. Unesco. París.
- CONSEJO DE EUROPA, (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. Anaya.
- CORPAS J., GARCÍA E., GARMENDÍA A. y SORIANO C. (2005): Aula Internacional 1. Barcelona. Difusión.
- DE GRÉVE M. y F. VAN PASSEL (1971). Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid. Fragua.
- FERRAZ MARTÍNEZ, A. (2004). El lenguaje de la publicidad. Madrid. Arco Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid. Biblioteca Nueva.
- MORENO C., MORENO V. y ZURITA P. (2010). Nuevo Avance 1. Madrid. Sgel.
- SANS BAULENAS N., MARTÍN PERIS E. y GARMENDÍA A. (2011). Bitácora 1. Barcelona. Difusión.
- SPANG, K. (1979). Fundamentos de retórica. Pamplona. FUNSA.
- VVAA. (1975). La publicidad. Barcelona. Salvat.
- ZANÓN, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. Madrid. Edinumen.
- ZALLO, R. (1988). Economía de la comunicación y de la cultura. Akal.
- DICCIONARIO ONLINE DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: <http://www.rae.es>
- PÁGINA OFICIAL DE AULA INTERNACIONAL 1. Disponible en: <http://aula.difusion.com/?pg=inicio>
- PÁGINA OFICIAL DE BITÁCORA 1. Disponible en: <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/bitacora/general/>
- PÁGINA OFICIAL DE NUEVO AVANCE 1. Disponible en: http://www.sgel.es/ele/ficha_material.asp?id=1269

- IMAGEN DEL MAPA DE LOS LUGARES DONDE SE HABLA ESPAÑOL. Disponible en: <http://lapicerodetercero.blogspot.it>
- IMAGEN DEL MAPA DE ESPAÑA. Disponible en: <http://laminasparacolorear.blogspot.it>
- PLANO DEL METRO DE MADRID. Disponible en: <http://www.metromadrid.es>
- PÁGINA WEB SOBRE TAPAS ESPAÑOLAS. Disponible en: <http://www.tapaotapon.com>
- PÁGINA WEB DEL PERIÓDICO EL FARO. Disponible en: <http://www.elfarodigital.es>
- PÁGINA WEB DE EL CORTE INGLÉS. Disponible en: <http://www.elcorteingles.es>
- PÁGINA WEB DE IBERIA. Disponible en: <http://www.iberia.com>

