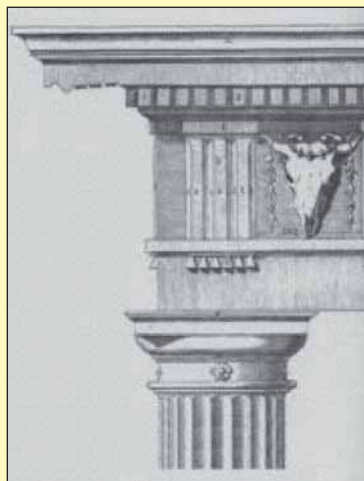


# CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 5 - Diciembre 2006

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO  
A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL  
LENGUA EXTRANJERA



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA

# CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 5 – Diciembre 2006



## PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
EMBAJADAS DE ESPAÑA EN ITALIA Y GRECIA

**DIRECCIÓN:** MARÍA JESÚS SERVIÁ REYMUNDO, Consejera de Educación y Ciencia

**CONSEJO DE REDACCIÓN:** OLIMPIA MUÑOZ y MIGUEL PATIÑO, Asesores Técnicos

**COLABORADORES:** JUAN FELIPE BERMEJO, ANA LOURDES DE HÉRIZ, PATRICIA DONDI, FOKIÓN ÉROTAS, MONTSERRAT FERNÁNDEZ, RICARDO FERRER, GRAZIA GRILLO, ELENI LEONTARIDI, M<sup>a</sup> JOSÉ LOBÓN, GREGORIA LÓPEZ , ANA LOZANO, CLAUDIA MADONIA, M. AMPARO MAZZUCHELLI LÓPEZ, M. ISABEL MAZZUCHELLI LÓPEZ, MIGUEL PATIÑO, ROSA MARÍA PÉREZ BERNAL, ENRIQUETA PÉREZ VÁZQUEZ, MARÍA SIGALA, MARÍA ISABEL VARELA, IVÁN VELÁZQUEZ.

**MAQUETACIÓN:** OLIMPIA MUÑOZ – MIGUEL PATIÑO, Asesores Técnicos.



## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

© Edita: Secretaría General Técnica  
Embajada de España en Italia – Embajada de España en Grecia  
Consejería de Educación y Ciencia

NIPO: 651-06-064-6

Impresión: Arti Grafiche Tilligraf Srl - Roma

Ejemplar gratuito.

# **PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA**

<b>Presentación de la Consejera de Educación .....</b>	<b>5</b>
--	----------

## **I. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA Y GRECIA**

<b>LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO: 2004-06.</b> Ana L. De Hériz, Miguel Patiño y M <sup>a</sup> Isabel Varela	<b>9</b>
--	----------

<b>LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA,</b> Olimpia Zulima Muñoz	<b>35</b>
---	-----------

## **II. PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS Y PROFESORES**

<b>REPORTAJE DE UNA BUBALINA,</b> Patrizia Dondi .....	<b>49</b>
--	-----------

<b>VOLANDO CON LA RUTA QUETZAL,</b> Claudia Madonia .....	<b>52</b>
---	-----------

<b>IMPRESIONES DE UN CURSO DE VERANO EN LA UIMP,</b> Grazia Grillo .....	<b>54</b>
--	-----------

<b>VIAJE A BOMARZO,</b> Montserrat Fernández .....	<b>56</b>
--	-----------

## **III. MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL REALIZADOS POR PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN ITALIA**

<b>CANCIONES QUE ABREN LAS PUERTAS AL APRENDIZAJE</b> M. Amparo Mazzuchelli y M <sup>a</sup> Isabel Mazzuchelli.....	<b>63</b>
--	-----------

<b>APREHENDER UNA LENGUA O EL ARTE DE DESENTRAÑAR JEROGLÍFICOS</b> Juan Felipe Bermejo .....	<b>75</b>
--	-----------

<b>EL "SE" APARENTEMENTE OPCIONAL EN EL AULA DE ESPAÑOL L2</b> Enriqueta Pérez Vázquez .....	<b>81</b>
--	-----------

**IV. SUPLEMENTO: Actas de las XIV Jornadas  
Didácticas de E/LE celebradas en Atenas y Salónica  
los días 3 y 4 de diciembre de 2005**

<b>MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE.,</b> Ricardo Ferrer .....	<b>93</b>
<b>CÓMO EMPEZAR LA CLASE DE E/LE CON UNA SONRISA,</b> Fokion Éotas, Eleni Leontaridi, y María Sigala .....	<b>106</b>
<b>ENTRECRUZAR CULTURAS,</b> Gregoria López y M <sup>a</sup> José Lobón .....	<b>121</b>
<b>OPERATIVISMO VS NORMATIVISMO,</b> Ana Lozano Bernal.....	<b>133</b>
<b>LA EXPRESIÓN ORAL EN EL DIPLOMA DE ESPAÑOL: NIVEL INTERMEDIO. EL CANDIDATO Y EL EXAMINADOR,</b> Rosa M <sup>a</sup> Pérez .	<b>141</b>
<b>LA ESCRITURA CREATIVA: LA DESCRIPCIÓN,</b> Iván Velázquez .....	<b>148</b>

## PRESENTACIÓN

Por primera vez, tengo la satisfacción de presentar una nueva entrega de la revista *Cuadernos de Italia y Grecia* que es una de las vías de comunicación que tiene esta Consejería para acercarse a todos los que desean informarse y actualizarse en la metodología y didáctica del español.

El nuevo plan de actuación de la Consejería tiene como objetivo fundamental potenciar y mejorar la formación, el asesoramiento y la información. Por eso estamos trabajando en la oferta de actividades y en el diseño de instrumentos dirigidos a conseguir dicho objetivo.

Pero para ello no basta con nuestra intención y trabajo. Necesitamos y pedimos colaboración, desde el convencimiento de que hay muchos profesores con experiencias e ideas interesantes y útiles que pueden ser compartidas. La revista *Cuadernos de Italia y Grecia* está abierta a sus aportaciones para así dar a conocer aquellas que sirvan para promocionar el conocimiento de la lengua, la literatura, la geografía, la historia y el arte español.

En cuanto al número 5 de *Cuadernos* que ahora se presenta incluye un informe del español en Italia y Grecia que demuestra la expansión de nuestra lengua en Italia y la buena acogida y el decisivo apoyo de las autoridades educativas de Grecia al programa piloto que se está llevando a cabo en centros escolares de ese país.

Las propuestas didácticas de un grupo de profesores y las presentadas en las XIV Jornadas de la entusiasta Asociación de Profesores de Español (ASPE) pretenden ser una ayuda para mejorar prácticas en la actividad docente, en tanto que las experiencias vividas por profesoras y alumnas, algunas de ellas a través de las convocatorias que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia, pueden servir para estimular y animar a la participación en programas que, como destacan las autoras, enriquecen tanto en lo personal como en lo profesional.

Quiero aprovechar estas líneas para saludar y expresar mi reconocimiento a los profesores españoles, italianos y griegos que, con su trabajo y esfuerzo, difunden nuestra lengua y cultura. Asimismo, manifiesto mi agradecimiento a todos los que han colaborado para que un nuevo ejemplar de *Cuadernos de Italia y Grecia* sea una realidad.

Un cordial saludo

María Jesús Serviá Reymundo  
Consejera de Educación y Ciencia en Italia y Grecia



# **I. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA Y EN GRECIA**





## SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA 2004-2006

Ana Lourdes de Hériz<sup>1</sup>  
Miguel Patiño Alonso<sup>2</sup>  
M<sup>a</sup> Isabel Varela Romero<sup>3</sup>

### a) DATOS GENERALES DEL PAÍS.

#### ***Datos geográficos básicos.***

Italia está situada en el sur de Europa y es miembro fundador de la UE y de la OTAN; forma parte además de la ONU, OCDE, OSCE y del G-8. Tiene una superficie de 301.230Km<sup>2</sup>. y, en su interior, se encuentran dos enclaves independientes: la República de S. Marino y el Estado del Vaticano.

Es una península alargada con dos grandes islas en el mar Mediterráneo: Sicilia y Cerdeña. Las cadenas montañosas de los Alpes y los Apeninos juegan un importante papel pues, mientras los Apeninos forman la columna vertebral de la península itálica, los Alpes la separan de Francia, Suiza, Austria y Eslovenia. Cuenta con 7.600 Km de costas y la bañan varios mares: al oeste el Tirreno, al sur el Jónico y al este el Adriático.

Dos volcanes famosos son: el Vesubio, en la bahía de Nápoles y el Etna en la costa este de Sicilia, el mayor volcán activo de Europa y el pico más alto de Italia al sur de los Alpes con 3.340 m de altura.

De los numerosos ríos que recorren su superficie los principales son el Po y el Adige. El Po, de 652 km de longitud, es navegable desde Turín hasta su desembocadura en el mar Adriático. Con sus afluentes forma una red de vías fluviales interiores de aproximadamente 965 km. El Adige, de 410 km de longitud, entra en Italia después de haber atravesado la provincia austríaca de Tirol y, siguiendo un recorrido hacia el este, al igual que el Po, desemboca en el Adriático. Otros ríos importantes son el Arno y el Tíber. Desde su nacimiento en los Apeninos, el Arno fluye en dirección oeste a lo largo de 240 km a través de un valle agrícola intensamente explotado y de las ciudades de Florencia y Pisa. El Tíber nace cerca del Arno y pasa por Roma. Los lagos Garda, Maggiore, Como, Trasimeno y Bolsena tienen una superficie superior a los 100 km<sup>2</sup>.

#### ***Datos sociológicos básicos<sup>4</sup>.***

La población residente en Italia a 31 de diciembre de 2005 era de 58.751.711 de habitantes, de los cuales 26.670.323 residían en el Norte, 11.321.337 en el Centro, 14.087.162 en el Sur y 6.667.2889 en las islas (Sicilia y Cerdeña). Respecto a los datos del año anterior se registra un incremento de alrededor de 289.336 unidades (0,5%), causado por el saldo negativo del movimiento natural, alrededor de 13.282, del saldo

---

<sup>1</sup> Profesora de español en la Universidad de Génova es autora del apartado correspondiente al español en la universidad, pp. 18-21

<sup>2</sup> Asesor Técnico, Consejería de Educación en Italia.

<sup>3</sup> Asesora Técnica, Consejería de Educación en Italia es autora del apartado correspondiente a la presencia del MEC en Italia pp 21-23.

<sup>4</sup> Datos del Rapporto Censis 2005. Annuario Statistico Italiano 2005 e Rapporto Caritas Immigrazione in Italia 2006.

positivo del movimiento migratorio desde el extranjero, 260.644, y del incremento debido a rectificaciones post-censo y al saldo interno, 41.974.

Con una población de 58 millones de habitantes, Italia es el país más envejecido de la Unión Europea. Este proceso de envejecimiento resulta particularmente avanzado en el norte y en el centro del país. El porcentaje de los jóvenes hasta 14 años se ha ido reduciendo progresivamente hasta alcanzar un 13% con las excepciones de la Campania y la provincia autónoma de Bolzano.

Italia es desde hace varios años un país de acogida de flujos internacionales de población cada vez más significativos. A finales de 2005 el número de extranjeros era de 3.035.000 con una incidencia del 5,2% sobre la población italiana. De este modo Italia se coloca junto a los grandes países europeos sólo superada por Alemania, España y Francia. De los inmigrantes que llegan a Italia 5 de cada 10 son europeos (1 del entorno U.E. y 4 de Países de la Europa del Este), 2 africanos (magrebíes, sobre todo), 2 asiáticos y 1 americano. Los Permisos de Residencia concedidos en el 2005 han alcanzado la cifra de 187.000 y han nacido 52.000 hijos de inmigrantes en este año. No conviene olvidar que en abril de 2006 gracias al Decreto de Regularización del Gobierno Berlusconi obtuvieron residencia otros 170.000 inmigrantes, más del 50% habitantes en el Norte de Italia.

El idioma oficial es el italiano aunque existen grupos minoritarios con lenguas parcialmente oficiales: la minoría de habla francesa en la región del Valle de Aosta; los sardos, los sicilianos, el idioma ladino de las montañas dolomitas y el catalán en el Alghero.

El catolicismo es la religión predominante pero existen comunidades de protestantes, judíos y una creciente de origen musulmán producto de la inmigración.

### **Organización política y administrativa.**

Italia es una República parlamentaria desde 1948 tras la firma de la Constitución que estableció un parlamento bicameral, compuesto por la Cámara de Diputados (*Camera dei Deputati*) y el Senado (*Senato della Repubblica*), un poder judicial y un poder ejecutivo compuesto por el *Consiglio di Ministri*, presidido por el primer ministro o *Presidente del Consiglio*.

El presidente de la República es elegido cada siete años por el Parlamento en sesión conjunta, en la que participan, además, tres delegados de cada uno de los 20 entes regionales, excepto el Valle de Aosta que cuenta sólo con un delegado. El presidente, que debe tener al menos cincuenta años, es elegido, normalmente, por una mayoría compuesta por los dos tercios de las Cámaras. Entre sus prerrogativas se encuentra la de poder disolver el Senado y la Cámara de Diputados siempre que lo considere oportuno, excepto durante los últimos seis meses de su mandato. El presidente, que no se ocupa directamente de las acciones de gobierno sino de representación del país, elige para tal fin al primer ministro, que debe conseguir la confianza de los miembros del Parlamento. Además, nombra al Consejo de Ministros.

Las cámaras del parlamento son elegidas popular y directamente por un sistema representativo mixto, mayoritario y proporcional. Desde 1993 hasta las últimas elecciones de abril de 2006, Italia estaba dividida en distritos de un solo representante para el 75% de los escaños en el parlamento, mientras el 25% restante era repartido proporcionalmente. Una de las novedades de estas últimas elecciones ha sido la reforma electoral. Con ella, Italia regresa al sistema proporcional de listas cerradas. También se

establecen barreras de entrada, es decir, porcentajes mínimo que hay que alcanzar para optar al reparto de escaños. Por último, se ha establecido un "premio de mayoría" con el que los restos favorecen a los partidos más votados. La reforma fue muy criticada por la oposición y se aprobó sólo seis meses antes de las elecciones.

La Cámara de Diputados posee un total de 630 miembros. Además de 315 miembros electos, el senado incluye ex-presidentes y personalidades de relieve nombradas como Senadores Vitalicios por el Presidente de la República. Ambas cámaras son elegidas por un máximo de 5 años.

Al término de la pasada legislatura, el Parlamento aprobó un paquete de medidas que han modificado profundamente la disciplina constitucional de las Regiones. En el Referéndum celebrado para ratificar dichos cambios vencieron los postulados del No, con lo que la entrada en vigor de dichas leyes se resolverá en la presente legislatura en la que la reforma estatutaria de las Regiones habrá de fijar nuevos principios referentes a la forma de gobierno regional.

Desde el punto de vista administrativo Italia se divide en 20 regiones: Valle de Aosta, Piamonte, Liguria, Lombardía, Véneto, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia-Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Abruzzo, Lazio, Umbría, Campania, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia y Cerdeña. Gozan de Estatuto especial que le confiere más derechos las regiones de Sicilia, Cerdeña, Trentino-Alto Adige, el Friuli Venezia- Giulia y el Valle D'Aosta.

Las 20 regiones están subdivididas, a su vez, en 109 provincias. Al frente de cada región está el *Presidente della Giunta Regionale* con su propio órgano de gobierno elegido por sufragio y todas gozan de una considerable autonomía. Al frente de cada provincia se encuentra el Presidente al mando de un Consejo Electo y un Comité Ejecutivo Provincial. Por último, el territorio está dividido en ayuntamientos, que es el ente político básico. El órgano de gobierno local es el Consejo Municipal (*Consiglio Comunale*), que es elegido cada cuatro años por sufragio universal presidido por el alcalde que es elegido, a su vez, por los concejales.

## **b) DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.**

### **Competencias**

Tras las elecciones de 2006, todo el sector de la educación, desde la escuela de infancia a la instrucción universitaria que era competencia de un único Ministerio, denominado dell'Istruzione, Università e Ricerca se ha dividido en dos. Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) que se ocupa de la Enseñanza en niveles no Universitarios y Ministero Università e Ricerca (MUR) que se encarga de la Universidad y de la Investigación<sup>5</sup>.

El MPI, a nivel local, está representado por los *Uffici Scolastici Regionali* y a su vez estas Delegaciones Regionales de Educación pueden delegar determinadas responsabilidades en los Ayuntamientos y en las *Province*. Desde el Curso 2000-01, todas las escuelas tienen autonomía en materia administrativa, organizativa, didáctica, de investigación, experimentación y desarrollo en virtud de la Ley Bassanini del 1997 a unos niveles que difieren en gran medida de nuestro sistema educativo. Baste citar que

---

<sup>5</sup> Excepto en los casos del Trentino-Alto Adige y del Val de Aosta territorios autónomos.

las escuelas pueden estipular determinados contratos de colaboración a profesores si surgiese la necesidad previa autorización del Centro de Servicios Administrativos (CSA) de la provincia donde esté radicado el centro.

La reorganización del Ministerio de Educación y la descentralización de las responsabilidades administrativas y de gestión del Estado a las autoridades territoriales y locales (Regioni, Province y Comuni<sup>6</sup>) tiene como objetivo el aumentar la eficiencia a nivel central (Ministerio) y a nivel periférico (Oficinas Regionales de Educación). En cualquier caso las competencias en poder de éstas últimas son todavía escasas, difieren del modelo adoptado en la España de las Autonomías y son motivos de debates competenciales que se dirimen durante la celebración de las Reuniones Estado-Regiones.

### **Tipos de centros y financiación**

La obligación por parte del Estado de ofrecer un sistema escolar estatal a todos los jóvenes y el derecho de las personas físicas y jurídicas a crear escuelas e institutos de educación sin cargas económicas por parte del Estado está sancionado en la Constitución italiana que establece estos dos principios fundamentales para la política educativa.

El Estado tiene, además, la competencia de fijar los derechos y las obligaciones de las escuelas no estatales que soliciten la paridad<sup>7</sup> y debe asegurar a dichas escuelas la plena libertad de actuación y a sus alumnos un tratamiento escolar equivalente al de los alumnos de las escuelas estatales. No obstante, hasta el año 2000 no se aprobó la ley que contenía “ las normas para la paridad escolar y disposiciones sobre el derecho al estudio y a la educación.”

Por lo tanto y según la Constitución italiana, deberían existir tres tipos de escuelas:

Escuelas estatales, gestionadas directamente por el Estado;

Escuelas concertadas (*paritarie*), gestionadas por Entes y particulares, pero reconocidas por el Estado y por lo tanto habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal y que forman parte del sistema nacional de educación.

Escuelas meramente privadas, no habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal y que son supervisadas por la autoridad educativa de la Región

Para que una escuela sea reconocida como concertada se le exige que adopte un proyecto educativo en armonía con los principios de la Constitución y con las disposiciones vigentes, que matricule a todos los alumnos que soliciten su inscripción, incluyendo a alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja social, que hagan públicos sus balances, locales y medios de que disponen, órganos de gobierno democráticos, personal docente habilitado para la profesión, con contratos de trabajo de acuerdo con los convenios de los trabajadores a nivel nacional, cursos completos, que se sometan a la evaluación de los procesos y los resultados del sistema nacional de evaluación según los estándares establecidos para las escuelas estatales.

Las escuelas concertadas están habilitadas para expedir títulos de estudio con el mismo valor legal de los de la escuela estatal; tienen plena libertad en lo que concierne a la orientación cultural y pedagógico-didáctica, disfrutan de un tratamiento fiscal favorable si no tienen ánimo de lucro.

---

<sup>6</sup> Corresponderían, grosso modo, a Comunidad Autónoma, Diputación Provincial y Ayuntamiento.

<sup>7</sup> Los conceptos de *parità* y *Scuola paritaria*, se corresponden en español con concierto y escuela concertada, respectivamente.

Con el fin de tutelar el derecho al estudio de todos los alumnos, independientemente del hecho de que acudan a una escuela estatal o a una concertada, tanto en el nivel obligatorio como en el nivel de la secundaria superior, la ley prevé un plan extraordinario de financiación a las Regiones, destinado a sufragar los gastos relacionados con la educación que deben afrontar las familias, mediante la asignación de becas, o bien mediante la supresión de impuestos por un valor equivalente. Dicho plan está dirigido, en primera instancia, a las familias que se hallan en condiciones de desventaja.

### Obligatoriedad y etapas del sistema educativo

La ley de 28 de marzo de 2003 de la Reforma de educación y formación, se propone el objetivo de asegurar gradualmente el derecho a la educación y a la formación por un tiempo de, al menos, 12 años o hasta la consecución de una cualificación profesional anterior a los 18 años de edad.

Desde el Curso 2005/06, el derecho-deber de acceso a la enseñanza se ha extendido hasta los 16 años mientras que hasta ese momento la enseñanza obligatoria tenía una duración de 8 años en la escuela estatal, o concertada<sup>8</sup> aunque estaba previsto aumentarla gradualmente hasta alcanzar una duración de 10 años. Comienza a los 6 años de edad y termina a los 16 años. Comprende los 5 años de la escuela primaria, los 3 años de la educación secundaria inferior y los dos primeros cursos de la secundaria superior. A los cursos de formación profesional, gestionados por los Entes territoriales<sup>9</sup>, se puede acceder cumplidos los 15 años de edad.

Los decretos relativos a la escuela de la infancia y primer ciclo han sido publicados en el 2004 por lo que la ley es operativa para esos niveles de estudio a partir del curso 2004/2005. Los relativos al segundo ciclo se publicaron con posterioridad, aunque el nuevo gobierno ha paralizado la Reforma Educativa proyectada por la Ministra de Centro-Derecha, Leticia Moratti y se ha dado un plazo de un año para revisar dicha Reforma.

	Etapa	Duración	Edad	Autoridad Educativa
	Escuela Infantil	3 cursos	3-5	Ministero Pubblica Istruzione (MPI)
Educación Obligatoria	Escuela Primaria	5 cursos	6-11	
	Escuela Secundaria Inferior ( <i>Licenza Media</i> )	3 cursos	11-14	
	Escuela Secundaria Superior ( <i>Diploma di Maturità</i> )	5 cursos	14-19	
Educ.Sec. no Obligatoria				
Educación Superior Universitaria	<i>Laurea Triennale</i>	3 cursos (Triennale)	19-22	Ministero Università e Ricerca (MUR)
	<i>Laurea Magistrale</i>	2 cursos (Specialistica)	22-24	

<sup>8</sup> En italiano: Scuola Paritaria.

<sup>9</sup> En italiano: Regioni

La ley 28 de marzo de 2003 prevé un sistema de enseñanza y de formación articulado en tres bloques de los que los 2 primeros han entrado en vigor :

- Escuela de la Infancia o pre-escolar, de tres cursos de duración. (de 3-6 años)
- Un primer ciclo que comprende la Escuela Primaria (cinco cursos que van de 6 a 11 años) y la Educación Secundaria Inferior (tres cursos: de 11 a 14 años)
- Un segundo ciclo, (de 14 a 19 años) denominado Escuela Secundaria Superior, que comprende el sistema de los Liceos (artístico, clásico, económico, lingüístico, musical, científico, tecnológico y humanístico) todos ellos de una duración quinquenal, además de la formación profesional y cuya reestructuración está pendiente de concretar.

## POBLACIÓN ESCOLAR

	Curso 2005-2006					
	Unidades escolares	Clases	Alumnos	Profesores	Alumnos / profesor	Alumnos por clase
Preescolar	13.624	41.850	971.064	84.700	11,46	23,20
Primaria	16.211	137.023	2.536.806	250.112	10,1	18,51
Secundaria Inferior <sup>10</sup>	7.099	78.752	1.663.770	171.542	9,6	21,13
Secundaria Superior Estatal	5.025	115.565	2.546.267	230.894	11,02	22,03

### Escuela de infancia (pre-escolar)

La Escuela de infancia o pre-escolar es el primer nivel del sistema escolar italiano aunque no es obligatoria. La inscripción en este nivel va en continuo aumento y engloba tanto en la escuela estatal como en la no estatal (ayuntamientos y privada) la casi totalidad de los niños de entre 3 y 6 años.

Pueden acceder a esta escuela los niños que al inicio del año escolar (1 de septiembre) hayan cumplido los tres años y los que los cumplan antes del 30 de abril del año escolar. En líneas generales, los grupos se constituyen con un número máximo de veinticinco alumnos y un mínimo de quince. La carga lectiva va de un mínimo de 25 a un máximo de 48/49 horas semanales.

### Escuela primaria

Con esta etapa comienza la enseñanza obligatoria. La enseñanza primaria se articula en cinco cursos y acoge a alumnos 6 a 11 años. Para matricularse en esta etapa el alumno tiene que haber cumplido los 6 años de edad, que los cumpla antes del 31 de agosto o haber nacido antes del 28 de febrero del curso escolar. Como norma general los alumnos se matriculan en la escuela más cercana a su domicilio aunque es posible que los padres elijan una escuela determinada en función de la oferta formativa.

La tipología de las escuelas primarias están reguladas por normas de carácter general para todo el territorio nacional. La diversidad entre unas escuelas y otras se debe a la entidad de la población escolar, al número de clases en funcionamiento y al modelo didáctico adoptado.

Existen módulos de dos grupos con tres profesores, o bien de tres grupos con cuatro profesores, cuyo horario puede ser de 27 ó 30 horas o bien un módulo de tiempo

<sup>10</sup> En italiano *Scuola Secondaria di I grado* antes de la reforma de 2003 se usaba el término *Scuola Media*.

completo, de un grupo con dos profesores con un horario de 40 horas. En base a su autonomía, es cada institución escolar la que determina la fórmula de organización siempre que respete los objetivos generales del sistema nacional.

Los centros integrados se pueden agrupar en centros integrados<sup>11</sup> de pre-escolar, primaria y secundaria inferior, bajo la dirección de un único director.

Los grupos tienen un máximo de veinticinco alumnos y un mínimo de diez y, al igual que sucede en la escuela infantil, los centros pueden ser estatales o no estatales.

### **Educación secundaria inferior**

La educación secundaria inferior comprende tres cursos<sup>12</sup> y está destinada a los alumnos de 11 a 14 años. Los grupos, por norma general, no pueden tener más de 25 alumnos ni menos de 15<sup>13</sup> con algunas excepciones, como pueden ser las zonas de montaña, las islas pequeñas, etc. Los profesores tienen a su cargo los mismos grupos de alumnos durante todo el trienio, aunque dicha continuidad didáctica no puede ser garantizada en los casos de profesores interinos.

La promoción de un curso a otro no es automática sino resultado de una evaluación. Al final del trienio, los alumnos hacen un examen que les permite obtener el diploma de Licencia Media, llave de acceso a la educación secundaria superior.

No tiene currículos diferenciados. Está presente en todo el territorio tanto como escuela estatal como no estatal. Las escuelas medias anejas a los institutos de arte y a los conservatorios de música tienen un aumento de la carga horaria de entre 2 y 3 horas semanales de educación artística o musical. No tiene, sin embargo, relevancia sobre el Diploma de Licencia Media<sup>14</sup> para la prosecución de los estudios.

En las escuelas de las zonas bilingües<sup>15</sup>, el horario puede verse incrementado en alguna hora destinada a la enseñanza de la lengua propia.

### **Educación secundaria superior**

La enseñanza secundaria superior tiene una duración de 5 cursos y está articulada en las siguientes ramas con sus escuelas correspondientes:

Liceo<sup>16</sup>: liceo clásico, liceo científico, liceo lingüístico, liceo socio-psico-pedagógico y liceo de las ciencias sociales.

Técnico: Instituto técnico comercial, para delineantes, industrial, actividades sociales y turismo<sup>17</sup>.

Artístico: Liceo artístico e Instituto de Arte.

Profesional: Institutos profesionales orientados a la capacitación para las diversas profesiones.

La edad correspondiente a este nivel de educación va de los 14 a los 19 años. En líneas generales en la escuela secundaria superior las clases deben tener, en el primer año, no menos de 25 y no más de 28 alumnos. En los años sucesivos no pueden tener menos de 20 estudiantes.

---

<sup>11</sup> En italiano: Istituti comprensivi

<sup>12</sup> Un bienio y un tercer año de complemento disciplinar, o sea, un curso de orientación y preparación para el segundo ciclo.

<sup>13</sup> 20 si hay alumnos con necesidades especiales.

<sup>14</sup> Se trata del Certificado que obtienen los alumnos tras haber superado un examen de reválida que evalúa los tres años que conforman esta etapa educativa.

<sup>15</sup> Las zonas bilingües en Italia son el Trentino-Alto Adige y Val de Aosta.

<sup>16</sup> Desde la entrada en vigor de la Reforma de 2003, la denominación de los distintos tipos de liceo ha variado y las antiguas enseñanzas de Magisterio se han transformando en los actuales liceo lingüístico, liceo socio-psico-pedagógico y liceo de las ciencias sociales.

<sup>17</sup> En italiano: *Istituto tecnico commerciale, geometri, attività sociale, turismo*. Existen otras modalidades que no mencionamos, por cuanto no se enseña español en ellas.



Las ramas clásica, científica, *magistrale* y técnica ofrecen recorridos quinquenales que se articulan en dos periodos didácticos, un bienio y un trienio. La superación del examen de Estado conclusivo confiere el diploma necesario para el acceso a la universidad y a la formación artística, musical y *coreutica*<sup>18</sup> superior.

La educación profesional se puede articular en 3 ó 5 cursos. Después del trienio de especialización la administración educativa puede ofrecer cursos bienales orientados a proporcionar una formación cultural que permita alcanzar un nivel de escuela secundaria superior y por lo tanto permita a los estudiantes acceder a la enseñanza universitaria.

En la enseñanza artística se ofrecen, también, cursos de 3 y 5 años. Al igual que sucede en el instituto profesional, la administración educativa puede ofrecer cursos bienales con los mismos objetivos.

La Reforma (Ley 28 de marzo de 2003) de la enseñanza preveía 8 tipologías de liceo: artístico, clásico, económico, lingüístico, musical, científico, tecnológico, y de las ciencias humanas, aunque como ya hemos indicado la Reforma de la Secundaria superior ha sido paralizada por el nuevo Gobierno.

### **El sistema italiano de Educación Superior**

La Educación Superior italiana se estructura en un sistema binario, que consta de dos ramas principales: El sector Universitario y el sector no universitario. Actualmente, el sector Universitario está compuesto por 89 instituciones universitarias, clasificadas en:

58 Universidades estatales, 3 de las cuales son universidades técnicas (*Politecnici*). En el sistema italiano, se denominan "*Politecnici*" (Universidades técnicas) aquellas universidades que se concentran exclusivamente en los sectores disciplinarios de las Facultades de Ingeniería y Arquitectura, y adoptan el mismo modelo institucional que las universidades estatales

17 Universidades no estatales (legalmente reconocidas por el Estado a través de decreto del Ministro de Educación). El reconocimiento legal tiene lugar tras un proceso de evaluación de los estatutos universitarios, su modelo organizativo, sus presupuestos etc. Los títulos otorgados por las universidades no estatales legalmente reconocidas por el Estado tienen el mismo valor legal que los de las universidades estatales y tienen que cumplir con los mismos principios y criterios generales definidos por la legislación nacional universitaria para las instituciones estatales. Las diferencias entre universidades estatales y no estatales radican en la financiación y la gestión.

2 Universidades para extranjeros (Perugia y Siena) que son instituciones estatales especializadas en docencia e investigación para el desarrollo y la difusión de la lengua, la literatura y la cultura italianas

6 Escuelas/Institutos Superiores especializados en estudios universitarios de postgrado, reguladas por una legislación especial. Son instituciones especializadas en estudios universitarios de postgrado y en investigación científica. Ofrecen programas de Tercer Ciclo (doctorados).

---

<sup>18</sup> Enseñanza de danza

6 universidades telemáticas, universidades no estatales especializadas en *e-learning* (aprendizaje on line). Cuando son legalmente reconocidas, proporcionan programas a distancia acreditados por el Estado.

El sector no universitario comprende, principalmente, 5 tipologías educativas y sus respectivas instituciones:

Educación Superior en Artes y Música: politécnicos para las artes, academias de bellas artes, institutos superiores de artes aplicadas (*design*), conservatorios de música e institutos de música reconocidos, institutos superiores de estudios musicales y coreográficos, academias nacionales.

Educación superior en mediación lingüística (o lenguas aplicadas): escuelas superiores de traducción e interpretación.

Educación especializada en psicoterapia: institutos/escuelas privados que ofrecen programas de postgrado en psicoterapia reconocidos oficialmente;

Educación superior integrada (FIS): programas de formación técnica superior (IFTS).

Algunos ámbitos de estudio específicos (ej. archivística, estudios diplomáticos, restauración, estudios militares etc.) que junto con sus respectivas instituciones, no están bajo la supervisión del Ministerio de Educación, sino de otros ministerios.

### **Universidades estatales (Università Statali)**

Las universidades estatales son entidades públicas dotadas de autonomía científica, docente (libertad de cátedra), económico-financiera, y de gestión; tienen completa capacidad legal en asuntos tanto de derecho público como privado. Sus tareas más importantes son la investigación científica y la educación superior. Debido al principio de autonomía universitaria, cada universidad puede redactar sus propios estatutos y reglamentos, promulgados por decretos del Rector.

En esta etapa de implementación de la Reforma de 1999, todas las universidades han adoptado sus estatutos autónomos, que definen los órganos para la gestión institucional y las estructuras docentes y de investigación. Las principales autoridades de gobierno en una universidad son el Rector, el Claustro Universitario (*Senato Academico*) y el Consejo de Gobierno (*Consiglio di Amministrazione*).

### **Profesorado Universitario:**

Los profesores universitarios están organizados en dos categorías distintas que tienen las mismas garantías de libertad de cátedra y de investigación.

a) catedráticos (*professori ordinari o di prima fascia*) - primera categoría;

b) profesores titulares de universidad (*professori associati o di seconda fascia*) - segunda categoría;

Los siguientes perfiles forman también parte del personal docente:

c) investigadores (*ricercatori*);

d) asistentes -una categoría en extinción- y algunas categorías similares. Además, una universidad puede llamar a cooperar en sus actividades docentes a los llamados:

e) profesores contratados (*professori a contratto*).

Los beneficiarios de becas de investigación y becas de postdoctorado realizan investigación en las estructuras de la universidad, mientras que los postgraduados inscritos en programas de doctorado o en escuelas de especialización asisten a seminarios y/o asignaturas, y también realizan investigación.

## **Estructura del Sistema Universitario:**

Desde 1999 el sistema universitario italiano se estructura como sigue<sup>19</sup>:

### **1) Estudios de Primer Ciclo (Laurea L/L3) - Nivel de Grado-**

Se trata de una titulación de primer ciclo de educación universitaria, caracterizada por estudios tanto teóricos como aplicados. El objetivo es formar graduados con conocimientos adecuados sobre principios científicos generales, maestría en los relativos métodos y aptitudes profesionales específicas. Se accede con el título italiano de Educación Secundaria, o uno extranjero de un nivel correspondiente. La admisión es generalmente libre; en algunos casos con pruebas de acceso, según las plazas disponibles. Constan de 180 créditos y tienen una duración de 3 años a tiempo completo. Se han identificado 47 clases de titulaciones, es decir, grupos de titulaciones en los principales sectores disciplinarios; cada clase pertenece a una de las 5 principales áreas de enseñanza que abarcan la educación universitaria en su conjunto. Cada itinerario formativo de nivel de Grado (L3) puede incluir 6 tipos diferentes de actividades o asignaturas según la naturaleza de las respectivas actividades de aprendizaje. Se correspondería, en español, con la Titulación de primer ciclo de educación universitaria. Se trata del *bachelor-level* italiano, de la Declaración de Bolonia. Con ella se obtiene el título de *Dottore* (sin equivalente en español).

### **2) Estudios de Segundo ciclo, (Laurea Specialistica / Magistrale (LS/LM)- Nivel de Postgrado -**

Es una titulación de segundo ciclo de educación universitaria caracterizada por una sólida parte teórica y por estudios especializados en determinados ámbitos de estudio. Tiene el objetivo de formar postgraduados con una formación avanzada para profesiones altamente cualificadas en sectores específicos, así como con adecuada formación para la investigación avanzada e independiente. Se accede con una titulación italiana de 1er ciclo (L3) relacionada con estos estudios, o una titulación extranjera de un nivel correspondiente en un sector disciplinario afín; en algunos casos la universidad

---

<sup>19</sup> Nos ceñimos a la estructura del Sistema Universitario italiano en la que tienen cabida los estudios de español que comentaremos en el apartado correspondiente, para una visión mas completa que incluye Estudios de Tercer Ciclo, recomendamos la página del Ministerio italiano: <http://www.estudiar-en-italia.it/>

establece pruebas de acceso, según las plazas disponibles. Está conformada por 120 créditos y tiene una duración de 2 años a tiempo completo. Se han identificado 109 clases de titulaciones, es decir, grupos de titulaciones en los principales sectores disciplinarios; cada clase pertenece a una de las 5 principales áreas de enseñanza que abarcan la educación universitaria en su conjunto. Cada itinerario formativo LS puede incluir 6 tipos diferentes de actividades o asignaturas según la naturaleza de las respectivas actividades de aprendizaje. Es una titulación de segundo ciclo de educación universitaria. Se trata del *master-level* italiano de la Declaración de Bolonia; es requisito obligatorio para obtener el título completar un trabajo de investigación y defender públicamente el informe relativo (*Tesi di LS/LM*). Al final de esta licenciatura se obtiene el título de *Dottore Magistrale*. (Licenciado en la terminología española).

### **3) Diploma de Especialización (Diploma di Specializzazione DS)- Tercer Ciclo-**

Titulación de tercer ciclo de educación universitaria, orientada al ejercicio profesional. Tiene como objetivo formar postgraduados con conocimientos y destrezas para algunas profesiones específicas. Los programas DS se pueden establecer exclusivamente sobre la base de la legislación nacional específica o de las Directivas de la UE. Se accede con una LS/LM, o una titulación extranjera de un nivel correspondiente en un sector disciplinario afín. Debido a las restricciones por *numerus clausus* se accede por concurso público. Consta de 120-360 créditos y tiene una duración variable que va de los 2-6 años a tiempo completo. Los sectores disciplinarios comprenden desde las especialidades en odontología, medicina y cirugía, veterinaria, formación en profesiones jurídicas (abogados, notarios, jueces) a la formación de profesores de secundaria. Los planes de estudios, definidos por la legislación nacional, incluyen estudios teóricos combinados con aplicaciones prácticas y formación profesional; se pueden requerir también algunas actividades de investigación. Al final de estos estudios se obtiene el Diploma de especialización (*Diploma di Specializzazione*). Los graduados que hayan obtenido un DS pueden:

- ejercer en Italia, de manera autónoma, las respectivas especialidades con el título de *Specialista (Especialista)*;
- ocupar cargos de la Administración Pública que requieren una formación especializada en determinados ámbitos;
- ser contratados como profesionales altamente cualificados (*Specialisti*) en empresas o centros privados del sector sanitario/comercial/industrial;
- ejercer la correspondiente profesión regulada, si la hubiere, en otros estados miembros de la UE, una vez obtenido el reconocimiento profesional según las Directivas de la CEE pertinentes.

### **c) LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Desde la firma del Tratado de Maastrich, Italia ha prestado una especial atención al multilingüismo en sus planes de estudio y ha generalizado, con distinto éxito, la enseñanza de las lenguas extranjeras propiciando la investigación y experimentación de nuevas modalidades en la organización e implantación de la enseñanza de 4 lenguas extranjeras (inglés, francés, español y alemán) en su sistema educativo. Este interés ha propiciado distintas iniciativas que van desde las experimentaciones orientadas a sensibilizar a los alumnos hacia una lengua extranjera ya desde la escuela materna, a la

introducción generalizada de la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria o a la enseñanza de dos lenguas en la Educación secundaria inferior a la que se ha llegado tras muchos años de experimentaciones para la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras en la escuela y gracias al desarrollo de las innovaciones iniciadas a partir del Proyecto Lenguas 2000 (*Progetto Lingue 2000*).

En la Secundaria superior la lengua más estudiada en la actualidad es el inglés, seguida por el francés, el alemán y el español mientras que en la Secundaria inferior el español se ha convertido en la 3ª lengua desbancando al alemán.

### ***Escuela Primaria***

La lengua extranjera se inscribe en el marco general de la educación lingüística. El programa prevé, sobre todo, el desarrollo de habilidades lingüísticas orales y delimita los objetivos educativos orientados a la comprensión de culturas distintas a la propia.

La temporalización no está articulada de un modo rígido y la enseñanza la lleva a cabo un profesor especialista.

Desde el Curso 2004-05, fecha de entrada en vigor la Ley de Reforma Educativa de 28 de marzo de 2003, en esta etapa educativa, que se corresponde con el tramo 1º-5º de Primaria en nuestro sistema educativo, sólo se estudia una lengua extranjera: el inglés.

### ***Educación Secundaria Inferior***

El programa está orientado hacia el desarrollo de las habilidades orales, sin dejar de lado una gradual introducción a la lectura y la escritura. La reflexión sobre la lengua se plantea a partir de su uso concreto en un contexto y no de abstractos esquemas gramaticales.

Los objetivos educativos prevén que la lengua extranjera contribuya a ampliar los horizontes culturales, sociales y humanos del alumno, educándolo en la comprensión y el respeto a los otros, así como en sus valores.

Las indicaciones metodológicas sugieren el uso de métodos comunicativos y el desarrollo gradual e integrado de las habilidades lingüísticas. Desde la mitad de los años 80 se había difundido la experimentación, autorizada por el Ministerio, para la introducción en el currículo de una segunda lengua comunitaria que ha culminado con la introducción en esta etapa educativa, que se corresponde con el tramo 6º de Primaria y 1º/2º de la E.S.O., de la enseñanza obligatoria de 2 lenguas comunitarias; la primera es el inglés y la segunda lengua que puede ser francés, español o alemán.

### ***Educación Secundaria Superior***

En esta etapa es obligatoria una primera lengua extranjera desde el primer curso, el inglés mayoritariamente en todas las ramas que describiremos a continuación aunque la situación varíe dependiendo del tipo de enseñanzas impartidas. Se puede apuntar que las horas dedicadas a la 2ª o 3ª lengua en la Educación Secundaria Superior se distribuyen como sigue:

En los Liceos clásicos sólo se imparte en los dos primeros años (*Biennio*) con una carga lectiva de tres horas semanales.

En los Liceos lingüísticos se imparten 5 horas a la semana en los tres últimos años (*Triennio*).

En los Institutos Técnicos se imparten durante los cinco años.

En los Institutos Profesionales se imparten en los tres primeros años, con posibilidad de ampliar otros dos cursos.

La lengua extranjera se enseña con fines y modalidades diversas en los distintos institutos y liceos y, en líneas generales, los programas prevén:

- La definición de los objetivos comunicativos y de competencias lingüísticas
- El estudio de la lengua vinculado al área cultural de la modalidad de estudios ofrecida por cada tipo de centro educativo.
- El uso de tecnologías didácticas aplicadas a la enseñanza de las lenguas.
- La enseñanza (en los liceos lingüísticos) de materias o parte de materias en lengua extranjera. Estaba previsto que entrase en vigor en el curso 2007-08 la enseñanza de una materia vehiculada en la 1ª lengua estudiada por los alumnos pero esta medida ha sido postpuesta hasta que el nuevo Ministerio reformule la reforma.

A partir del tercer año, en todas las escuelas secundarias, el estudio de las lenguas asume caracteres de especificidad según las modalidades. Literatura, arte, comercio, turismo, lenguajes técnicos, ofrecen contenidos sobre los que desarrollar la enseñanza de la lengua. El conocimiento de la lengua orientada al conocimiento de las funciones lingüísticas, de la estructura morfosintáctica, de la diversificación de los registros de lengua asume importancia siempre que se pretenda alcanzar una efectiva competencia comunicativa.

#### **d) LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.**

##### ***Escuela Primaria***

Desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Educativa de 28 de marzo 2003 en la Escuela Primaria sólo se estudia una lengua extranjera: el inglés, mientras que hasta ese momento se podían estudiar otras lenguas en el ámbito de la *esperimentazione*<sup>20</sup> lo que posibilitaba que el español estuviera dentro del grupo de lenguas estudiadas en esta etapa junto al francés, alemán e inglés.

Desde la implantación de la Reforma la creación de cátedras de español no se contempla por lo que los alumnos que podríamos computar en esta etapa o bien pertenecen al ámbito de la escuela privada o son las últimas promociones de estudiantes del ámbito público anteriores a la citada Reforma.

##### ***Educación Secundaria Inferior***

Desde el curso 2004/05 en virtud de la Reforma de 2003, se enseña con carácter obligatorio una segunda lengua comunitaria, además del inglés, incluida en el currículo. La elección de esta segunda lengua entre el alemán, el español y el francés mayoritariamente, ha dependido, sobre todo, de la disponibilidad de profesorado de estas lenguas dentro de la plantilla de cada centro y de la demanda, por parte de los padres, de una determinada lengua de entre las 3 citadas.

En cualquier caso, la reforma ha favorecido, desde el punto de vista cuantitativo, el aumento de la presencia del español en el Sistema Educativo italiano y ha propiciado, en consecuencia, el aumento espectacular del número de alumnos y profesores. Así, en el primer año de implantación de la Reforma (2004/05) cursaron estudios de español un total de 64.538 alumnos mientras que en el pasado curso han optado por el español 77.000 alumnos más, dando como resultado una cifra de 141.786 alumnos. Ello supone un aumento del 120% con respecto al año anterior.

---

<sup>20</sup> Posibilidad de introducir innovaciones educativas en el ámbito de la autonomía escolar como ha sido la introducción del estudio de lenguas extranjeras en tanto no se promulgó la Ley de Reforma del Sistema Educativo italiano de 2003.

Si se comparan los datos sobre el número de alumnos de español y de las demás lenguas (inglés, francés y alemán) reproducidos en los siguientes cuadros, se puede constatar que el español se ha convertido en 3ª lengua en esta Etapa educativa tras el inglés y el francés en el Curso 2005-06.

<b>Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Inferior</b>								
	<b>Inglés</b>		<b>Francés</b>		<b>Alemán</b>		<b>Español</b>	
Curso 2004-2005	1.599.428	63%	830.700	32%	87.316	3%	64.538	2%
Curso 2005-2006	1.693.252	55%	1.080.084	36%	119.668	4%	141.786	5%

### ***Educación Secundaria Superior***

Las diversas modalidades de enseñanza de lengua extranjera existentes en la Educación Secundaria Superior<sup>21</sup> da lugar a una gran diversidad de situaciones por lo que se refiere al estudio de las lenguas extranjeras en general y al estudio del español en particular. Se puede decir que el español se estudia como tercera o segunda lengua extranjera dentro del curriculum de los centros, lo que quiere decir que en la mayoría de los casos se estudia en el trienio<sup>22</sup>, conviviendo con el inglés y el francés y en competencia con el alemán.

Es la situación más habitual, si bien hay que puntualizar que la introducción de las *esperimentazioni* en los centros de Secundaria ha fomentado en muchos casos el estudio de una segunda y una tercera lengua extranjera a partir del primer año de esta etapa (como es el caso de la *esperimentazione linguistica* en las distintas modalidades).

Se estudia español como 1ª lengua en las Secciones españolas en Italia en las que los alumnos siguen un programa de refuerzo en español de 7 horas semanales que se distribuyen así:

Durante el *biennio*, 7 horas de español lengua extranjera a la semana, en el primer curso, y en segundo 5 horas de ELE y 2 de Geografía.

Durante el *triennio*, y en cada uno de los 3 cursos, 4 horas de Literatura española (con refuerzo de ELE) y 3 horas de historia de España en codocencia con el profesor italiano de historia

Resumiendo, actualmente una primera lengua se enseña en la totalidad de las modalidades de estudio aunque forme parte de programas en régimen de experimentación.

Una segunda lengua se enseña en los institutos técnicos y profesionales y en algunos liceos con experimentación. Una tercera lengua en los liceos lingüísticos y en algunas orientaciones de los institutos técnicos y profesionales.

En el pasado Curso, han cursado estudios de español 97.696 alumnos, 20.000 más que en el Curso 2004/05. La situación del español en el Sistema Educativo italiano con respecto a las lenguas europeas estudiadas en esta etapa situaría al español en 4º lugar, según se desprende de los siguientes cuadros comparativos si bien el porcentaje de alumnos que estudian español ha pasado del 2 al 3% en el último curso.

<sup>21</sup> Tras las elecciones de 2006 se ha aplazado la entrada en vigor de la Ley de Reforma de 2003 que aún habrá de ser concretada en esta etapa educativa.

<sup>22</sup> En italiano *il Triennio* son los 3 últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Superior e *il Biennio* (los 2 primeros años).

	Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Superior							
	Inglés		Francés		Alemán		Español	
Curso 2004-2005	2.399.107	70%	735.014	22%	196.631	6%	78.4121	2%
Curso 2005-2006	2.558.217	70%	763.469	21%	208.239	6%	97.696	3%

### Evolución del número de alumnos, profesores y centros

#### Educación Secundaria Inferior

Región	Evolución Secundaria Inferior								
	Alumnos			Profesores <sup>23</sup>			Centros		
	04//05	05/06	Increment.	04/05	05/06	Increment.	04/05	05/06	Increment.
Abruzzo	1.269	2.816	+1.547	2	2	0	1	1	0
Basilicata	37	72	+35	-	-	-	-	-	-
Calabria	1.054	2.490	+814	1	3	+2	1	3	+2
Campania	4.512	8.386	+3.676	4	4	0	4	4	0
Cerdeña	1.084	2.040	+1.936	2	6	+4	2	6	+4
EmiliaRomaña	4.511	10.388	+4.408	3	4	+1	2	2	0
Friuli	678	1.412	+734	1	4	+3	1	4	+3
Lazio	11.517	27.588	+16.071	1	3	+2	1	3	+2
Liguria	1.705	3.700	+1.995	2	2	0	2	2	0
Lombardía	15.047	31.939	+16.892	1	40	+39	1	36	+35
Marche	2.292	5.662	+3.370	1	6	+5	1	6	+5
Molise	386	732	+346	-	-	-	-	-	-
Piamonte	2.221	4.771	+2.550	1	9	+8	1	9	+8
Puglia	2.053	4.514	+2.461	1	8	+7	1	8	+7
Sicilia	4.914	9.941	+5.027	4	7	+3	4	6	+2
Toscana	4.397	10.292	+5.895	4	10	+6	4	9	+5
Umbría	817	1.453	+636	-	1		-	1	
Véneto	6.043	13.590	+7.547	1	3	+2	1	3	+2
<b>Total</b>	<b>64.538</b>	<b>141.786</b>	<b>+75.940</b>	<b>29</b>	<b>109</b>	<b>+80</b>	<b>27</b>	<b>103</b>	<b>+75</b>

#### Educación Secundaria Superior

Región <sup>24</sup>	Evolución Secundaria Superior									
	Alumnos			Profesores/lectores			Centros			
	04/05	05//06	increment.	04/05	05/06	Incr.	04/05	05/06	increment	
Abruzzo	1.905	2.246	+341	16	20	+4	10	13	+3	
Basilicata	260	332	+72	2	3	+1	2	3	+1	
Calabria	1.584	1.748	+164	14	16	+2	12	14	+2	
Campania	8.773	9.970	+1.197	85 / 7	85 / 6	0	56	60	+4	
Cerdeña	4.132	4.733	+601	47 / 1	46	-1	30	29	-1	
Emilia Romaña	5.402	7.355	+1.953	38 / 2	49/1	+11	24	32	+8	
Friuli	1.201	1.193	-8	14 / 1	11	-3	9	7	-2	
Lazio	11.818	12.021	+203	110 / 10	114 /11	+4	67	66	-1	
Liguria	1.506	1.867	+361	11	13	+2	9	10	+1	
Lombardía	13.238	18.527	+5.289	90/ 2	102/3	12	54	65	+11	
Marche	1.182	1.565	+383	9	10	+1	8	10	+2	
Molise	421	486	+65	5 /1	4/1	-1	5	4	-1	
Piamonte	2.166	3.748	+1.582	22	24	+2	16	18	+2	

<sup>23</sup> Los datos suministrados por el MPI sobre profesores y centros del curso 2004-05 difícilmente coinciden con el número de alumnos.

<sup>24</sup> Fuente: *Direzione Generale dei Sistemi Informativi del Ministero Pubblica Istruzione (MPI)*



Región <sup>24</sup>	Evolución Secundaria Superior								
	Alumnos			Profesores/lectores			Centros		
	04/05	05//06	incred.	04/05	05/06	Incr.	04/05	05/06	incred
Puglia	3.578	3.876	+298	28 /1	26/1	-1	21	22	+1
Sicilia	6.498	9.140	+2.642	60/3	69/ 5	+9	36	41	+5
Toscana	4.831	6.633	+1.802	50	46	-4	29	34	+5
Umbría	842	936	+345	5	7	+2	3	5	+2
Véneto	9.075	11.319	+94	87/8	91	+4	39	47	+8
<b>Total</b>	<b>78.412</b>	<b>97.696</b>	<b>+19.284</b>	<b>659/36</b>	<b>726 /39</b>	<b>+67</b>	<b>430</b>	<b>480</b>	<b>+50</b>

### Alumnos

Durante el curso 2005/2006 han cursado estudios de español LE en centros públicos italianos un total de 241.272 estudiantes distribuidos como sigue:

Estudiantes de español curso 2005-2006	
Educación Secundaria Inferior	141.786
Educación Secundaria Superior	97.696
a) Liceo	42.037
<i>Liceo Classico</i>	11.327
<i>Liceo Scientifico</i>	10.138
<i>Istituto Magistrale</i>	20.572
Secciones españolas en Italia	1.790
b) Enseñanzas técnicas	37.196
c) Enseñanzas profesionales	6.996
Educación Secundaria Superior ( <i>Scuole Paritarie</i> )	11.467
	239.482

### Educación Secundaria Inferior

A raíz de la implantación de la Reforma en el curso 2004/05 y cuyo primer ciclo se concluirá en el 2006/07, han elegido español un total de 64.538 alumnos cifra que aumentó espectacularmente hasta alcanzar los 141.786 alumnos en el pasado curso. Prácticamente han duplicado sus cifras todas las regiones, dato muy significativo a la espera de los resultados del presente curso cuando haya concluido el primer ciclo de implantación de esta Reforma.

El 50% del alumnado en esta etapa se concentra en el área de influencia de Milán y de Roma mientras que en las regiones del Véneto, Toscana y Emilia estudian el 25% restante de los alumnos.

### Enseñanza Secundaria Superior

El número global de alumnos de español creció en el curso 2005/2006 un 24,5%, destacando en este crecimiento el de las regiones centro-septentrionales y Sicilia.

En el periodo 2001-2004 las regiones con mayor número de alumnos eran Lazio, Lombardía, Campania y Véneto. En el periodo 2004-06 resulta especialmente significativo el crecimiento de la Lombardía que se ha situado a la cabeza en número de alumnos con un crecimiento de casi un 50% en los 2 últimos años.

Además de la continua progresión en el Lazio y Véneto, las regiones que más han crecido han sido Toscana (30%), Emilia-Romaña (36%), Sicilia (40%) y el Piemonte (73%). También cabría destacar el crecimiento durante el curso 2005/2006 en Abruzzo (32%) y en Piemonte (21 %).

Reproducimos el cuadro de alumnos de Secciones españolas en Italia en los dos últimos cursos. Los alumnos de español como 1ª lengua representan el 2,5% de los alumnos de las distintas ramas del Liceo.

<b>Secciones españolas</b>	<b>2004-2005</b>	<b>2005-2006</b>
Cagliari	118	118
Ivrea	458	490
Maglie	416	460
Palermo	140	139
Roma	247	249
Sassari	206	228
Turín	53	106
Total	1.638	1.790

### **Profesores**

Durante el curso 2005/2006 han impartido enseñanzas de español LE en centros públicos italianos un total de 912 profesores mientras que en el curso anterior contábamos con 760 lo que significa un crecimiento del 20%, según se desprende del siguiente cuadro:

	<b>Profesores de español</b>	
	<b>2004-2005</b>	<b>2005-2006</b>
Secundaria Inferior	29	109
Secundaria Superior		
Profesores	659	726
Lectores	36	39
Auxiliares	10	10
Secciones Españolas		
Lengua	20	20
Geografía	8	8

### **Educación Secundaria Inferior**

En correlación con el incremento de alumnado (120%), es de suponer que vaya acompañado del correspondiente crecimiento en el número de profesores (27%). No obstante, convendría señalar que tanto los datos<sup>25</sup> disponibles sobre número de profesores como de escuelas reflejan algunas discrepancias notables que pueden deberse a la situación de fuerte crecimiento que se ha experimentado. Estamos a la espera de poder contar próximamente con datos más fiables en estos apartados.

En el Curso 2004/05 enseñaron español 29 profesores y 233 de alemán mientras que en el 2005/06 hicieron lo propio 109 de español y 244 de alemán.

El dato más significativo resulta que en 2 años de aplicación de la Reforma, y según datos en la región lombarda, se han creado 40 cátedras *di fatto* de español.

### **Enseñanza Secundaria Superior**

En el Curso 2005/06 han impartido enseñanzas de español 726 profesores de español mientras que en el curso anterior lo habían hecho 659 lo que ha supuesto un crecimiento del 10%. Si se analizan los datos del alemán en esta etapa, se constata que han pasado de 1.786 profesores a 1.741.

<sup>25</sup> Facilitados por la Direzione Generale dei Servizi Informativi del Ministero della Pubblica Istruzione.

Como ya se ha indicado anteriormente, los índices de crecimiento en esta etapa educativa son menos significativos aunque es de suponer que continuarán durante varios años y que aumentarán cuando los alumnos que ahora cursan la Secundaria Inferior lleguen al Liceo.

Destaca el aumento del profesorado en Lombardía, en Sicilia y en Emilia-Romania que ha aglutinado prácticamente el 50% del crecimiento de profesores.

### Centros

En el curso 2005/2006 se han impartido enseñanzas de español como lengua extranjera en 583 centros públicos italianos<sup>26</sup> de Enseñanza Secundaria Inferior (103) y Superior (480) mientras que en el 2004-05 lo hacían 457 centros, 27 de Secundaria inferior y 430 de enseñanza secundaria superior, con lo que la oferta de centros de español en Italia se incrementó con la incorporación de 125 nuevos centros (27%). Destaca que sólo en Lombardía se han incorporado 46 nuevos centros.

### Educación Superior

Desde el principio de la aplicación de la Reforma universitaria italiana (*Decreto Ministeriale 509/99* y sucesivas modificaciones) hasta el presente curso académico, han sido muchas las licenciaturas en las que se ha incluido el estudio del español ELE como asignatura curricular. Los datos que se aportan a continuación están, de todos modos, destinados a cambiar a partir del curso 2007/08, en el que las clases o categorías de licenciaturas se reformarán junto con sus planes de estudio. De la lista de licenciaturas, clasificadas por *Classi*, y de las asignaturas obligatorias de los planes de estudio correspondientes, recogidas en el Decreto Ministeriale del 4/8/2000 y en los adjuntos que lo acompañan, se puede resumir que la lengua española es asignatura curricular en muchos grupos de licenciaturas y que por ello, aunque el Ministerio no aporte números actualizados, la cantidad de alumnos que cursan estudios de español ELE en las universidades italianas es muy elevada:

Licenciaturas trienales	
<i>Classe</i> de licenciatura <sup>27</sup>	Nombre de la asignatura <sup>28</sup>
3 – Scienze della mediazione linguistica	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
5 – Lettere	- Lingua e traduzione – lingua spagnola

<sup>26</sup> La distribución regional de los centros se reproduce en el apartado sobre la evolución de los 2 últimos cursos

<sup>27</sup> En la columna de la izquierda aparecen los nombres de los grupos de licenciaturas y no los específicos que estas puedan tener, porque este dato no está a disposición. Téngase en cuenta que a menudo el nombre de la licenciatura es fruto de la “creatividad” de los Consejos de Facultad y, por ello, la lista podría ser interminable. En cambio, lo que sí está regulado por el Decreto citado arriba respecto a las licenciaturas que se activen dentro de un grupo determinado son los objetivos didácticos, los planes de estudio y el número de créditos de formación universitaria (CFU) mínimos y obligatorios de las asignaturas.

<sup>28</sup> Los dos nombres de las asignaturas que aparecen en la columna de la derecha corresponden a los sectores de las disciplinas de investigación y didáctica del Ministerio, bajo los que se agrupa el personal de plantilla docente e investigador del Ministerio italiano de la Universidad. El nombre de *Lingua e traduzione spagnola* (para el sector L-LIN/07) no presupone que los programas de esa asignatura contemplen solamente la teoría y la práctica de la traducción. Ello dependerá de la licenciatura en que se imparta dicha asignatura. Lo que sí suele coincidir en todas las licenciaturas es que al menos una parte de los créditos que se adjudican a dicha asignatura se consigan con el estudio de la lengua española como lengua extranjera. Los créditos restantes se completan con la enseñanza de cuestiones de lingüística aplicada al español más específicas (fonética y fonología, morfología, lexicografía, semántica, pragmática, terminología, lenguajes específicos y un largo etcétera). En el caso de *Lingua e letterature ispanoamericane* (sector L-LIN/06) al menos la mitad de los créditos de formación obligatorios se cubren con el estudio del español ELE.

	- Lingua e letterature ispanoamericane
6 - Scienze del servizio sociale	- Lingua e letterature ispanoamericane
11 – Lingue e culture moderne	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
14 – Scienze della comunicazione	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
15 – Scienze politiche e delle relazioni internazionali	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
19 – Scienze dell’Amministrazione	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
23 – Scienze e tecnologia delle arti figurative, musica, spettacolo e moda	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
29 – Filosofia	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
30 – Scienze geografiche	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
Licenciaturas de especialización	
13/S – Editoria, comunicazione multimediale e giornalismo	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
16/S – Filologia moderna	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
18/S – Filosofia e storia della scienza	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
19/S – Filosofia teoretica, morale, politica ed estetica	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
21/S - Geografia	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
24/S – Informatica per le discipline umanistiche	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
39/S – Interpretariato di conferenza	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
40/S – Lingua e cultura italiana	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
42/S – Lingue e culture moderne euroamericane	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
43/S – Lingue straniere per la comunicazione internazionale	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
44/S - Linguistica	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
51/S – Musicologia e beni musicali	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
55/S – Progettazione e gestione dei sistemi turistici	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
59/S – Pubblicità e comunicazione d’impresa	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
60/S – Relazioni internazionali	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
65/S – Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
67/S – Scienze della comunicazione sociale e istituzionale	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
70/S – Scienze della politica	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
71/S – Scienze delle pubbliche amministrazioni	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
73/S – Scienze dello spettacolo e della produzione multimediale	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
87/S – Scienze pedagogiche	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
94/S – Storia contemporanea	- Lingua e traduzione – lingua spagnola

95/S – Storia dell’arte	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane
96/S – Storia della filosofia	- Lingua e letterature ispanoamericane
97/S – Storia medievale	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
98/S – Storia moderna	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
99/S – Studi europei	- Lingua e traduzione – lingua spagnola
104/S – Traduzione letteraria e traduzione tecnico-scientifica	- Lingua e traduzione – lingua spagnola - Lingua e letterature ispanoamericane

El alto número de estudiantes universitarios que optan por estudiar español durante la licenciatura se debe al hecho de que, en algunas, dicha elección se ve favorecida por el plan de estudios obligatorio. En las de la *Classe* 3 y 11, por ejemplo, uno de los dos idiomas de especialización tiene que ser obligatoriamente del grupo de los más hablados en Europa (alemán, español, inglés, francés o portugués). El otro, en cambio, puede ser cualquiera que ofrezca la facultad en la que se cursan los estudios. Aparte de esto, la lengua española se puede escoger como asignatura optativa (llamada *3ª Lingua*: presupone un programa menos completo que en el caso anterior y concede menos créditos) o como asignatura de libre elección en cualquier licenciatura de cualquier facultad. Cabe añadir, porque el dato no es baladí, que en el resto de las licenciaturas de estudios completamente ajenos a las lenguas o culturas extranjeras, en las que el español no es asignatura curricular, para que un alumno obtenga el título de licenciado tiene que haber aprobado al final de la carrera una prueba de conocimiento de una lengua europea (nivel mínimo exigido A2), entre las que se encuentra, obviamente, el español. Aunque no hay estadísticas oficiales al respecto, se sabe que la mayoría de los universitarios escoge el inglés para pasar dicha prueba (aunque solo sea por el hecho de que lo han estudiado en educación secundaria). Sin embargo, el número de alumnos que opta por el español está creciendo considerablemente. Es el efecto del aprendizaje autónomo del español y de la movilidad estudiantil a través del proyecto Sócrates/Erasmus.

### **Personal docente en las diferentes facultades universitarias**

Actualmente, la plantilla de personal docente universitario que cubre la enseñanza de cuestiones teóricas (lingüística aplicada, cultura relacionada con la lengua) o prácticas (enseñanza de español ELE y de lenguajes específicos) relacionadas con la lengua española y la investigación está compuesta por 33 profesores *ordinari*, 47 profesores *associati* y 86 investigadores<sup>29</sup>. Las facultades en las que trabajan y en las que, por lo tanto, se enseña el español son: *Lingue e letterature straniere*, *Lettere (e Filosofia)*, *Scienze della comunicazione*, *Scienze della formazione*, *Scienze umanistiche*, *Scienze linguistiche e letterature straniere*, *Scienze politiche*, *Economia*, *Scuola Superiore Lingue moderne Interpreti e traduttori*, *Interpretariato e traduzione*, *Scienze motorie*.

### **El español en la *Scuola Superiore Insegnamento Secondario-SSIS*.<sup>30</sup>**

Desde que se fundó la SSIS (*Decreto Ministeriale* del 26/5/98), la enseñanza de la lengua española y sus culturas ha entrado en la especialización en el currículo de “Lenguas extranjeras”. La SSIS fue el sistema que suplió a las oposiciones públicas para la adjudicación de cátedras en la enseñanza secundaria inferior (de los 11 a los 14

<sup>29</sup> Estos datos recogen tanto al personal del sector L-LIN/06 como L-LIN/07.

<sup>30</sup> Escuela de especialización en la enseñanza para la escuela secundaria. Diploma de especialización de 2 años de duración.

años) y en la secundaria superior (de los 14 a los 19 años). Estas escuelas de especialización dependen de las universidades públicas y su personal docente está compuesto por profesores universitarios, profesores de la escuela pública y expertos en didáctica. No hay en Italia una base de datos oficiales para lograr saber cuántos alumnos están cursando la SSIS o la han cursado ya y han obtenido una plaza de profesores de Lengua y cultura española en el sistema escolar italiano. El plan de estudios de cada escuela es bastante libre (sólo están regulados por normas el número total de créditos de formación). Por ello, mientras en algunas escuelas son muy variadas las asignaturas (en el caso del español, por ejemplo, didáctica con actividades comunicativas, dinámica de la clase, Marco Común Europeo de Referencia, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español, análisis de errores, historia de los métodos, etc.) en otras se enseña preponderantemente la literatura y la cultura de los países de lengua española. Respecto al número de plazas para cursar la SSIS que se ofertan cada año (son escuelas con números clausus), el consejo constituido por el personal docente suele tener en cuenta los datos de plazas libres que comunica el Ministerio de educación italiano cada año. Reproducimos a continuación las plazas que han salido a concurso en las distintas regiones italianas en la disciplina de lenguas extranjeras para el bienio 2006-07 y 2007-08.

<b>Región</b>	<b>Inglés</b>	<b>Francés</b>	<b>Alemán</b>	<b>Español</b>
Abruzzo	16	9	5	5
Basilicata	45	15	10	10
Calabria	20	20	0	0
Campania	30	25	20	25
Emilia	34	17	30	16
Friuli	24	15	14	0
Lazio	30	25	0	0
Liguria	15	12	0	0
Lombardía	150	92	31	32
Marche	15	15	0	0
Molise	30	0	0	0
Piemonte	15	15	12	0
Puglia	53	29	2	3
Cerdeña	30	6	7	0
Sicilia	95	50	25	20
Toscana	56	24	15	20
Trentino	31	0	43	0
Umbria	10	8	4	8
Veneto	25	20	20	20
<b>TOTAL</b>	<b>724</b>	<b>397</b>	<b>238</b>	<b>159</b>

#### **e) PRESENCIA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA EN ITALIA**

Oficinas: Consejería y Asesoría descentralizada en Atenas.

La acción educativa española en el exterior, alentada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco de la política general de expansión y difusión de la lengua y la cultura españolas, se desarrolla a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional y de las distintas Consejerías de Educación.

La Consejería de Educación y Ciencia en Italia y Grecia es una oficina técnica que depende orgánicamente de la Embajada de España en Italia y está subordinada al

Ministerio de Educación y Ciencia por lo que también constituye, a todos los efectos, una representación oficial de este Ministerio en Italia y en Grecia.

Al frente de la Consejería se encuentra una Consejera, funcionaria de carrera y acreditada para realizar funciones de representación ante Italia y Grecia, nombrada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. Ejerce la jefatura superior de la Consejería respecto del personal docente y no docente que presta servicio en el Liceo Español “Cervantes”, Centro de Titularidad del Estado español en Italia. En su cargo recae el ejercicio de propiciar y promover no sólo las relaciones entre las comunidades educativas italiana y española, sino también el de reforzar las relaciones bilaterales en el ámbito ministerial de Educación y reunir información sobre la política educativa italiana y transmitirla a los órganos competentes de la Administración española.

Dependiendo directamente de la Consejera existe un Secretario General al frente de los servicios administrativos y de asesoramiento en materia jurídica y legislativa de la Consejería; un equipo de Asesores Técnicos (dos en Roma y uno en Grecia) que se encargan de gestionar los Centros de Recursos y, con dependencia directa de la Consejera, de realizar actividades de promoción, apoyo y asesoramiento en la difusión de la lengua y de la cultura española, una Auxiliar Administrativo y una Conserje.

Las actuaciones desarrolladas por la Consejería se enmarcan dentro de lo establecido en el Real Decreto 1.027/11993, de 25 de junio y los objetivos fundamentales son:

- La atención en materia educativa y científica a los españoles residentes fuera de España
- La proyección de la lengua y de la cultura españolas en Italia.
- La atención a ciudadanos no españoles interesados en diferentes aspectos de nuestra lengua y cultura.
- Los programas de promoción y apoyo a las enseñanzas de español: becas para profesores, intercambios etc.
- A través de la página Web de la Consejería, que tiene un carácter divulgativo y orientativo, se pretende poner a disposición de cualquier persona interesada la información existente en la Consejería y los servicios que ésta presta en Italia [www.mec.es/sgci/it](http://www.mec.es/sgci/it)

## **Centros y Secciones**

La acción educativa en Italia engloba, en primer lugar, las enseñanzas regladas del sistema educativo español impartidas en el Liceo Español “Cervantes” de Roma. Es un centro de titularidad pública, directamente dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, en el que imparten enseñanza 35 profesores españoles de las que se benefician alrededor de 350 alumnos. Su finalidad fundamental es atender la demanda de los españoles residentes en Italia que deseen escolarizarse en el sistema educativo español y, así mismo, ofertar estas enseñanzas a ciudadanos de otras nacionalidades. La acción del Liceo se encuadra dentro del marco de programas que dirige y coordina la Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia.

De las secciones internacionales españolas con que cuenta el Ministerio, 7 funcionan en Italia en liceos de Roma, Ivrea, Turín, Maglie, Sassari, Cagliari y Palermo en las que han estudiado el pasado curso 2005/06 1.790 alumnos y en las que prestan servicio un total de 28 profesores de las especialidades de lengua y literatura castellana y de geografía e historia. El profesorado español destinado en las Secciones está compuesto

por docentes funcionarios y por profesorado interino seleccionado mediante concurso público.

Las Secciones Españolas son uno de los soportes más sólidos de la acción educativa española en el Exterior. De hecho el RD 1027/1993, reconoció oficialmente las Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados, enmarcándolas dentro de las acciones de promoción y difusión de la lengua y cultura españolas con el fin de ampliar las experiencias educativas que propicien la interculturalidad. Tienen por objeto impulsar la proyección de la lengua y la cultura españolas y ampliar las posibilidades de recibir formación en el contexto de experiencias educativas interculturales y bilingües en centros italianos en los que se imparten enseñanzas no universitarias con validez en ambos sistemas educativos.

Las Secciones se rigen por los reglamentos organizativos de los centros de los que forman parte. En ellos se desarrolla un curriculum acordado entre España e Italia que implica la enseñanza de la Lengua-Literatura y la Geografía-Historia españolas, y en español, en un programa integrado y elaborado por el profesorado español e italiano de las Secciones.

La Consejería de Educación ha equipado a todas las Secciones con un fondo bibliográfico y audiovisual, que se enriquece cada año.

### **Centro de Recursos**

En las dependencias de la Consejería existe un Centro de Recursos dotado con abundante material en soporte audiovisual e impreso. Este Centro atiende prioritariamente al profesorado dedicado a la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en Italia. El catálogo de sus fondos se puede consultar on line y se atienden préstamos de profesores de toda Italia.

### **f) CONCLUSIONES**

Si se comparan los datos expuestos en este estudio con el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo, se puede concluir que a nivel cuantitativo el sistema educativo italiano está en vías de garantizar la difusión y aprendizaje de, al menos, 4 lenguas comunitarias: inglés, francés, alemán y español.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia hay que tener en cuenta dos constantes: la preponderancia de la cultura francesa en un primer momento y, posteriormente, la irrupción del inglés como primera lengua extranjera. Hay que sumar, además, el alemán que cuenta también, por razones obvias, con su propio espacio vinculado más a unas regiones que a otras; mientras que el español había sido siempre un gran desconocido en la escuela italiana hasta hace muy poco tiempo. En los últimos años esta situación ha ido cambiando paulatinamente hasta el punto de que el español ha entrado con fuerza en la escuela italiana y, como se deduce de los datos presentados y analizados anteriormente, prosigue su avance. Baste recordar que en el pasado curso 2005/06 el español se ha colocado como 3ª lengua en la Secundaria Inferior y lo estudia el 5% del alumnado de esta etapa educativa.

A nivel geográfico habría que subrayar el crecimiento del español experimentado en Lombardía con Milán como nuevo centro de desarrollo de nuestra lengua en Italia, que ha sustituido a los tradicionales bastiones de Roma o Nápoles y, en general, a la Italia Meridional. Al crecimiento del español en esta región (número de alumnos, profesores y centros) en los últimos años y comentado anteriormente, hay que añadir las perspectivas de futuro derivadas del número de plazas que se ofertan en las SSIS de las universidades



centro-septentrionales (91) con lo que se aseguraría un crecimiento sostenido en esta zona.

### **Secundaria Inferior**

Será muy importante conocer los datos del curso 2006/07 sobre el número de alumnos, profesores y centros con enseñanza de español en esta etapa pues con él se concluirá el primer ciclo de implantación de la Reforma que ha ofrecido la oportunidad de introducir, a nivel curricular, el estudio del español como segunda lengua comunitaria en esta etapa. Los resultados conseguidos en sólo dos años de implantación permiten ser muy optimistas, pues a los alumnos que estudien una lengua extranjera en esta etapa educativa, las autoridades educativas tendrán que garantizarles la continuidad en la etapa posterior. Este hecho se traducirá en un alargamiento de la base de nuestra pirámide en esta etapa y asegurará un crecimiento paulatino del alumnado de español en la Secundaria Superior, etapa en la que seguimos creciendo pero no al ritmo espectacular de la Inferior.

En cuanto a las debilidades detectadas se podrían citar las siguientes:

- 1) En esta etapa se imparten tres horas semanales de la primera lengua extranjera: inglés. Las horas a disposición de la 2ª lengua comunitaria son 2 semanales, aunque es posible llegar a 3 horas en determinados casos. Conseguir que se generalice y se extienda como preceptiva esta tercera hora es uno de los objetivos a corto-medio plazo que convendría cumplir en esta etapa. En estos momentos, un alumno al final de los tres cursos en los que se divide esta etapa, habrá cursado 180 horas de español mientras que si las horas a disposición fuesen 3 cursaría en torno a 240 horas y podría presentarse con mayores garantías a las pruebas conducentes a la obtención del DELE inicial.
- 2) El hecho de que sólo se enseñen 2 horas a la semana influye negativamente en la creación de cátedras de español en las escuelas pues es necesario un número mínimo de horas (18) o sea 9 grupos, en caso contrario el profesorado ha de compartir centro al ser muy difícil que cubra horario en una sola escuela.
- 3) Desde el Curso 2004/05 el principal factor que ha incidido en la oferta de español en esta etapa ha sido poder contar con un número suficiente de profesores en las listas de interinos de cada región que posean la habilitación para enseñar español. Hay constancia de que los datos de difusión del español serían todavía más elevados si se hubiesen ofertado más plazas de español en los cursos de habilitación convocados y, por ello, sería fundamental lograr que las autoridades educativas italianas auspiciasen un plan de formación para los profesores de segunda lengua comunitaria puesto que actualmente el número de profesores que cursan estudios (de 2 años de duración) encaminados a conseguir la citada habilitación para la enseñanza del español en Italia, en las distintas SSIS regionales, resulta claramente insuficiente

### **Secundaria Superior**

En esta etapa, las diferencias con el alemán rondan los cien mil alumnos actualmente y esta diferencia se mantiene gracias a los Institutos Técnicos y Profesionales mientras que tienden a acercarse en la rama liceal como se desprende del siguiente cuadro:

<b>Centros</b>	<b>Alemán</b>		<b>Español</b>	
	<b>04/05</b>	<b>05//06</b>	<b>04/05</b>	<b>05/06</b>
Liceo Classico	12.779	14.245	9.911	11.327
Liceo Scientifico	14.858	25.981	6.506	10.138
Istituto Magistrale	21.185	21.608	18.258	20.572
Total	48.822	61.834	34.675	42.037

En esta etapa, pese a crecimientos constante en los últimos cursos, se está a punto de alcanzar la cifra de 100 mil alumnos mientras que, en sólo 2 cursos de español curricular en la Secundaria Inferior, la hemos superado netamente aunque como ya hemos señalado previamente, estas cifras están destinadas a cambiar drásticamente en los próximos cursos cuando los alumnos que han cursado español en la Secundaria inferior se incorporen a esta etapa educativa.

### g) BIBLIOGRAFÍA

La Scuola statale: sintesi dei dati a.s. 2004-05, Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca. 2005

[http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/dati\\_05.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/dati_05.shtml)

La Scuola Statale: sintesi dei dati a.s. 2005-06, Ministero dell'Istruzione, 2006.

[http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/dati_06.shtml)

Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale a.s. 2005-06

[http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/alunni\\_classi.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/alunni_classi.shtml)

Rapporto Annuale 2005, Fondazione Censis.

<http://www.censis.it/277/280/339/5682/cover.asp>

Rapporto Annuale Caritas sull'inmigración en Italia 2005.

[http://www.meltingpot.org/IMG/pdf/scheda\\_caritas.pdf](http://www.meltingpot.org/IMG/pdf/scheda_caritas.pdf)

### h) GLOSARIO

**Biennio e Triennio:** En italiano *il Biennio* son los 2 primeros años de la Enseñanza Secundaria Superior y el *Triennio* son los 3 últimos cursos.

**Centro Servizi Amministrativi (CSA):** oficinas provinciales de educación.

**CFU:** créditos de formación universitaria.

**Classe di laurea:** los nombres de los grupos de licenciaturas

**Diploma di Maturità:** Título conseguido al final de los 5 años de Enseñanza secundaria superior.

**Esame di Licenza Media: Examen:** Examen de reválida que evalúa los 3 años de estudio de la Educación secundaria inferior, antes de la Reforma de 2003 *Scuola Media*.

**Esperimentazioni:** Posibilidad de introducir innovaciones educativas en el ámbito de la autonomía escolar como ha sido la introducción del estudio de lenguas extranjeras en tanto no se promulgó la Ley de Reforma del Sistema Educativo italiano de 2003.

**Istituti magistrali:** se sigue utilizando la vieja nomenclatura que abarcaba las antiguas enseñanzas de magisterio y que se han transformado en los actuales liceos lingüísticos, socio-pedagógicos y de las ciencias sociales.

**Laurea Triennale:** Se correspondería, en español, con la Titulación de primer ciclo de educación universitaria. Se trata del *bachelor-level* italiano, de la Declaración de Bolonia. Con ella se obtiene el título de *Dottore* (sin equivalente en español)

**Laurea Specialistica o Magistrale:** Se trata del *master-level* italiano de la Declaración de Bolonia; es requisito obligatorio para obtener el título completar un trabajo de investigación y defender públicamente el informe relativo (Tesi di LS/LM). Al final de esta licenciatura se obtiene el título de *Dottore Magistrale*. (Licenciado en la terminología española).

**Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca:**

Tras las elecciones de 2006 se ha dividido en dos: Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) que se ocupa de la Enseñanza en niveles no Universitarios y Ministero Università e Ricerca (MUR) que se encarga de la Universidad y de la investigación.

**Parità y Scuola paritaria:** Los conceptos de parità y Scuola paritaria, se corresponden en español con concierto y escuela concertada, respectivamente.

**Ricercatori:** investigadores en la universidad

**Scuola dell'infanzia (ex scuola materna):** se corresponde con la educación infantil de 3 años de duración (3-6 años).

**Scuola primaria (ex scuola elementare):** se corresponde con la educación primaria. 5 cursos (6-11 años)

**Scuola secondaria di I grado (ex scuola media):** educación secundaria inferior. 3 cursos (11-14 años)

**Scuola secondaria di II grado:** Educación secundaria superior. Está constituida por el sistema de los liceos, los institutos técnicos y los institutos profesionales.

**SSIS:** las siglas se corresponden con Scuole Superiori di Insegnamento Secondario. Diploma de especialización de 2 años de duración al final del cual se obtiene la habilitación profesional para enseñar en la Secundaria. Sería el equivalente del CAP en España.

**Uffici Scolastici Regionali:** son la representación del Ministerio de Educación en cada región.

## SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GRECIA

Olimpia Zulima Muñoz López<sup>1</sup>

### 1) DATOS GENERALES DEL PAÍS

#### a) DATOS GEOGRÁFICOS BÁSICOS

Grecia está situada en el extremo sur de la Península Balcánica en el litoral del Mar Mediterráneo. Su superficie es de 131.957 km<sup>2</sup>. Tiene fronteras con Albania, con la República de Macedonia (Former Yugoslavian Republic Of Macedonia: FYROM), Bulgaria y Turquía. La capital es Atenas. Es miembro de la Unión Europea desde 1981 y uno de los 30 países miembros de la OCDE.

El territorio ofrece una gran variedad geográfica: hay más de 2.000 islas, con 15.000 km. de costa. Los archipiélagos más importantes son: las Cícladas, el Dodecaneso y las islas Jónicas. Creta es la isla de mayor extensión y la situada más al sur, con cotas montañosas de casi 2.500 m.

Grecia continental está formada por las regiones de Grecia Central, Epiro, Macedonia, Tracia, Tesalia, el Peloponeso y el Ática. Las principales formaciones montañosas están en torno a Tesalia siendo el monte Olimpo el más alto del país con 2.919 m. La península del Peloponeso está unida al continente por el istmo de Corinto.

La mayoría de los ríos son de escaso caudal, con crecidas en primavera y casi secos en verano. Es de destacar el río Evro en Tracia, que sirve de frontera entre Grecia y Turquía.

Climáticamente y a grandes rasgos se distinguen 3 zonas: clima Mediterráneo en el Sur y cuenca del Egeo, Alpino en el oeste (con excepción de las islas del mar Jónico), centro y noroeste y Continental en el norte

#### b) DATOS SOCIOLÓGICOS BÁSICOS

De acuerdo a estudios demográficos de Eurostat la población de Grecia es de 11.082.751 habitantes.

La mayor parte de la población se concentra en la región del Ática, en torno a la capital con casi 5 millones de habitantes, el segundo núcleo de población es Salónica, con algo más de 1 millón de habitantes.

---

<sup>1</sup> Asesora Técnica, Consejería de Educación en Grecia.

Según datos de la Secretaría General de Servicio Nacional de Estadística en enero de 2005 había 604.215 inmigrantes en el país, de los que casi un 75% son albaneses.<sup>2</sup> Hay comunidades más pequeñas provenientes de Bulgaria, Rumania, Pakistán, Ucrania, Polonia y Georgia. Es posible que la cifra de inmigrantes llegue al millón de personas debido a la situación de ilegalidad de muchos extranjeros.

La minoría musulmana de Tracia goza de ciertos derechos (religión y uso de la lengua turca y pomana) debido al Tratado de Lausana de 1923.

El idioma oficial de todo el país es el griego moderno.

La religión mayoritaria es la cristiana ortodoxa con un 98% de la población. Existe una minoría musulmana (un 1.30%), que está aumentando con las comunidades inmigrantes de Pakistán y un 0,7 % de otros grupos religiosos.

### c) ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRATIVA

Grecia es una República Parlamentaria desde 1975. El nombre oficial es “República Helénica”. El presidente es elegido por el parlamento cada 5 años. En 2005 fue elegido Karolos Papoulias.

Partidos políticos con representación parlamentaria: Nueva Democracia (*ND*): de carácter conservador, gobierna desde el 2004 con Kostas Karamanlís como primer ministro; Movimiento Socialista Panhelénico (*PASOK*); Partido Comunista de Grecia (*KKE*); Coalición de Izquierdas y Fuerzas Progresistas (*Synaspismós*).

Grecia está dividida en 13 regiones (9 de ellas en la parte continental y 4 insulares), las cuales están subdivididas en 51 prefecturas (*nomarquías*).

El Monte Athos (en la región de Macedonia) es un territorio autónomo bajo soberanía griega con 20 monasterios ortodoxos, en los que viven solamente monjes (unos 1.400). El país presenta una organización Administrativa muy centralizada.

## 2) DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Según la Constitución de 1975 es misión del Estado ocuparse de la Educación de los ciudadanos griegos.

### a) COMPETENCIAS:

El Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos (*YPEPTH*) tiene las competencias sobre la educación en todo el país. El Ministerio consta de varias Direcciones Generales (Universidad, Enseñanza Primaria y Secundaria, Asuntos Religiosos, Temas Europeos, Relaciones Internacionales) y de 58 Direcciones Territoriales con

---

<sup>2</sup> <http://www.statistics.gr/>

diversas oficinas de Educación encargadas de la administración de los centros educativos de enseñanza no universitaria. Los centros de educación superior tienen administración propia y son supervisados por el Ministerio de Educación. Toda la normativa relativa a Educación parte directamente del Ministerio.

### Cuadro del sistema educativo

Título General	Título Específico	Duración/ Niveles	Edad	Autoridad Educativa
<b>Educación Básica Obligatoria</b>	Infantil	2 cursos	4-6	Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
	Primaria ( <i>Dimotikó scholeio</i> )	6 niveles 6 cursos escolares	6-12	
	Certificado de Primaria			
	Secundaria obligatoria ( <i>Gimnasio</i> )	3 niveles 3 cursos escolares	12-15	
<b>Educación Secundaria no Obligatoria</b>	Bachillerato ( <i>Enieo Liceo</i> )	3 niveles 3 cursos escolares	15-18	
	Título de Bachiller ( <i>Apolitirio Liceo</i> )			
	Formación Profesional Escuelas Técnicas ( <i>TEE</i> )	1er ciclo 2 cursos escolares		
		2º ciclo 1 curso escolar		
<b>Educación Post-secundaria no Superior</b>	Formación Profesional Institutos de F. Profesional ( <i>IEK</i> )	4 semestres 2 cursos escolares	+ 18-	
<b>Educación Superior</b>	Universidad	4 años 4 cursos escolares	18-22	
	Instituto Tecnológico ( <i>TEI</i> )	4 años 4 cursos escolares	18-22	

#### b) OBLIGATORIEDAD Y ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

- EDUCACIÓN INFANTIL (*Nipiagogeio*) de 4 a 6 años, no es obligatoria.

Hay dos tipos de centros: escuelas convencionales (4 horas de clases cada día) y escuelas de jornada completa (*oloimero nipiagogeio*)

- EDUCACIÓN PRIMARIA (*Dimotikó Scholeio*) de 6 a 12 años, etapa obligatoria, con 6 cursos de duración.

En 1º y 2º los alumnos tienen 25 horas de clase a la semana, en los otros 4 cursos reciben 30 horas de clase con materias semejantes a las que se imparten el sistema

educativo español. El porcentaje de enseñanza de lengua y literatura es de un 30%, un 14% de matemáticas, un 10% de lengua extranjera, un 7% de enseñanza religiosa.

Ratio profesor/alumno: 1:12.1

- EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO.

- Secundaria Obligatoria: (*Gimnasio*), de 12 a 15 años

Abarca tres cursos escolares con una carga horaria de 35 períodos lectivos cada semana. El programa de estudios es el mismo para todos, excepto la opción del segundo idioma (francés o alemán). El porcentaje de lengua es de un 12%, 11% de matemáticas, 15% de lenguas extranjeras, 10% de Ciencias naturales y Sociales.

- Bachillerato: Liceo Unificado (*Enieo Liceo*), de 15 a 18 años, etapa no obligatoria. En el primer curso hay un currículo unificado mientras que en 2º y 3º hay materias comunes y materias de 3 opciones: letras, ciencias y tecnología.

Además de los centros de educación secundaria mencionados, hay centros de enseñanzas especiales: Experimentales, Minoritarios (para la minoría musulmana de Tracia), Interculturales (en los que hay al menos un 45% de extranjeros o griegos repatriados), de Música, de Educación Física, de Arte, Vespertinos, y Religiosos. El porcentaje de estos centros de secundaria es aproximadamente de un 12% del total.

Ratio profesor/alumno: 1: 8,6 en toda la Educación Secundaria

- FORMACIÓN PROFESIONAL:

- Escuelas Técnicas Profesionales. *TEEs* (*Techniká Epangelmatiká Ekpaideutiká*) de 15 a 17 ó 18 años, no obligatoria.

Se estructuran en dos ciclos independientes: primer ciclo (2 cursos escolares) con materias de carácter general y de la especialización elegida y segundo ciclo (1 curso escolar). Los alumnos pueden hacer solo el 1er ciclo o continuar sus estudios un año más.

Los alumnos de las *TEEs* y de los *Liceos Unitarios* pueden pasar de uno a otro centro.

- Institutos de Formación Profesional *IEKs* (*Instituta Epangelmatikís Katártisis*), están bajo la supervisión de la Organización de la Enseñanza y Formación Profesionales (OEEK) y del Ministerio de Educación.

Son centros de Educación postsecundaria no universitaria (nivel 4 ISCED<sup>3</sup>). En los *IEKs* se admite a graduados de los *liceos* y de las *TEEs*. En determinados centros se admite a alumnos con estudios de *gimnasio* mayores de 18 años.

---

<sup>3</sup> ISCED: International Standard Classification of Education, UNESCO

El objetivo de los *IEKs* es ofrecer formación profesional, inicial o complementaria, así como garantizar a los alumnos las cualificaciones necesarias para su inserción en el mercado de trabajo y su adaptación a las necesidades del proceso de producción.

La educación está organizada en 4 semestres independientes. Los alumnos deben pagar una matrícula, tanto en los centros públicos, como en los privados.

- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA de 18 a 22 años, no obligatoria.

Hay dos tipos de instituciones: Universidad (*Panepistimia*) e Instituto Tecnológico (*Technikó Ekpaideutikó Instituto: TEI*).

Para el acceso a la enseñanza universitaria los estudiantes deben tener el certificado del liceo (*apolitirio liceo*) y realizar exámenes a escala nacional. Los graduados de las *TEEs* tienen reservados algunos puestos en los *TEIs* previo examen de algunas materias.

El número de alumnos que entran en las universidades y de los *TEIs* lo establece el Ministerio de Educación anualmente, existiendo el “*numerus clausus*”.

Los mayores de 23 años pueden acceder a la Universidad Abierta de Grecia (a distancia) sin exámenes.

#### ▪ Universidades

Hay 21 universidades en diversas ciudades del país y la Universidad Abierta de Grecia. Cada Universidad tiene varias Facultades y Departamentos. Las titulaciones pertenecen a los ámbitos de: Humanidades, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Tecnológicas y Ciencias Económicas y Administración. Los estudios normalmente tienen una duración de 4 años.

#### ▪ *TEIs*

Hay 15 *TEIs* con al menos dos especialidades de las siguientes: artes gráficas, administración y gestión, formación sanitaria especializada, aplicaciones tecnológicas, tecnología de los alimentos, tecnología agronómica y tecnología de la música. La duración de los estudios es de 4 años.

### c) TIPOS DE CENTROS Y FINANCIACIÓN

Existen centros públicos (financiados por el Estado) y privados (financiados por los padres de los estudiantes o diversas fundaciones). En los centros públicos la enseñanza es gratuita, incluidos los libros de texto.

Los *IEKs* públicos no son completamente gratuitos ya que los alumnos deben pagar una matrícula.



En la enseñanza universitaria no hay centros privados.

Asimismo, hay centros privados extranjeros con currículo extranjero, griego o mixto.

Educación de adultos: existen Escuelas de Adultos (*Scholeia Defteris Efkairias*) para mayores de 18 años que no han obtenido el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La Universidad Abierta de Grecia (AEP) ofrece estudios de grado y postgrado, los estudiantes no hacen exámenes de ingreso, deben ser mayores de 23 años y tienen que pagar la matrícula y los materiales didácticos.

Otros centros de educación superior no universitaria: Marina Mercante, Danza y Arte Dramático, Turismo etc.

### 3) POBLACIÓN ESCOLAR

- EDUCACIÓN INFANTIL

No es obligatoria, pero la mayoría de los niños de 4 y 5 años está escolarizada.

Educación Infantil	Nº de centros	Nº de alumnos	Nº de maestros
Curso 2003- 04	5.722	140.535	10.992
Curso 2004- 05	5.752	141.501	11.276

**Fuente.** El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.

NOTAS:

- Alumnos extranjeros: Los datos del curso 2003-04 del Ministerio de Educación dan un porcentaje de un 8% de niños de procedencia no griega en la enseñanza pública.
- Enseñanza privada. Del total de alumnos en el curso 2004-05 hay 4.541 en escuelas privadas, lo que supone un 3,2 % del total.

- EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación primaria es obligatoria y comprende 6 cursos escolares

Educación primaria	Nº de escuelas	Nº de alumnos	Nº de maestros
Curso 2003- 04	5.955	655.369	54.131
Curso 2004- 05	5.870	646.505	56.639

**Fuente.** El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.

NOTAS:

- Alumnos extranjeros: Curso 2003-04: 9,5 % de niños de procedencia no griega en la enseñanza pública.

- En el curso 2004- 05 había 44.776 en escuelas privadas, lo que supone un 6.9 % del total de niños en enseñanza primaria

- EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

<i>Gimnasio: 12 a 15 años</i>	Nº de centros	Nº de alumnos	Nº de profesores
<b>Curso 2003- 04</b>	1.982	328.870	40.473
<b>Curso 2004- 05</b>	1.984	334.719	41.529
<i>Liceo; 15 a 18 años</i>	Nº de centros	Nº de alumnos	Nº de profesores
<b>Curso 2003- 04</b>	1.368	242.372	24.577
<b>Curso 2004- 05</b>	1.375	243.484	25.479
<b>Total Educación Secundaria 2004-05</b>	<b>3.359</b>	<b>578.203</b>	<b>67.008</b>

**Fuente.** El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.

NOTAS:

- Alumnos extranjeros: Los datos del curso 2003-04 del Ministerio de Educación dan un porcentaje de un 10 % de niños de procedencia no griega en los *Gimnasios* y un 4% en los *Liceos*
- El porcentaje de alumnos en la enseñanza privada en toda la etapa de secundaria es de un 5,7 %.

- FORMACIÓN PROFESIONAL

Se puede comenzar tras los estudios de gimnasio, tiene una duración de 2 ó 3 años y se imparte en las Escuelas Técnicas (TEEs)

Formación Profesional	Nº de Escuelas	Nº de alumnos	Nº de maestros
<b>Curso 2003- 04</b>	543	124.566	18.576
<b>Curso 2004- 05</b>	540	113.715	17.496

**Fuente.** El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.

NOTAS:

- Alumnos extranjeros: Los datos del curso 2003-04 del Ministerio de Educación dan un porcentaje de un 8,4 % de alumnos de procedencia no griega en las *TEEs*.
- El porcentaje de alumnos en TEEs privadas es de un 3,3 %.
- En los *IEKs* hay unos 30.000 alumnos los 116 centros públicos y 19.000 en los centros 50 privados.

- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Enseñanza no obligatoria y gratuita en los dos tipos de centros: Universidades y *TEIs*.

Curso 2003-04	Nº de estudiantes	Nº Licenciados
<b>Universidades</b>	352.936	27.546
<b>TEIs</b>	203.509	12.356

**Fuente.** El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.

#### **4) LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

- EDUCACIÓN INFANTIL

No se enseña lengua extranjera en este nivel.

- EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza de una lengua extranjera comienza el 3er curso de educación primaria con 3 horas semanales, y está a cargo de profesores específicos de lengua extranjera.

Aproximadamente en un 65% de las escuelas de primaria se enseña inglés, en tanto que en un número muy pequeño se enseñan francés o alemán

- EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

En el *Gimnasio* todos los estudiantes tienen inglés y una segunda lengua: francés (un 86% de los *Gimnasios*) o alemán (55% de los *Gimnasios*). Tanto inglés como el 2º idioma tienen una carga horaria de 2 horas semanales.

El curso 2005-06 comenzó a enseñarse italiano en programas piloto. El curso 2006-007 ha comenzado la implantación del español en 5 *Gimnasios* del país.

En los *Liceos* todos los estudiantes cursan una lengua extranjera, mayoritariamente inglés, francés en un 10% de los *liceos* y alemán en un 1,5%. Pueden elegir una 2ª lengua: se estudia francés en el 38% de los centros y alemán en el 13%.

- FORMACIÓN PROFESIONAL

En las *TEEs* se enseña inglés o francés, inglés se imparte en un 99% de las *TEEs*, francés en un 29% y alemán en un 9%

En los *IEKs* se imparte clase de inglés

- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En las Universidades de Atenas y Salónica hay estudios de filología de lenguas extranjeras. En la Universidad de Corfú se imparten estudios de Traducción e Interpretación

En general en todas las universidades los estudiantes de cualquier especialidad eligen al menos una lengua extranjera: fundamentalmente inglés, francés y alemán.

## **5) LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

No hay estudios reglados de español en la enseñanza infantil y primaria

- EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

En el curso 2006- 07 ha comenzado un programa piloto de enseñanza de español en 5 *gimnasios* de diversas zonas de Grecia con un número total de 120 alumnos.

Asimismo, se imparte español en algunos centros privados, especialmente en los centros extranjeros con Bachillerato Internacional.

- EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Se imparten estudios de Filología Hispánica en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, habiendo tres promociones de licenciados. Durante el presente curso han comenzado estos estudios un centenar de alumnos siendo el número total de estudiantes de la especialidad unos 550.

En la Universidad Jónica de Corfú y en la Universidad Abierta se ofrecen desde hace poco tiempo los Estudios de Lengua y Cultura Españolas con un número de estudiantes todavía escaso.

En la Universidad Aristóteles de Salónica hay cuatro profesores de español en el Departamento de Filología Italiana. Esta universidad ha solicitado al Ministerio la licenciatura de Filología Hispánica.

- OTROS

El Instituto Cervantes de Atenas registra un importante incremento en las inscripciones para las pruebas de los DELE y continúa siendo el principal país en número de participantes: uno de cada cuatro candidatos del mundo tramita su inscripción en alguno de los centros de examen que gestiona el Instituto Cervantes de Atenas, en el 2005 hubo 6.600 inscritos.

La preparación para los Diplomas DELE (fuera de Atenas fundamentalmente), los cursos para participar en los programas Erasmus y la preparación para el acceso a los estudios de Filología Española se hacen fundamentalmente en academias privadas (*frontistiria*), en las que se ofrecen clases de varios idiomas mientras que otras están especializadas solo en español.

## **6) PRESENCIA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA EN EL EXTERIOR**

- Asesoría de Educación dependiente de la Consejería de Educación para Italia y Grecia.

## 7) CONCLUSIÓN

El interés por el español en la sociedad griega es muy alto y no ha dejado de crecer en los últimos años, como ponen de manifiesto los datos de participantes en las pruebas para la obtención de los exámenes DELE en Grecia y el hecho de que las academias de idiomas hayan aumentado considerablemente su oferta de español. Los profesores de estos centros no siempre tienen la preparación adecuada ya que a veces es suficiente con que sean hispanohablantes. Los griegos pueden obtener el permiso de enseñanza si tienen el Diploma DELE Superior.

En cambio, en la enseñanza pública reglada apenas existe la posibilidad de estudiar español. El programa piloto para la secundaria obligatoria ha sido un gran avance después de años de insistir ante las autoridades griegas y una vez que hay licenciados en filología de la Universidad de Atenas.

La situación del español mejorará sensiblemente a partir de que forme parte de la oferta educativa de Grecia, ya que el interés de los estudiantes griegos por España es muy elevado.

### NOTA BIBLIOGRÁFICA.

La información sobre el sistema Educativo griego se encuentra en diversas publicaciones del Ministerio de Educación y en las direcciones electrónicas de organismos internacionales.

- Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos. <http://www.ypepth.gr>
- *El Sistema Educativo Griego, Hechos y Datos*. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-119-9, en inglés.
- *Perfil del Sistema Educativo*. Editado por el Centro de Investigación Educativa y el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos, año 2006, ISBN: 960-541-116-4, en griego.
- Eurydice.  
<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=EN>
- Proyecto PISA. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

## **II. PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL PARA ALUMNOS Y PROFESORES:**

- **Programa de Recuperación de Pueblos Abandonados**
- **Ruta Quetzal- BBVA**
- **Becas para cursos de verano en Universidades Españolas**
- **Secciones españolas en Liceos italianos**



## Reportaje de una Bupalina

Patrizia Dondi<sup>1</sup>

Te voy a contar una experiencia: mi viaje a Bupal, un pueblecito escondido de los Pirineos. Este relato no pretende ser perfecto, lo escribo como recuerdo, para no olvidarme nunca de cómo pasaba mi tiempo, de la gente que conocí, de los maravillosos lugares que vi y de muchas más cosas. También quiere ser una ayuda para todos los que un día decidan elegir Bupal como veraneo alternativo. Este relato no es una guía, para quien así lo pretenda, sino que es y seguirá siendo un simple relato de experiencias personales, porque carece de las exactas informaciones que, por el contrario, una guía suele contener.

Imagínate casitas de piedras con techo y ventanas de madera y un pantano tan verde como los árboles que ves a tu alrededor. Y si alzas aún más la mirada, verás montañas infinitas, de un color pardo, del color de la tierra y de la vegetación que las componen

Cada día te levantas con la sensación de que el cielo te abraza, un cielo de un azul tan limpio como nunca has visto. Ésta es la visión más romántica que puedo darte de Bupal y cuando tengas ocasión de visitar este maravilloso pueblo me darás sin duda razón.

Para quien vive en Milán o en otras ciudades muy caóticas, Bupal es otro mundo; no hay tiendas ni ruidos, es un pueblo que murió hace treinta o cuarenta años porque se despobló de sus habitantes. Hoy vive otra vez gracias a personas muy especiales que cada día lo cuidan y que transmiten su amor por la naturaleza a los miles de jóvenes que todos los años dan vida, durante unos días, a este pueblecito.

Cuando me dijeron que había ganado esta beca para pasar dos semanas en Bupal me preocupé mucho, porque no sabía gran cosa y las informaciones que encontraba me parecían muy vagas. Me dijeron que se trataba de un campo de trabajo, pero ahora te diría que, más que un campo de trabajo, yo lo definiría como un programa de sensibilización hacia la naturaleza. No te escondo que se trabaja, pero son simples actividades, unas un poco más duras que otras, pero te lo pasas bien de todas maneras. El día que llegas al pueblo te explican las reglas del campo, fijate que seréis más o menos cincuenta entre chicos y chicas; es natural que se expliquen un poco las normas de convivencia. Al final se trata de una comunidad de gente de muchas partes del mundo y todos con diferentes costumbres. Estoy segura de que entiendes por qué tienen que dar normas para una buena convivencia...

Suponiendo que allí llegues, el primer día y todos los que le sigan, te levantarás a las ocho y media de la mañana con música en la habitación. A mí, que no me gustan los ruidos, por la mañana me molestaba un poco... pero se soporta bien. A las nueve tendrás que bajarte de la habitación para el desayuno, estando ya listo/a para las actividades del día porque media hora más tarde empiezan los talleres. A los cincuenta que sois os dividirán en grupos de siete u ocho personas y cada grupo tendrá el nombre de una casa.

---

<sup>1</sup> Alumna de lengua española en el *Corso di Laurea Interfacoltà in Comunicazione Interculturale e Multimediale*(C.I.M).Università degli Studi di Pavia, Becaria de Pueblos Abandonados en julio 2005.



Las actividades cambiarán para cada grupo según el día. De esta forma, cada jornada harás cosas nuevas. Te informo sobre algunas que me tocaron hacer junto con mi grupo o sola, porque de las que hicieron otros grupos no podría decirte mucho.

Para darte un ejemplo, las actividades más duras fueron regar las flores (¿te imaginas lo duro que puede ser?), quitarles las malas hierbas a su alrededor, arrancar con cuidado los pétalos para ponerlos a secar, cortar madera y, además, dar de comer a los animales presentes: a los conejos, al burro, a las ovejas y al caballo.

Un día, a cada grupo, le toca el mantenimiento que es cuando te dedicas a ayudar a preparar la comida y a poner la mesa para todos los compañeros, a fregar y a recoger cuando todos han terminado. Lógicamente, esas tareas se repiten en todas las comidas del día.

Los talleres duran toda la mañana; hay una pausa en medio, a las once y media, con un almuerzo a base de bocadillos o fruta. Sobre la una del mediodía, si quieres te puedes bajar con tus compañeros al pantano, que es un estanque bastante grande donde te puedes bañar, tomar el sol o hacer otras actividades como piragüismo y windsurf. A las dos de la tarde se come.

Los tajos de la tarde empiezan a las cuatro (antes tenemos tiempo libre) y son diferentes de las actividades de la mañana: hay cestería, carpintería. Si te apetece puedes aprender a trabajar la creta o a hacer el pan. Con los pétalos que has puesto a secar por la mañana puedes hacer cremas balsámicas, puedes hacer también jabón natural y papel reciclado, etc. Pero hay también juegos de grupo y momentos de organización del trabajo junto con excursiones en bicicleta y piragüismo. Todo esto dura hasta las nueve de la noche que es cuando se cena y a las diez te reúnes para los juegos nocturnos que son muy divertidos.

Hay noches en que se hacen representaciones teatrales, noches en las que se baila, se juega y se cuentan leyendas. A medianoche estás libre y puedes elegir si quedarte un rato fuera para hablar con tus nuevos amigos o irte a la cama y descansar para el día siguiente.

Digamos que así es, más o menos, como ocupaba mi tiempo en Búbal y te aseguro que es un ritmo frenético pero lo afrontas con gran entusiasmo.

Casi me olvidaba de los días de excursión. Algunos días se hacen excursiones a ciudades donde visitas monumentos; en otras ocasiones llegas a la cima (¡realmente a la cima!) de las montañas. Por eso te recomiendo que te llesves unas botas adecuadas.

Lo que más me gustó fue la acampada. El primer fin de semana de la permanencia en Búbal se hace normalmente una acampada, se duerme en tiendas de seis o siete personas y al día siguiente se sigue caminando por otros montes. Esa noche en que os quedáis todos fuera, os llevan a un monte que no está lejos. Si te sientas en el suelo, levantas los ojos y ves los millones de estrellas que se te presentan delante. Te prometo que nunca había visto tantas estrellas como aquella noche. El cielo parecía casi blanco, por el número de estrellas que había, y quedaba muy poco de la oscuridad de la noche.

Además de disfrutar de esta maravillosa naturaleza, del cielo y de la tierra, la experiencia de Búbal es espléndida por las relaciones humanas que se instauran entre las personas. Cuando yo estuve, éramos cincuenta chicos/as: diez extranjeros (de Francia, Polonia, Dinamarca, Inglaterra, Grecia e Italia) y cuarenta españoles.

Desde el punto de vista del idioma (por si te interesa saber si se aprende a hablar español), imagínate que quiere decir estar entre nativos durante dos semanas, desde por la mañana hasta por la noche. Pues se aprende, sí.

Por otro lado, es fácil darse cuenta de lo diferentes que somos por nuestra cultura pero al final somos todos jóvenes, curiosos por descubrirnos, con ganas de conocernos y de pasárnoslo bien juntos.

Y la magia que te rodea te ayuda, hay muchos amores y amistades que nacen en Búbal, es la luz del valle lo que te hechiza.

Por lo que he contado, parece que en Búbal no hay lados negativos. He intentado ser lo más objetiva posible para que estas pocas palabras puedan realmente ayudar a quien desee cumplir la experiencia.

Lo negativo es realmente muy poco; digamos que es difícil, según mi opinión, mantener el estilo de vida que te he contado en esas dos semanas. Habrá bastante movimiento, no te pararás mucho, siempre tendrás algo que hacer: llegar a la cima de una montaña o poner el pan en un horno.

Te recuerdo que sois muchos, gente diferente y si eres tú la primera persona bien dispuesta a hablar con los demás y a ser extrovertida/o, seguro que te lo pasarás bien. Hay personas muy especiales en Búbal y tú serás uno/a de ellas.

Recuerdo que tuve dolor de espalda los primeros días a causa del saco de dormir, porque duermes dos semanas dentro del saco sobre una cama, que no es muy blanda, y por eso sientes molestias pero te acostumbrarás pronto. Y además, hay unas amiguitas a las que les gustará dormir contigo, son pequeñas y encontrarás cinco o seis al día en tu cama. No hacen daño, simplemente quieren dormir contigo...las hormigas.

No sabría qué más contaros sobre esta experiencia. El problema es que hay muchas sensaciones que sólo puedes vivir personalmente, se quedan en tu cabeza y no es fácil describírselas a los demás. Por eso te digo que si tienes la oportunidad de conocer Búbal o Umbralejo o Granadilla, lugares que te ofrezcan semejante aventura, espero que tú también tengas ganas después de contársela a todos y de aconsejársela a los demás, como a mí me ha ocurrido. Me queda como material un cd de fotos que expresan mejor lo que te cuento con palabras. También me dieron unos pequeños libros sobre las excursiones y talleres que realicé en el fantástico mundo de Búbal

Espero que te animes a participar en el proyecto Pueblos Abandonados y ya me contarás...

Un saludo muy bubalino

## VOLANDO CON LA RUTA QUETZAL

Claudia Madonia<sup>2</sup>

Moviendo lentamente sus alas de increíble belleza el Quetzal vuela entre la flora tropical del Yucatán. Ese maravilloso pájaro es el estandarte y símbolo de la inolvidable aventura que he vivido este verano desde el 15 de Junio hasta el 30 de Julio: la Ruta Quetzal. La Ruta es un viaje por el territorio hispano-americano y de la península Ibérica que es propuesto cada año a jóvenes entre los 16 y los 17 años de todo el mundo. Para participar se tiene que entregar, dentro de las fechas establecidas por el concurso, un trabajo literario sobre determinados argumentos elegidos que constituyen el tema conductor del viaje. Nacida en el 1979, por iniciativa de Miguel de la Quadra –Salcedo y S.M. el Rey de España, la Ruta propone desde hace 21 años una maravillosa experiencia en la que se mezclan cultura y aventura.

Las etapas de este año han sido Guatemala, Belice, México y como siempre España, teniendo como tema de base los Mayas, el cuarto viaje de Cristóbal Colón y la aventura oriental de Francisco de Javier. Precisamente sobre este personaje realicé mi trabajo.

Tenía que ser original y creativo, como decía mi profesor de literatura española, y así que una tarde de Enero empecé a desarrollar mi trabajo histórico-literario. Escribí el diario de un marinero imaginario que había viajado con Francisco de Javier por tierras asiáticas, y para hacer el texto más original lo imprimí en papel envejecido juntando las hojas con hilo bramante, como un verdadero escrito antiguo. Enviado el trabajo los días me parecían cada vez más largos y la esperanza de ganar demasiado lejana, pero en abril llega la noticia tan esperada: soy la ruterita italiana 2006! Excepto los españoles que son aproximadamente 200, los participantes europeos son uno por cada país, mientras que los americanos y asiáticos tres, cuatro siempre por país; en total 328 jóvenes de 52 países distintos, juntados por las ganas de conocer el mundo.

En principio tengo que admitir que fue difícil ambientarse a un estilo de vida tan distinto. Cosa en la cual no estaba muy preparada eran en efecto las modalidades del viaje: se viaja en tienda, mochila en la espalda y lo necesario dentro de ésta. Hay que estar preparado a adaptarse a cualquier situación (como la falta de ducha durante más de una semana o el dormir entre la hierba ¡rodeado por mosquitos...!), a hacer largas marchas por bosques y montañas y a comer de todo! La primera semana fue difícil aprender en poco tiempo las reglas fundamentales de la vida de campamento, adaptarse al clima tropical de América central y olvidar mi idioma para hablar sólo en español. Pero si los primeros días me parecían inacabables, el tiempo empezó a hacerse demasiado breve y fugaz.

Nuestras jornadas empezaban muy de mañana, despertados por los instrumentos de los músicos que nos acompañaban o por la voz del jefe de campamento, se rellenaban con actividades más distintas según los lugares donde estábamos y terminaban entre las canciones ruteritas cantadas a la luna y los secretos nocturnos intercambiados entre compañeros de tienda.

En este mes y medio, entre templos y palacios, visité las antiguas ruinas mayas de esta zona del Yucatán, como Tikal, Yaxhá o Laguna de Bacalar; gracias a interesantes conferencias de historiadores y antropólogos conocí las tradiciones de los antiguos y modernos indígenas de estos países, además de las particularidades del cuarto viaje de Colón y la vida de San Francisco de Javier; aprendí a distinguir los fragmentos de vasos

---

<sup>2</sup> Ganadora de la Edición 2006 de la Ruta Quetzal-BBVA en Italia y alumna de la Sección española del Liceo Clásico "Meli" de Palermo.

del periodo pre y post clásico maya con divertidos talleres de arqueología; y conocí la flora y la fauna de estos lugares. Fue maravilloso poder ver con mis ojos estos sitios que hasta aquel momento había alcanzado solo mediante libros, y haberlos visitado no como una turista, sino como una momentánea habitante del lugar.

La Ruta Quetzal fue para mi un viaje no solo itinerante y cultural sino también educativo.

Pero la verdadera protagonista del viaje fue la amistad, ese increíble sentimiento que compartí con chicos y chicas de todo el mundo. Aprendí a valorar el respeto, valor que muchas veces está olvidado, y mediante las palabras y las pequeñas acciones de mis amigos ruteros pude viajar por todos los 51 países que me acompañaban.

Después de esta inolvidable experiencia he vuelto a mi casa con un equipaje de emociones y estupendos recuerdos, y entre una cosa y otra ahora planeo viajes y viajes para poder volver a ver a mis compañeros de aventura y participar en los encuentros post Ruta.

Ya están las bases para la edición 2007 de la Ruta Quetzal-BBVA, bases que invito a todos los estudiantes italianos a leer, para después volar como un quetzal entre cultura y aventura en el cielo de la Ruta.

## IMPRESIONES DE UN CURSO DE VERANO EN LA UIMP (SANTANDER)

Grazia Grillo<sup>3</sup>  
Simona Iannelli<sup>4</sup>

Ciampino Roma

Es el principio de Julio. Son las nueve y pico y el aeropuerto está lleno de gente. En el tablón de anuncio sale el vuelo para Santander....España!!! Olas de hormigas se reparten según su destino. Muchos entre los que hacen la misma cola que yo llevan traje de peregrinos y es fácil imaginar que el viaje para estos llegará a Santiago.

El vuelo hacia Santander no fue ni cansado ni largo. Aeropuerto de Santander: el viaje empieza allí donde habíamos llegado. Caras perdidas y miradas pensativas. Algunos buscan y cogen un taxi, otros, los más atrevidos escogimos el autobús. Salimos y pedimos informaciones al conductor, un hombre calvo y amable que nos bajó en la estación de autobuses y de allí, andando llegaríamos a otra parada donde coger el autobús para la UIMP. Desde el centro a la UIMP se tarda más o menos veinte minutos, tiempo que aprovechamos para descubrir la ciudad a través de las ventanillas. La mirada se pierde en el atasco de gente que compra en las rebajas. En las aceras, jóvenes, viejos y niños comiendo helado. Éste fue el primer retrato de Santander: una ciudad pequeña como un pueblo pero viva y llena. Avenida de los Castros, ya hemos llegado a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. A primera vista no se parece a un campus universitario sino a una residencia de verano. Árboles, jardines, fuentes todo esto y más se abre delante de ti cuando entras. Alguien nos espera en la Secretaría: allí nos registraron y nos dieron un carné para el comedor y un folleto con todo tipo de informaciones sobre la vida en el campus. En la portería nos entregan las llaves de nuestras habitaciones y un mapa de la ciudad. La vida en el Campus de Las Llamas es frenética: las clases empiezan a las 9 y media y entre una clase y otra hay el tiempo de ir a tomar un café. La cafetería está cerca y a todas horas hay gente comiendo y bebiendo algo. La mayoría son extranjeros: allí los únicos españoles que puedes encontrar son los profesores. Las clases terminan a las 2 de la tarde cuando todos corren al comedor. Ahí comes y comiendo te das cuenta que cada uno lo hace de forma diferente. Algunos se acostumbran a la cocina española, otros siguen comiendo lo de siempre buscando lo que más se acerca a la comida típica de su país. El comedor es un lugar de intercambios, de debates y reflexiones. Más tarde las charlas siguen en la playa. Saliendo del campus a pocos pasos de ahí se extiende la playa del Sardinero. Arena finísima y delante. el océano. Puedes tumbarte a descansar o a leer. Si te sientes más activo puedes bañarte y nadar hasta que te de la gana o pasear hacia la Magdalena. Puedes hacerlo todo porque en Santander la tarde es infinita y se confunde con la noche. El sol se pone hacia las diez. Por la noche hay varias actividades. El cine y el teatro son unas de éstas. Hay también conferencias y entrevistas y lecturas de clásicos españoles.

---

<sup>3</sup> Profesora de español en el *Centro Territoriale Permanente XXIII* de Roma y becaria en el Curso de lengua y cultura españolas organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (3-21 de julio de 2006).

<sup>4</sup> Profesora de español en la Scuola Media "Giotto" de Padova y becaria en el Curso de lengua y cultura españolas organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (3-21 de julio de 2006).

En la entrada de la UIMP

"En qué pabellón estaré yo?, el 1, el 2 , el 4", "Con quién compartiré estos días"? Remontan en mi mente estos pensamientos y la mirada se pierde detrás de quién pasa sin fijarse realmente en nadie y en nada. "Hola, qué tal!" estas palabras me llaman a la realidad. "Hola", contesto yo "Tiene pinta y acento español", a lo mejor es uno de nuestros profesores" voy pensando Y así fue. Carlos Sanz Díaz, Profesor de la Universidad Complutense de Madrid con el que compartiríamos clases, charlas, puntos de vistas diferentes en el aula, en la cafetería, en la playa.

10 de julio

Un día caminando. El viento. Hace viento en Santander, de día y de noche, es un viento que abre la vista, abre la vista al Sardinero, a la playa, a esa media luna de arena donde correr, mirar , caminar, 4, 5 Km andando de la UIMP al Palacio de la Magdalena, dejando entrar el aire. El recorrido es un verdadero goce al lado del Sardinero. La Magdalena destaca desde lejos. Un día el Paraninfo, esa sala grande, majestuosa estaba llena de santanderinos, jóvenes, mayores, jubilados, mujeres abanicándose, periodistas, intelectuales, gente común. Todos escuchando a Manuel Vicent.

- "Escribir salva, mantiene vivo.." decía, y nos contaba , como si estuviéramos entre amigos, momentos de la guerra civil, de la posguerra, del franquismo. "Recuerdas Manuel, recuerdas aquellos..." le grita desde su asiento una señora entusiasmada, reconociendo algo propio, algo vivido. Pasado y presente se fundían esa noche De vuelta el recorrido se hace siempre mas lento, apacible, a veces se detiene el tiempo, delante de una cerveza seguimos compartiendo curiosidades, opiniones, ilusiones, mezclando inglés, español, italiano. El viento, a veces, se lo lleva todo.

18 de julio

La Cueva de Covalanas. Menuda excursión! "La prehistoria anida allí, en aquellas oquedades abiertas en la roca, que un día sirvieron de habitación, refugio o templo, al hombre del paleolítico, y que hoy se conoce por la cueva de Covalanas."

Durante nuestra estancia en la UIMP hubo varias propuestas: talleres de literatura, música, hasta cocina. Sin duda, una de las mas impactantes fue la excursión a la cueva de Covalanas. El paisaje, un marco sugestivo, nos abre el valle. El encuentro con nuestra historia más remota. El Guía, un antropólogo apasionado, nos brindó esa oportunidad : La visita a algo sagrado: Un santuario rupestre paleolítico. Cada uno se deja llevar por su imaginación. Cada uno con su tiempo. Los ojos brillan. Afuera de la cueva la Cornisa Cantábrica, abrupta y soleada ... "Rápido!", se oye una voz, algunos por la tarde tienen clase de cocina.

## VIAJE A BOMARZO

Montserrat Fernández<sup>5</sup>

*Lasciate ogni speranza...*

Todos tenemos el libro de nuestra vida. Es ese libro que deberíamos haber escrito nosotros; sentimos que su autor se nos adelantó. Es ése que tomamos en las manos con respeto y cuyas páginas olisqueamos aunque ya haga mucho que no huelan a nuevas. El libro de nuestra vida lo descubrimos justo cuando es el momento, no lo olvidamos jamás, lo mencionamos en las reuniones, e incluso insistimos en regalarlo a los amigos. Nos sentimos ofendidos cuando no lo leen; o lo han hecho, pero ahora ha quedado relegado al último estante de sus librerías. Entonces pensamos que sus mentes no son tan exquisitas como la nuestra, porque, digámoslo francamente: no entendemos cómo puede no haberles gustado. Sin embargo, es justo que así sea, pues el libro de nuestra vida es un viaje que se hace solo.

El libro de mi vida es *Bomarzo*. Lo descubrí en la Facultad de Filosofía y Letras, cuando asistía a clases de Literatura Hispanoamericana. Mi profesora de cuarto nos hablaba así de su autor: *Manuel Mújica Láinez, argentino, fallecido en 1984, es el artífice de esta obra formidable, por la que desfilan todos los personajes que, en mayor o menor medida, conformaron el Renacimiento italiano; a sus páginas asoman, orgullosos, desde Benvenuto Cellini a Julia Farnese, desde Miguel de Cervantes, a los Colonna. Hombre viajero e inquieto, en 1958 viajó a Italia. Visitó ese gran país y admiró sus monumentos. Le hablaron de un castillo y un bosque que se encontraban al norte de Roma, entre Viterbo y Orte, y hacia allá se encaminó. No podía suponer que, después de aquella excursión, su vida ya no sería igual; pues apenas puso el pie en el grandioso Parco, propiedad en época renacentista de la ilustre familia romana de los Orsini, sintió que en otro tiempo (o quizá en aquel mismo momento, pues ¿qué son futuro y pasado?), él había vivido allí, en aquella ciudadela, pisado aquellas callejas, gozado de aquel refugio, mandado construir las estatuas que poblaban su bosque. Así descubrió (o quizá recordó) que todo fluye en un eterno presente. Sintió al fin que él había sido el duque Pier Francesco Orsini, Señor de Bomarzo, hijo, nieto y bisnieto de condottieri, vinculados todos a la Osa nodriza, a los dioses y a los godos, en un intento (comenzamos a movernos ya en la leyenda) de enlazar, genealógicamente, nombres y mitología. Y en mitad de aquel*

---

<sup>5</sup> Profesora de español en la Sección española del Liceo Virgilio de Roma, curso 2005/06

*escenario, el escritor concibió la idea de construir una ambiciosa novela que tuviera como marco la vida de este duque, o mejor, su propia vida, la de Láinez, autobiografía sin tiempos ni espacios.*

Esta historia hizo que me apasionara aún más la lectura del libro, ya que desde siempre me he confesado seguidora de las teorías que hablan de la vida después de la vida (la muerte de algo que ha creado la Naturaleza no puede existir), pero ¿cuáles eran las creencias de Mújica respecto a la muerte? Remitámonos a sus palabras y a una imagen de su infancia: *Cuando era chico, para enseñarme a nadar, me ataron una soga a la cintura y me tiraron a una pileta de agua helada. La muerte debe ser así: como un chapuzón en una pileta de agua helada... pero, después, debés salir nadando... y volverás al mundo, no convertido en un caballo o en una palmera, sino en otro ser humano*<sup>6</sup>.

Ya al comienzo del libro, Marcos-Ricardo Barnatán nos aguijonea la curiosidad con el inquietante título que da a las notas preliminares de la edición de 1975: *De cómo Manuel Mújica Láinez concibió la resurrección del duque de Bomarzo, trazó nuevamente su vida y perpetró su infinita muerte.*

Así es. Pier Francesco Orsini, *Vicino* para sus allegados, tenía que “resucitar”, después de abandonar su cuerpo, por primera vez que se sepa, en 1572. Cuando nació, el seis de marzo de 1512, Sandro Benedetto, físico y astrólogo, trazó su horóscopo, señalando, en primer lugar, que había nacido el mismo día que Michelangelo Buonarotti (treinta y siete años antes). Asimismo, vaticinó que el recién nacido poseería poderes ocultos y la visión del más allá. Pero lo que a todos extrañó es que Venus y Marte, de la Casa VIII, la Casa de la Muerte, estaban instalados en la Casa de la Vida y anulados para la muerte, y esto parecía otorgarle una vida ilimitada. Sin embargo, el padre de Vicino, no contemplaba el horóscopo, sino el cuerpo de su hijo, sintiendo una mezcla de ira y asco: había venido al mundo con la columna vertebral tan torcida que una gran joroba lo deformaba, dándole el aspecto de un diminuto y repugnante bufón. El gran Gian Corrado Orsini, consideraba su distorsionada figura como una traición al decoro y al buen gusto de su linaje y así

---

<sup>6</sup> Declaraciones de M.M.L. a Diego Baracchini.



exclamó: *Entre los Orsini nunca hubo gibosos. Nosotros jamás hemos traído al mundo engendros como éste*<sup>7</sup>.

Durante su infancia se le fue desarrollando, como es lógico, una visible cojera y, paralelamente, un gran complejo que nunca le habría de remitir. ¡Pobre jorobado! Vivió en la época de mayor hermosura formal y esplendor estético, cuando ser un noble y tener aspecto esperpéntico, resultaba imperdonable. Sólo su abuela Diana alivió su aflicción y lo amó y estimuló a pesar de las vicisitudes por las que pasó.

No es de extrañar, expuesto todo esto, que Pier Francesco viviese poseído por el desesperado anhelo de ser inmortal. Pero no inmortal para vivir eternamente dentro de su carne contrahecha, sino para morir un instante y, después, volver al mundo con otro físico, mas siendo en su esencia él, él mismo. Así se le ocurrió, siendo ya adulto, transfigurar su vida en símbolos, con el fin de salvarla a través de los siglos. No eligió la pintura, efímera y perecedera, sino las rocas que reinaban en su bosque. Rodeado de piedras no podría morir. Las piedras son indestructibles, tan fuertes, tan duras. Cada una contendría un capítulo de su existencia y, juntas, toda su vida. Tenía que crear un bosque sagrado *que no se pareciera a ningún otro; sólo podía parecerse a sí mismo*. Después de la pantagruélica obra, que ocupó el resto de su vida, el valle quedó poblado de seres horribos tallados en peñascos, que simbolizaban sus sueños, y, especialmente, sus pesadillas: un monstruo horrible representaba la figuración del deforme; una calavera, el odio que su padre había dirigido siempre hacia él; una ninfa sin pies, su abuela, que surgía amable del suelo de Bomarzo; una casa inclinada, la visión del mundo que sólo puede tener un giboso torcido...

Visionario y siempre con la fijación de seguir vivo después de los siglos, redactó una inscripción en la entrada para turbar a los futuros visitantes del *Parco*:

*Voi che pel mondo gite errando, vaghi  
Di veder meraviglie alte e stupende,  
Venite qua, dove son faccie horrende,  
Elefante, leoni, orsi, orchii et draghi*<sup>8</sup>.

Esta idea, tatuada ya perennemente en su cerebro, lo llevó a ordenar la preparación de una pócima sacada de una receta de alquimia, que garantizaba vida infinita a quien la ingiriese. Tras cumplir con un sinfín de rituales, que consideró “propios” de la situación

---

<sup>7</sup> Mújica Láinez, Manuel. *Bomarzo*. Seix Barral. Barcelona, 1998. pág.36.

<sup>8</sup> *Bomarzo*, pág. 584.

(confesión de sus pecados, despedida de sus seres queridos, rezos y lágrimas), se encerró en la Boca del Infierno, una de las construcciones del bosque y bebió del líquido que debía proporcionarle la ansiada inmortalidad. Pero Vicino no había contado con sus muchos enemigos, que convertirían su final en uno de los más comunes que podían tener los nobles en el Renacimiento italiano: el duque murió envenenado, sin ninguna originalidad. Frente a él, mientras agonizaba en la más completa soledad, brillaba la frase que hizo escribir en las paredes del Infierno y que su padre había pronunciado sesenta años antes: *Los monstruos no mueren*<sup>9</sup>.

Mújica termina su absorbente obra declarando: *Yo he gozado del inescrutable privilegio, siglos más tarde, de recuperar la vida distante de Vicino Orsini, cuando fui, hace poco, hace tres años, a Bomarzo, con un poeta y un pintor, y el deslumbramiento me devolvió en tropel las imágenes y las emociones perdidas. En una ciudad vasta y sonora, situada en el opuesto hemisferio, en una ciudad que no podría ser más diferente al villorrio de Bomarzo, tanto que se diría que pertenece a otro planeta, rescaté mi historia, a medida que devanaba la áspera madeja viejísima y reivindicaba, día a día y detalle a detalle, mi vida pasada*<sup>10</sup>.

En cuanto a la “verdadera” identidad del duque de Orsini, ya nadie cree el retrato que presentan los estudios históricos, fieles a la documentación que se posee sobre él. La imagen que preferimos es la que Mújica nos ha legado. Una vez más ha ganado la leyenda. Esto me trae a la mente una historia que nos cuenta Miguel Ángel Asturias<sup>11</sup>, la del campesino que elige morir abrasado en su plantación, para mantener vivo, con su sacrificio, el mito del muerto aparecido, con el fin de salvaguardar la fábula como base histórica, ante la ausencia de una historia “oficial”, de la que escaseaban los indígenas de Guatemala. Así, nosotros también hemos sacrificado al duque que aparece en el cuadro de Lorenzo Lotto<sup>12</sup> -bello, pálido- en pos del desgraciado contrahecho, triste y soñador. Y en cuanto a la joroba, de la que nada se sabe en la obra del pintor, la explicación es fácil y muy convincente: el artista seguramente decidió no plasmarla porque el Señor de Bomarzo era poco menos que el arquetipo de hombre de su tiempo, época plagada de esplendores. Resultaba imposible que su carga física estuviese presente en el lienzo. Era muy frecuente en el Renacimiento (¡y no digamos ahora!) disimular los “defectos” de

---

<sup>9</sup> *Bomarzo*, pág. 675.

<sup>10</sup> *Bomarzo*, pág. 676.

<sup>11</sup> Asturias, Miguel Ángel. *Hombres de maíz*. Alianza Editorial. Madrid, 1993.

<sup>12</sup> Lotto, Lorenzo. *Retrato de un gentilhomme*. 1532. Academia de Venecia.

personajes ilustres, cubrir taras físicas, para no humillar al objeto del artista ni provocar las mofas de los espectadores. Y por lo que se refiere a los fantasmas petrificados, también los eruditos de ahora, estudiosos nada desdeñables, pero privados de toda imaginación, han pretendido ver en este bestiario, simples y repetidas figuras de la mitología clásica. Nada más lejos de la otra realidad: así la lucha titánica donde los “expertos” han querido reconocer a Polifemo destrozando a los compañeros de Ulises, se nos está presentando, según Mújica, el combate que Vicino siempre mantuvo con su hermano Maerbale, al que terminó venciendo; el bifronte Jano, que mostraba un rostro femenino y uno masculino, inseparables, constituía para él su inconfesable ambigüedad sexual... Todo es jeroglífico en el colosal parque. Sólo hay que desear descubrirlo.

Hace mucho que yo también elegí la leyenda. Intento abrazarme, un poco desesperada, un poco místicamente, al sortilegio de la vida después de la vida.

He estado en Bomarzo. El bosque y yo solos. Paseando por el laberinto de monstruos esculpidos en roca y pisando la tierra dura con cuidado, para no despertar a los muertos que en realidad nunca duermen, he comprendido al fin una profecía que leí en la novela y cuyo significado no había conseguido adivinar hasta ahora. Se la vaticinó al señor de estas tierras una monja visionaria de Murano, a la que todos consideraban loca: *Dentro de tanto tiempo que no lo mide lo humano, el duque se mirará a sí mismo*<sup>13</sup>. Sentada en el mismo banco de piedra donde bebió el brebaje ponzoñoso, repito las palabras que habían salido de los labios de su decepcionado padre el mismo día que Vicino vio la luz por primera vez: *Los monstruos no mueren*. ¡Pobre monstruo de Bomarzo!, ¡pobre Vicino ansioso de amor! Es verdad, los monstruos no mueren. Lo malo es que nosotros tampoco.

---

<sup>13</sup> Bomarzo, pág. 676.

**MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA  
DE ELE REALIZADOS POR PROFESORES DE  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA.**



## CANCIONES QUE ABREN LAS PUERTAS AL APRENDIZAJE

M. Amparo Mazzuchelli López<sup>1</sup>

M. Isabel Mazzuchelli López<sup>2</sup>

Hace ya algunos años, en un Foro<sup>3</sup> virtual de profesores de ELE que formaba parte de un curso de formación, se nos planteaba la siguiente pregunta:

***“¿Es la canción un instrumento adecuado para el aprendizaje del español?”***

Las intervenciones que los participantes realizamos indicaban que nuestras canciones...

- *“podían eliminar inhibiciones y contribuir a la socialización del grupo clase ”*
- *“nos permitían repasar un tema ya tratado, introducir nuevos inputs, enriquecer el vocabulario, mejorar la pronunciación, desarrollar las cuatro destrezas...”*
- *“respondían a las expectativas de muchos de nuestros estudiantes, que se acercaban a la lengua española precisamente gracias a la música”*
- *“ayudaban a comprender mejor la cultura española e hispanoamericana, acrecentando el interés y la motivación por el estudio de la lengua y de la literatura”*
- *“nos daban la opción de un trabajo pluridisciplinar”*
- *“combinaban aprendizaje y diversión”*

En definitiva, todos coincidíamos en la real utilidad de las canciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma. Sin embargo, *“la canción puede llegar a ser un recurso de primer orden siempre y cuando se trabaje con unos parámetros pedagógicos oportunos. Es decir, cuando logremos que la canción se integre en la programación y sirva para los objetivos curriculares del curso.”*<sup>4</sup>

Teniendo en cuenta la premisa anterior, se exponen a continuación algunos aspectos que hacen que las actividades propuestas a partir del material sean fructíferas.

### **Características de las actividades**

El hablante, cuando hace uso de la lengua, persigue una finalidad y atiende al contexto en el que se produce el intercambio comunicativo. De ambos aspectos dependerán los recursos lingüísticos que seleccionemos. Será fundamental

---

<sup>1</sup> *Collaboratrice ed esperta di lingua spagnola de la Università degli Studi di Pavia.* Profesora de ELE en diversos centros públicos y privados. [mariettamparo@libero.it](mailto:mariettamparo@libero.it), [maria.mazzuchelli@unipv.it](mailto:maria.mazzuchelli@unipv.it)

<sup>2</sup> Docente de Lengua y Civilización Españolas. Profesora de ELE en diversos centros públicos y privados. [isabel@markuee.it](mailto:isabel@markuee.it)

<sup>3</sup> PuntoEdu: ambiente integrato per la formazione in rete.

<sup>4</sup> Ponencia de Ester Cortés Bueno. I Congreso Virtual de E/LE.

pues, enseñar cuáles son los elementos lingüísticos que nos permitan llegar a expresar lo que deseamos.

Los elementos lingüísticos se relacionan con la forma y con el significado mientras que la intención comunicativa se correspondería con el uso y con el significado que aporta la forma seleccionada.

- Uso (pedir permiso, manifestar alegría...)
- Forma (reglas de concordancia, paradigma verbal, orden de palabras en la oración...)
- Significado (se aprende simultáneamente a los anteriores, por lo que se deben enseñar los tres integrados).

Los contenidos se enseñan a través de actividades y, dependiendo del objetivo de la enseñanza, las actividades pueden ser:

- Actividades con el foco en la forma
- Actividades con el foco en el uso
- Actividades con el foco en la forma y en el uso.

Definir una actividad como estructural o comunicativa es relacionarla con el tipo de reflexión sobre la lengua que dicha actividad precisa. Si se trata de una actividad que obliga a una reflexión sobre forma, uso y significado hablaremos de actividad comunicativa o si sólo trabaja sobre la forma la definiremos como estructural. Un ejercicio estructural se basa en una lengua que es sólo sistema de signos interrelacionados mientras que un ejercicio comunicativo se basa en la concepción de la lengua como vehículo para la expresión de significados funcionales y que ayuda a alcanzar objetivos comunicativos: el alumno comprueba que lo aprendido sirve para comunicar cosas con la lengua.

La complejidad del proceso de la apropiación del lenguaje nos lleva a adoptar una postura ecléctica, que concilie técnicas y procedimientos de enseñanza cuyas bases teóricas no siempre proceden de una sola teoría de aprendizaje. Desde esta perspectiva, llevar al aula un ejercicio de huecos “tradicional”, hacer un dictado o preparar unas actividades de repetición, puede resultar positivo en un determinado momento del proceso de aprendizaje. Ahora bien, si el profesor lo hace, tiene que saber por qué ha decidido preparar un *drill* o por qué ha ofrecido un ejercicio de repetición o de traducción. En cualquier caso, de acuerdo con los trabajos relacionados con el cognitivismo, la automatización de

un aspecto formal de la L2 sabemos que es más rápida si en la actividad que suministramos a los alumnos dichos aspectos se presentan subordinados a otros procesos a los que necesariamente hay que prestar atención: resolución de una tarea, consecución de un problema comunicativo, etc. Resultaría difícil explicar este hecho si se considerara que las estrategias aplicadas por el aprendiz no fueran comunes a las de cualquier otro tipo de aprendizaje, íntimamente relacionadas con los mecanismos de resolución de problemas.

Como ya sabemos, para el docente el enigma a resolver es hacer coincidir necesidades del alumnado y procedimientos utilizados, siendo imprescindible saber exactamente qué es lo que estamos proponiendo a nuestros alumnos en cada momento. El diseño de actividades eficaces para llevar a clase o la selección adecuada de otras ya existentes supone que el docente ponga en juego, además de su buena voluntad, un buen número de conocimientos y competencias. Y aun así, la actividad propuesta en clase muchas veces no da el fruto que esperamos. La clase es un laboratorio de pruebas donde las variables son tantas que es imposible predecir el resultado, pero hacemos tesoro de la experiencia.

No se puede dejar de lado la hipótesis de que por debajo de cada etapa de adquisición subyace un sistema de conocimientos con estrategias determinadas. El cognitivismo nos lleva a prestar atención, por un lado, a los estadios de desarrollo del aprendiz y, por otro, a las estrategias propias del estilo de aprendizaje que el mismo utiliza (por ejemplo de más analítico a más concreto). En la didáctica nos veremos obligados a adecuar, seleccionar las muestras de lengua al alumnado al que nos enfrentemos, de manera que se mantenga la condición ya establecida por Krashen de un *input* comprensible. Debemos filtrar objetivos y contenidos de manera que no excedamos con nuestras pretensiones la capacidad cognitiva del alumno (sea por motivos de edad o de otro tipo).



### **¿Por qué una canción?**

Las actividades que facilitan el aprendizaje son aquellas que colocan al aprendiz en situaciones motivadoras, en las que siente una necesidad de transmitir significado (comunicación significativa). La plasticidad de letra y música conjugadas en una canción es fuente de inspiración para docente y estudiante, incidiendo positivamente en la creatividad de ambos. Y ese crear algo incide positivamente en la motivación.

La música es algo presente en la vida de casi todos nuestros alumnos. Las canciones constituyen un amplio abanico de muestras de lengua que podremos seleccionar según la actualidad de las mismas, la temática que afrontan, los gustos musicales del alumnado, los elementos lingüísticos o culturales presentes. En resumidas cuentas, tenemos en cuenta la madurez del aprendiz, atendemos a sus necesidades y respetamos sus preferencias sin perder de vista nuestro objetivo.

La canción nos permite realizar actividades abiertas/cerradas, controladas/libres/semilibres... Podemos pasar de una actividad de rellenar huecos del texto con la audición a proponer los mismos huecos con una clara intención comunicativa. Resulta evidente que se aboga por actividades que aúnen uso, forma y significado pero, como antes se ha expuesto, queda siempre en manos del profesor la decisión de considerar qué es lo oportuno en ese momento para su alumnado.

Una canción nos permite disponer de un texto oral con su correspondiente texto escrito, de forma que se nos facilita la elaboración de actividades que integren las cuatro destrezas o que se centren oportunamente en una de ellas. Sabemos que las actividades han de tener una finalidad y una contextualización claras. El uso de la canción nos ayuda a cumplir ambas condiciones.

### **Nuestra propuesta**

A continuación presentamos la siguiente actividad que siempre nos ha funcionado al llevarla a clase. Esperamos que resulte de utilidad a quien decida hacer buen uso de ella.

## UNA CANCIÓN QUE ABRE PUERTAS

### Descripción del grupo meta

Grupo de estudiantes monolingüe (italiano) con edades que oscilan entre los 16/17 años. Cursan estudios de enseñanza secundaria. La lengua española es una de las asignaturas obligatorias, junto al inglés y al francés. Por lo general, son alumnos que se caracterizan por un estilo de aprendizaje activo y pragmático, no presentan problemas para comunicarse. Dada la edad, prefieren actividades de carácter lúdico. En ocasiones es necesario guiarlos hacia una ulterior reflexión gramatical que les permita evitar la predecible fosilización de ciertos errores comunes entre lenguas afines.

### Objetivos

- Que los alumnos sean capaces de comprender y, eventualmente, aprender una canción en lengua española.
- Reescribir, sobre el modelo dado, otra canción entre toda la clase.
- Fomentar la autocorrección
- Fomentar la creatividad de los estudiantes.

### Contenidos

- Funcionales: Lectura y comprensión de la letra de una canción. Completarla interpretando pistas visuales. Escritura de breves estrofas con rima. Elección del léxico apropiado a una intención comunicativa dada.
- Gramaticales: concordancias sustantivo/determinantes. Atención a *el + sustantivo con a tónica*. Posesivos seguidos del nombre y concordancia. Diferentes formas de expresar acciones futuras. Perífrasis usuales. Repaso de recursos ya conocidos.
- Léxicos: asociación de palabras por campos semánticos, agrupaciones de antónimos, asociación según las rimas (reconocimiento a la par de sílabas tónicas). Valores connotativos de palabras usuales.
- Socioculturales: reconocimiento de ejemplos de música latina (mezcla de vallenato<sup>5</sup> y salsa<sup>6</sup>), concepto de “año nuevo” y sus connotaciones (año nuevo, vida nueva).

---

<sup>5</sup> Baile popular típico de zonas colombianas, acompañado por el acordeón.

<sup>6</sup> Músicaailable propia del Caribe, de ritmo alegre y reminiscencias afro-latinas.

- **Estratégicos:** incitar a procesos de deducción e inducción, fomentar el aprendizaje colaborativo, favorecer técnicas de selección e interpretación de información. Crear asociaciones visuales; localizar y adquirir recursos lingüísticos necesarios.

**Evaluación final:** autocorrección con la audición de la canción y, eventualmente, aprendizaje de la misma. Creación de la nueva versión.

**Material/instrumentos:** fotocopias de la canción incompleta con dibujos, grabadora, casete con la canción, fotocopias o transparencias con la letra de la canción completa. Fotocopias de las estrofas incompletas. Pizarra o retroproyector. Eventualmente, ordenadores con conexión a Internet.

**Destrezas:** se privilegian las destrezas de comprensión al principio de la actividad y, al final, las de producción.

**Nivel:** alumnos de nivel intermedio (B2 inicial)

**Tipos de agrupamiento:** individual, parejas, grupos de tres/cuatro personas, toda la clase

**Duración aproximada:** dos sesiones de cincuenta minutos.

#### **Fase de motivación:**

¿Qué cantantes latinos conocéis? ¿Recordáis algunas de sus canciones?

¿Sabéis quién es Gloria Estefan? Visitad su sitio si no la conocéis o si queréis saber algo más de ella:

<http://members.tripod.com/Gloriaestefansp/flash.htm>

#### **Primera parte de la actividad:**

Aquí tenéis una de sus canciones más conocidas. El texto está incompleto pero os damos algunas pistas. Tu compañero y tú debéis reconocer qué representa cada uno de los tres o dos dibujos clave y escoger el término más adecuado para la canción. Prestad mucha atención y leed siempre la estrofa completa antes de dar la solución.

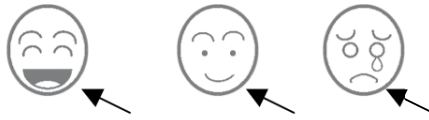
Como después de la

brilla una nueva mañana *(bis)*



así también en tu

hay una luz de esperanza *(bis)*



Como después de la

llega de nuevo la calma *(bis)*



el Año Nuevo te espera

con alegrías en el alma *(bis)*

Y vamos abriendo

y vamos cerrando heridas



porque en el año que llega

vamos a vivir la vida.

Y vamos abriendo

y vamos cerrando heridas



pasito a paso en la senda

vamos a hallar la



Como después de la siembra

nace la



madura *(bis)*

así después de las penas

llega la buena fortuna *(bis)*

Después de cada tropiezo

el



se levanta *(bis)*

Después de cada lamento

hay una voz que te canta *(bis)*  
*(ESTRIBILLO)*

Como al salir de la

vuelve a cantar la cigarra *(bis)*



así es el canto que llevan

las notas de mi



(bis)

Como a través de la seiva

se van abriendo



(bis)

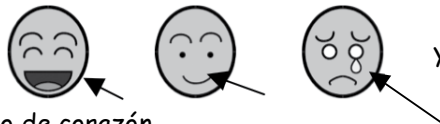
así también en la vida

se va labrando el destino (bis)

**(ESTRIBILLO)**

Que en la vida hay tanto por hacer

deja tu



y echa "p'alante" con fe.

yo te lo digo de corazón

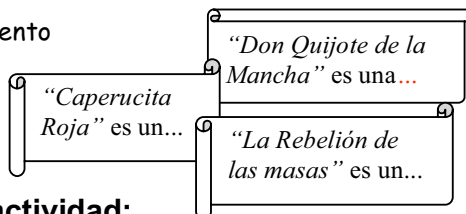
que el Año Nuevo será mucho mejor.

No existen barreras para ti

si te propones serás muy feliz, muy feliz.

Que el fracaso es puro invento

ya no me vengas con ese



no, no.

**Segunda parte de la actividad:**

- ¿Habéis tenido algún problema al adivinar las palabras? Comentad con la clase vuestras soluciones. Podéis pedirle ayuda al profesor.
- ¿En qué época del año creéis que la intérprete presentó su canción?

*Durante las vacaciones de....*



Si ..... algo ..... más ..... queréis ..... saber, ..... visitad

<http://www.me.gov.ar/efeme/anionuevo/costumb.html>

- ¿Por qué no le ponéis tu compañero y tú un título a la canción? Fijaos antes en la letra .....

Podéis comentarlo con vuestros compañeros de clase.

- Vamos a escuchar ahora la canción: es la ocasión para corregir vuestro trabajo. Si no entendéis todo, podéis escucharla de nuevo.
- Aquí tenéis la letra completa de la canción. Pensad un poco en las palabras que diferencian vuestra versión de la original. Preguntadle al profesor si hay algo que no entendéis. ¿Coinciden los títulos de ambas versiones?

### Abriendo puertas (Gloria Estefan)

<p>Como después de la <u>noche</u> brilla una nueva mañana <b>(bis)</b> así también en tu <u>llanto</u> hay una luz de esperanza <b>(bis)</b></p> <p>Como después de la <u>lluvia</u> llega de nuevo la calma <b>(bis)</b> el Año Nuevo te espera con alegrías en el alma <b>(bis)</b></p> <p>Y vamos abriendo <u>puertas</u> y vamos cerrando heridas porque en el año que llega vamos a vivir la vida.</p> <p>Y vamos abriendo <u>puertas</u> y vamos cerrando heridas pasito a paso en la senda vamos a hallar la <u>salida</u>.</p> <p>Como después de la siembra nace la <u>fruta</u> madura <b>(bis)</b> así después de las penas llega la buena fortuna <b>(bis)</b></p>	<p>Después de cada tropiezo el <u>corazón</u> se levanta <b>(bis)</b> después de cada lamento hay una voz que te canta <b>(bis)</b></p> <p><b>(Estrillo)</b></p> <p>Como al salir de la <u>tierra</u> vuelve a cantar la cigarra <b>(bis)</b> así es el canto que llevan las notas de mi <u>guitarra</u> <b>(bis)</b></p> <p>Como a través de la selva se van abriendo <u>caminos</u> <b>(bis)</b> así también en la vida se va labrando el destino <b>(bis)</b></p> <p><b>(Estrillo)</b></p> <p>Que en la vida hay tanto por hacer deja tu <u>llanto</u> y echa "p'alante" con fe. Yo te lo digo de <u>corazón</u> que el Año Nuevo será mucho mejor. No existen barreras para ti si te propones serás muy feliz, muy feliz Que el fracaso es puro invento ya no me vengas con ese <u>cuento</u>, no, no.</p>
---	--

- Y a la tercera va a la vencida.....¡**vamos cantando!**

### Tercera parte de la actividad:

1. Junto con tu compañero interpreta lo que la canción dice:
  - Los problemas se .....cuando llega el Año Nuevo.
    - cumplen
    - olvidan
    - superan
    - repiten

- Según Gloria Estefan, algunos acontecimientos siguen un curso .....:
  - artificial
  - inesperado
  - extraño
  - natural
- La canción adopta una visión..... con respecto a la vida:
  - optimista
  - incierta
  - pesimista
  - indiferente

2. Formad ahora grupos de tres o cuatro personas. Observad que en la canción hay varias estrofas, con dos palabras que riman alternadas:

calma / alma	cigarra / guitarra	camino / destino
Como después de la lluvia llega de nuevo la <b>calma</b> el Año Nuevo te espera con alegrías en el <b>alma</b>	Como al salir de la tierra vuelve a cantar la <b>cigarra</b> así es el canto que llevan las notas de mi <b>guitarra</b>	Como a través de la selva se van abriendo <b>camino</b> s así también en la vida se va labrando el <b>destino</b>

- Completad estas cinco nuevas estrofas con las palabras<sup>7</sup> que corresponden a las definiciones arriba indicadas.

(1) Lago italiano (2) Actividad del intelecto (3) Futuro del verbo ayudar	(4) Unidad de tiempo horaria (5) Percibir con la vista (conjugado) (6) Grupo de siete días	(7) Pruebas temidas por los estudiantes (8) Mover el cuerpo al son de la música (9) A mí
.(1)... durante estos meses he tenido que ...(2)..., las vacaciones navideñas me.....(3)..... a descansar.	Después de seis.....(4)...de clase de salir no tengo gana, por eso ....(5)..... a los amigos en los fines de .....(6).....	Como en época de .....(7)..... no voy a ..... (8) ..... ni un día, cuando llega final de curso ....(9).....da una gran alegría

(10)Lo contrario de <i>mal</i> (11)Indica causa (12)Trabajo u oficio	(13)Artículo indefinido (14)Por ellas se alimentan las plantas (15)Hallarse (conjugado)
Después de prepararme.....(10)..... espero sentir pasión.....(11)..... la que será algún día mi futura .....(12).....	Como soy .....(13)..... alma libre sin poder echar .....(14)..... me .....(15)..... como en mi casa en casi todos los países.

- Comprobad si habéis hecho bien el ejercicio con las soluciones a pie de página.
3. En el primer punto habéis visto que la canción ofrece una visión **optimista** de la vida al considerar que los problemas se **superan** de forma **natural** cuando llega el Año Nuevo. Respetando esta idea, ¿podéis crear algunas estrofas nuevas para la canción? Os damos algunas palabras que pueden ser de ayuda para mantener la rima, pero podéis utilizar otras:

<sup>7</sup> (1) Como, (2) estudiar, (3) ayudarán, (4) horas, (5) veo, (6) semana, (7) exámenes, (8) bailar, (9) me, (10) bien, (11) por, (12) profesión, (13) un (14) raíces, (15) encuentro

<b>estudiar / aprobar</b>	<b>dolores/ amores</b>	<b>enemigos/ amigos</b>
Como..... ..... .....	Después de ..... ..... .....	Como ..... ..... .....
así..... ..... .....	Después de..... ..... .....	así ..... ..... .....

<b>aburrido/divertido</b>		<b><i>Estríbillo</i></b>
Después de ..... ..... después de..... .....	Como ..... ..... ..... ..... así..... .....	Y vamos ..... y vamos ..... porque en el año que llega vamos a .....  Y vamos ..... y vamos ..... pasito a paso en la senda vamos a .....

4. Unid las estrofas con el estribillo siguiendo el modelo de la canción de Gloria Estefan. Si dejáis la parte final del texto original, ya habéis completado vuestra canción y podéis presentarla en el número especial de Navidad de la revista del Instituto.

### **Recordatorio**

*“Hay un tercer lugar común, resuelto en mandamiento de la Didáctica, sobre el empleo de canciones en el aula de español como lengua segunda: No incluirás en tu currículo canciones-golosina, minutos musicales que supongan “una mera ocasión festiva” o el relleno de un hueco de contenido en clase. La apariencia de sensatez de este precepto esconde, como el sexto de los inscritos en las tablas de Moisés, un ánimo absolutamente aguafiestas. ¿Por qué no, después de una mañana plagada de oraciones condicionales, una canción bagatela?”*

Estevão Calahani Felício  
Profesor de E/LE en Centros de Lenguas del Estado de São Paulo

### **Bibliografía**

ALONSO RAYA, R. (2004): “Procesamiento del input y actividades gramaticales”. RedELE, nº 0,  
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/alonso.shtml>



CORTÉS BUENO, E. (2006): "La canción como recurso literario". Ponencia del I Congreso Virtual E/LE, en <http://congresoole.net/>

ESTEVIÃO CALAHANI, F. (2003): "Internet y el trabajo con canciones en clase de ELE para brasileños". Consejería de Educación en Brasil, <http://www.sgci.mec.es/br/cv/musica/>

FERNÁNDEZ, SONSOLES, (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid. MEC y Edinumen.

LARRAZ, M.J. (2002): "La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica". Ponencia del XI Encuentro Práctico de profesores de ELE. Barcelona, en <http://www.encuentro-practico.com/pdf/larraz.pdf>

MARTÍNEZ SALLÉS, M., (2002): *Tareas que suenan bien*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en <http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/tareas.htm>

MORENO DE LOS RÍOS, B. (2003): *Didáctica de la Gramática de E/LE*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid

NICOSIA, M.P (1999): "Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi". *Progetto alias: approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, [http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page\\_id=431](http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=431)

### **Sitografía**

[http://ospitiweb.indire.it/forum\\_alba/showthread.php?threadid=12549](http://ospitiweb.indire.it/forum_alba/showthread.php?threadid=12549), PuntoEdu, ambiente integrado per la formazione in rete

[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm), Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE.



# APREHENDER UNA LENGUA O EL ARTE DE DESENTAÑAR JEROGLÍFICOS

Juan Felipe Bermejo Rubio<sup>1</sup>

## RESUMEN

### 1. Objetivos

- Escribir una carta – o cualquier otro tipo de mensaje – asociando dos tipos de lenguaje: el escrito y el visual.
- Reflexionar sobre la tarea de descifrar códigos: leer, hablar, escuchar y escribir.
- Profundizar en el componente socio-cultural a la hora del aprendizaje y de la adquisición de una lengua.

### 2. Breve descripción de la actividad:

El escritor italiano Gesualdo Bufalino encontró una carta de una “viuda blanca”, es decir, una de las mujeres que se habían quedado solas en el pueblo tras la emigración temporal y forzada de sus maridos a mediados del siglo pasado. No era una carta cualquiera, pues la señora era analfabeta y le escribía con imágenes que simbolizaban noticias familiares, del pueblo, del trabajo, de la política, etc.

La actividad consiste en que los estudiantes deben descifrar estas imágenes dándoles sentido, textura y coherencia. Deben desentrañar no solo los referentes lingüísticos, sino también los socio-culturales. Lo importante no es la meta, sino el camino. No es interesante llegar a una interpretación muy fiel a la original. No, interesa ofrecer una interpretación personal y válida en el proceso comprensión-expresión.

3. Nivel: C1-C2, pero la actividad se puede adaptar incluso a niveles elementales.

4. Tiempo: Dos sesiones de dos horas cada una.

5. Materiales y recursos: fotocopia del jeroglífico.

---

<sup>1</sup> Profesor en la *Università Degli Studi “La Sapienza” ( Facolta’ Scienze Umanistiche )*, Instituto Cervantes de Roma. [felipebermejo@libero.it](mailto:felipebermejo@libero.it)

6. Dinámica: Trabajo individual y puesta en común en pequeños grupos.  
Exposición final de todo el grupo clase.

## REFLEXIONES

*“La enseñanza de segundas lenguas ganaría mucho con un método que tuviese presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual. Piénsese que, mientras las lenguas difieren notablemente entre sí, en cambio, las situaciones del mundo a las que remiten sus oraciones son equivalentes.” (LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005): **Gramática cognitiva para profesores de español L2**, Madrid, Arco Libros, p. 21).*

*“La destreza de la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas, de manera que el hecho de confinar su práctica a los “deberes extraescolares” o a las tareas individuales de fuera del aula no responde a ninguna razón didáctica fundamentada, sino a unas determinadas concepciones pedagógicas, definitivamente revisables. Podemos organizar provechosas actividades de producción escrita en clase, en las que el aprendiz dialogue con compañeros coautores para buscar ideas, lea y comprenda borradores de sus colegas o corrija los suyos propios y los de otro colega de modo cooperativo y divertido.” (CASSANY, Daniel (2005): **Expresión escrita en L2/ELE**, Madrid, Arco Libros, p. 14.)*

*“...lo interesante es el método de trabajo basado en la planificación y en la revisión continuas. En realidad, este modo de interactuar en el aula bajo las combinaciones alumno-alumno, alumno-profesor y el proceso de evaluación continua del texto crean unos hábitos en el aprendiz que verán sus frutos en la creación de sucesivos textos escritos.” (FERNÁNDEZ LOYA, Carmelo (2004): “Propuesta de tarea de expresión escrita: responder a una carta”, **Frecuencia-L**, marzo 2004, pp. 23-27.)*

\*\*\*\*\*

La lectura de los anteriores fragmentos y sobre todo el descubrimiento de la carta hallada por Bufalino me indujeron a llevar al aula la actividad sobre la que gira el presente artículo. En mis clases la producción escrita suele ser la actividad comunicativa más abandonada, aunque luego en los exámenes tenga un peso evaluativo considerable.

El hecho de que ya no se escribe ni siquiera en la lengua materna es un lugar común. Se escriben mensajes en forma de notas post-it, de emilios electrónicos, de sms, etc. Y se escribe mucho también cuando uno aprende una nueva lengua: para resolver ejercicios de comprensión, practicar la

gramática, tomar apuntes, preparar una intervención oral en clase, etc. ¿No será que tanto para el profe como para el alumno la expresión escrita es un proceso tan complejo que sus resultados a medio-largo plazo descorazonan a ambos y se prefiere dejar al tiempo y a la ciencia infusa la resolución del problema?

En el aprehender la producción escrita vislumbro la metáfora total del aprehender una lengua, más que su metáfora su metonimia. Porque, ¿no será que asimilar una lengua es ir descifrando símbolos en el bosque narrativo de los discursos hasta encontrar una explicación que desvele un mundo? En la tarea descrita seguidamente no nos olvidamos de que el código lingüístico pierde eficacia sin el socio-cultural.

Vayamos, pues, a la tarea.

## **LA TAREA**

Se les puede presentar a los aprendientes la actividad como una oportunidad para desentrañar una serie de símbolos que encierran un código pergeñado hace ya años. Inevitable será que alguno mencione que si tiene que ver con el Código Da Vinci. Se les puede contestar que en cierta manera. El texto que debemos descifrar es un documento histórico de valor – no de precio – incalculable. Lo escribió una señora en el lejano 1973. Era una viuda rara de Sicilia, rara porque estaba viuda sin haber asistido al entierro de su marido, por eso este grupo de mujeres fueron denominadas *viudas blancas*. El marido estaba en Alemania trabajando como otros muchos emigrantes de la época y la señora llevaba en el pueblo una vida de viuda sujeta a la férrea moral de la sociedad que le había tocado en suerte. Nuestra protagonista no ha aprendido a escribir y a duras penas sabe reproducir los números. Analfabeta sí, pero no cobarde. Se le da bastante bien dibujar y dibuja cartas a su marido contándole lo que se cuenta en una carta escrita: sentimientos, nostalgias, cotilleos, noticias de economía familiar, de política, alegrías y penas de los parientes...

Los aprendices van a tener el honor de poseer una de las cartas de esta mujer gracias al olfato humanístico del escritor siciliano Gesualdo Bufalino (véase la carta en el apéndice). La tarea es tan sencilla como fantasmagóricamente compleja: deben admirar la carta, desentrañar uno por uno sus dibujos

simbólicos y pergeñar luego ellos otro texto, pero esta vez con significantes no motivados, es decir, con letras, palabras, frases y párrafos. Van a ser por unos minutos Champollion descifrando los jeroglíficos de la piedra Rosetta. ¡Y basta! ¡No más pistas, se debe comenzar a trabajar!

#### Pasos:

- Es conveniente que el primer impacto sea individual para que el alumno que debe traducir estas imágenes en ideas no se sienta perdido y poco a poco vaya encontrando el sentido - ¿no es eso aprender una lengua? -.
- Cuando el alumno tenga una cierta idea sobre que puede significar el conjunto, se une a otros dos integrantes de la clase y forman un grupo. Se discuten las diferentes versiones.
- Entre los tres se puede empezar a tejer el texto, considerando que como todo discurso escrito deben respetar las cuatro C: contexto adecuado, coherencia, cohesión y corrección gramatical-ortográfica.
- *Contexto adecuado*: se debe tener en cuenta el propósito comunicativo, el uso de las convenciones del género – en este caso la carta – y el registro apropiado.
- *Coherencia de contenido*: esto es, la selección y organización de la información textual analizando las secuencias discursivas – narración, descripción, argumentación, etc. – Al alumno le resultará extremadamente complicado desvelar las referencias socio-culturales, pero no importa. Recordemos el  $i+1$  de Krashen<sup>2</sup>.
- *Cohesión formal*: interrelación semántica y gramatical entre frases y secuencias del texto realizada a través de conectores, pronombres o signos de puntuación. En la carta es asombrosa la economía de significantes, no hay ni uno superfluo.
- *Corrección gramático-ortográfica*: lo que habitualmente se suele corregir.
- Teniendo en cuenta todo lo anterior el profesor colaborará con los grupos en la elaboración de las cartas corrigiendo, sugiriendo o simplemente observando el proceso.
- Cuando las versiones definitivas estén concluidas se dará paso a la puesta en común con el resto de la clase y entre todos se llegará a la hipótesis de historia más coherente, cohesa, correcta y adecuada.
- Por último se mostrará la versión oficial de Bufalino (ver apéndice), que no es más que otra de las posibles.

#### Variantes:

- Con grupos de niños se puede presentar la carta de forma sumaria, sin entrar en pormenores, para ofrecer un modelo.
- Los chicos tendrán que realizar en grupos una historia a la inversa, es decir, dibujando con símbolos un discurso coherente que los demás

---

<sup>2</sup> Fórmula del estadounidense Stephen Krashen en *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, 1985, NYC en la que se intenta mostrar que el discurso del profesor tiene que adaptarse al nivel de conocimiento del alumno.  $I$  representa el conocimiento actual del alumno y el estímulo del profesor debe estar un poco por encima de ese nivel:  $+1$ , con el propósito de crear una tensión en el aprendizaje sin exceder su posible nivel de comprensión.

deben adivinar. Por experiencia, los resultados de esta tarea con chicos son muy satisfactorios.

## CONCLUSIÓN

Ha sido un placer compartir ideas, actividades y tareas didácticas de ELE que en los últimos tiempos he practicado con mis estudiantes. La labor de descifrar este jeroglífico gustó a todos: ancianos, maduros, jóvenes, niños. Se divertieron y espero que hayan aprendido algo en el largo pero esperanzador camino que significa aprehender una lengua

## Apéndice<sup>3</sup>

### LA CARTA

*2 de noviembre de 1973*

*Amor mío:*

*Todos estamos bien, todos menos el pequeño que en los últimos días tiene un poco de fiebre y está en la cama (véase el dibujo torcido).*

*No he recibido contestación a mi última carta y por eso estoy muy preocupada. ¿Es que no te llegó?*

*Tengo que contarte que tu madre ha tenido que ser ingresada en el hospital por una bajada de tensión, pero no tienes por qué alarmarte, está recuperándose y todos los días voy a visitarla con el niño – para que nadie me vea sola por la calle- y le llevo algunas cosas de comer.*

*El otro día pagué a los dos jornaleros que nos han sembrado y nos han arado el campo, al final nos ha salido por 190.000 liras. Como podrás imaginar, ya se ha terminado la temporada de la aceituna y después de haber pagado 27.000 liras al vecino por varearnos los olivos y 12.000 a la almazara por el prensado, te puedo anunciar que hemos sacado nada más y nada menos que 1.300 litros de aceite.*

*También supongo que sabes que hace poco fueron las elecciones y que voté a la Democracia Cristiana, como nos había dicho el cura. Al final el Partido Comunista perdió, pero ya sabes lo que pienso: derecha o izquierda es lo mismo, antes teníamos que trabajar para vivir, ahora también.*

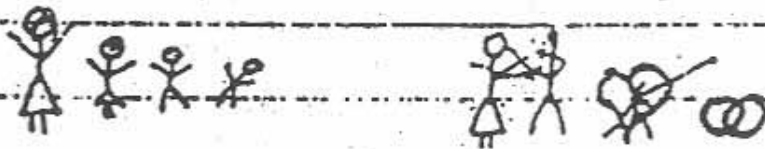
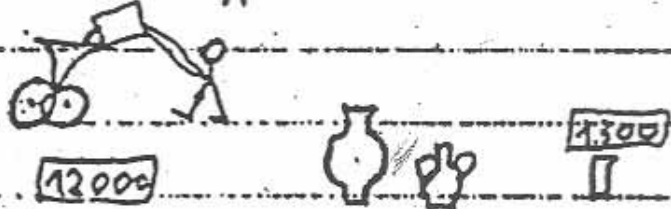
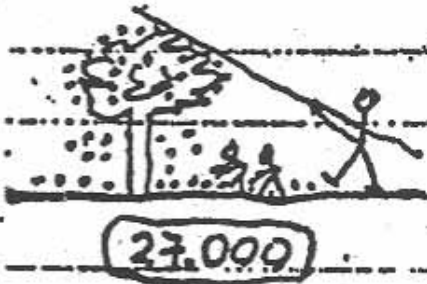
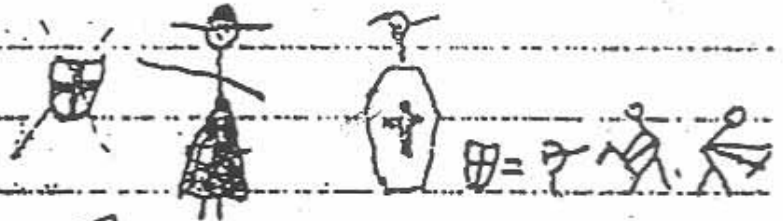
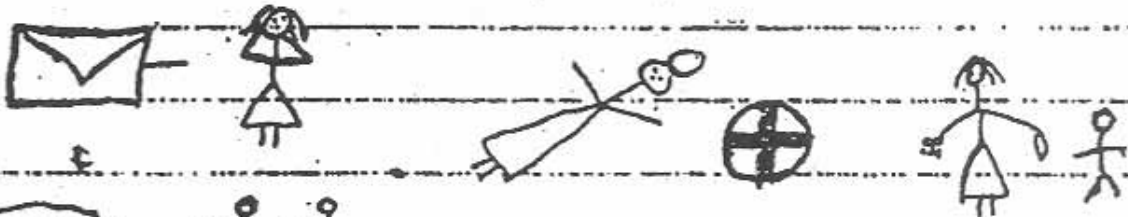
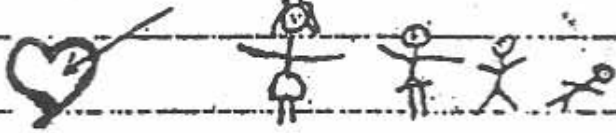
*Te quiero mucho, amor mío, y te echo mucho de menos ahora que se acercan las Navidades y estamos tan separados.*

*Te quiere toda tu familia. Un abrazo fuerte. Me duele no poder verte. Siempre fiel, tu mujer.*

---

<sup>3</sup> Desgraciadamente no he logrado aún saber de qué fuente bibliográfica procede la dichosa carta, solo sé que fue sacada a la luz por Bufalino y poco más.

2.11.973



## El "se" aparentemente opcional en el aula de español L2.

Enriqueta Pérez Vázquez<sup>1</sup>

En español ciertos verbos intransitivos de movimiento y cambio de estado admiten un pronombre cuya función y significado no siempre resulta clara al estudiante extranjero, son verbos y construcciones como las de (1).

(1) el lechero (**se**) murió de un infarto, la gente (**se**) salía del estadio, el vaso (**se**) cayó al suelo

Este estudio nace de la necesidad didáctica de dar una explicación sobre el significado o los matices que aporta el 'se' en frases como las anteriores.

La explicación más frecuente es que el pronombre en cuestión no es obligatorio y sólo añade valor afectivo, a veces familiar a la predicación. Sin embargo, esto no es suficiente, pues los estudiantes extranjeros de español usan aleatoriamente una partícula que sus gramáticas y manuales definen como opcional y parecen justamente contrariados cuando en las correcciones que hacemos de sus composiciones, encuentran que hemos añadido o tachado 'ses' aparentemente opcionales, como es el caso de los siguientes ejemplos, donde sólo es correcta la segunda frase de cada par:

- (2) a. \*Fue de aquí para siempre / **Se** fue de aquí para siempre  
b. \*Me murió el canario de un susto / **Se** me murió el canario de un susto  
c. \*La bolsa **se** cayó varios puntos / La bolsa cayó varios puntos

En este trabajo veremos que el 'se' no es opcional, sino que es un recurso lingüístico de carácter aspectual que modifica el modo de conceptualización de una acción. Aquí centraremos nuestra atención sobre los problemas que su uso provoca en el aula de ELE. Las construcciones con 'se' es uno de los temas

---

<sup>1</sup> Profesora de español en Italia, [enriqueta.perez@unibo.it](mailto:enriqueta.perez@unibo.it)



clásicos de la gramática del español; sin embargo, la mayoría de los estudios analizan las características sintácticas y dejan de lado o dan precisiones poco concretas y vagas de la interpretación semántica de estas construcciones. Es precisamente este último aspecto el que se abordará en este estudio. Asimismo, se tratará de dar una serie de normas de uso que puedan servir a los estudiantes extranjeros de español para usar correctamente el pronombre opcional.

El corpus de datos usado para estudiar el pronombre opcional es en gran parte una recopilación de errores recogidos en exámenes, ejercicios y tareas en el aula de ELE a estudiantes italianos (los ejemplos 5-10, el 13 y el 14).

### [1] Clasificación de los pronombres clíticos del español

Antes de pasar al estudio y análisis del se opcional, se hace necesario realizar una clasificación de las distintas construcciones en las que aparece el 'se'. En español, a grandes rasgos, existen cinco tipos de 'se': el reflexivo y recíproco de (3a) con función de complemento directo o indirecto; (3b)<sup>2</sup> marca de pasiva refleja o de impersonal; (3c) pronombre intransitivizador; (3d) pronombre verbal obligatorio<sup>3</sup>; los aparentemente opcionales con verbos transitivos (3e), y con verbos intransitivos (3f).<sup>4</sup>

- (3) a. La niña **se** peina a sí misma. Las niñas **se** peinan, la una a la otra.  
b. **Se** vive bien en Madrid. **Se** venden pisos.  
c. **Se** ahogó en el lago/Ahogó a los gatitos.  
d. Romeo **se** suicidó por amor, **se** adueñó de la tierra.  
e. (**Se**) comió el jamón. El niño no (**me**) come. Se (**me**) ha muerto el canario.  
f. (**Se**) fue a la guerra. Papá (**se**) escapó a París. La gente (**se**) salía del estadio.

---

2 Español e italiano poseen un sistema muy parecido como demuestran los pocos problemas de tipo sintáctico y semántico que crea en los estudiantes de español L2.

3 Español e italiano difieren en el tipo de verbos que son inherentemente pronominales en una y otra lengua, por ejemplo: ahogarse/afogare.

4 No en toda la bibliografía sobre el tema hallamos las mismas clasificaciones, ni la misma nomenclatura para cada tipo de 'se', pero en general las diferencias son más de tipo terminológico que conceptual. Dedicados a las construcciones pronominales en su conjunto pueden consultarse los recientes trabajos de: Gómez Torrego (1992) Otero (1999), Mendicoetxea (1999).

El objeto de nuestro estudio, el pronombre de (3f), se diferencia de los pronombres de (3a) porque éstos últimos no necesitan obligatoriamente concordar con el sujeto, es decir: puede aparecer cualquier persona gramatical (*la niña me/te/nos peina*). Lo que caracteriza a los pronombres de (3b) es que sólo pueden ser de tercera persona y eliminan el agente de la acción. Los ‘ses’ de (3c) no son obligatorios pero cambian la estructura argumental del verbo, es decir sus propiedades sintácticas, pues con ‘se’ son intransitivos (*Él se ahogó/Él los ahogó*). Los verbos de (3d) se han denominado inherentemente pronominales o pronominales puros por ser obligatoria, la presencia de ‘se’, al contrario que los ejemplos de (3e-f).

Por último, la diferencia entre (3e) y (3f) es que los pronombres de (3e), llamados dativos éticos, benefactivos y posesivos, no necesitan concordar con el sujeto obligatoriamente y representan a un participante de la comunicación que carece de función sintáctica, así, en ‘el niño no **me** come’, el pronombre representa al hablante que no tiene función ni de sujeto, ni de complemento, a diferencia por ejemplo de ‘el niño no **me** habla donde ‘me’ es un complemento indirecto.

## [2] El ‘se’ aspectual

Molina Redondo (1974) y Fernández Ramírez (1986), son de los primeros en señalar que con ciertos verbos, la presencia del elemento pronominal se asocia a un cambio en las características aspectuales de dicho predicado.<sup>5</sup> Así por ejemplo, predicados como *pasear*, *ir* o *dormir*, que denotan una actividad que no está limitada, una situación que puede mantenerse a lo largo de un período, con el pronombre clítico: *pasearse*, *irse* o *dormirse* se transforman en eventos delimitados o acotados. Es decir, el ‘se’ dota al predicado de un límite o acotación.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Bello (1845: §764) y RAE (§277) lo incluyen entre los reflexivos; Gili Gaya (1943: 74) como elemento estilístico condicionado por factores diafásicos y diastráticos. Molina Redondo (1974) y Osuna García (1979) lo clasifican entre las oraciones medias. Los estudios más recientes tienden a clasificarlo a parte.

<sup>6</sup> Los estudios más recientes defienden que el ‘se’ modifica el *Aktionsart* también llamado ‘aspecto léxico’ o ‘modo de acción’ del verbo. Véase a este respecto Fernández Lagunilla y De Miguel (2000).

Eso es lo que sucede en una frase como (4a), donde 'dormir' se interpreta como una acción durativa, al contrario de 'dormirse', en (4b), que denota una acción puntual:

- (4) a. El niño durmió toda la noche.  
b. El niño **se** durmió toda la noche.

La frase de (5) resulta agramatical o muy marginal, porque el uso de 'se' provoca que el evento verbal se conciba como puntual y acotado, lo que resulta incompatible con una expresión durativa como 'durante':<sup>7</sup>

- (5) \*Yo no pude salir de mi asiento porque el pasajero que estaba a mi lado **se** durmió durante todo el viaje.

Del mismo modo, el verbo *ir* se interpreta como una actividad sin límite (dirigirse a un lugar), como en (6a); por el contrario, en su versión pronominal, *irse* tiene el significado de 'abandonar un lugar' como en (6b), es decir, se interpreta como un evento limitado.<sup>8</sup>

- (6) a. Si vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.  
b. Si **te** vas, cierra la puerta.

Podríamos decir que sin pronombre, 'ir' es un proceso; en cambio 'irse' es un estado-proceso-estado. Una frase como: \**si te vas a la cocina, tráeme agua*, es marginal o agramatical, porque se supone que el sujeto debe volver al lugar donde se encuentra el hablante: es decir, el evento de 'ir' no está contemplado como un estado-proceso-estado, por lo que la frase no resulta pragmáticamente correcta.

- (7) a. \*Si **te** vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.  
b. Si vas a la cocina, tráeme un vaso de agua.

---

<sup>7</sup> Esta misma diferencia se expresa en italiano léxicamente, dos verbos diferentes: 'dormir' corresponde a *dormire*; mientras el puntual 'dormirse' se traduce al italiano con *addormentarsi*.

<sup>8</sup> Se ha señalado en numerosas ocasiones que el pronombre es obligatorio con verbos de movimiento cuando éstos expresan abandono del lugar de procedencia: **me** fui para no volver

Del mismo modo, el 'se' cambia el significado de dos frases como las de (8): En (8a) el significado es ambiguo, Mambrú se encuentra en el lugar en el que se halla el hablante, ha regresado de la guerra o bien está en la guerra. En (8b) Mambrú ha abandonado el lugar donde se encuentra el hablante.

- (8) a. Mambrú ya ha ido a la guerra = Ya ha estado en la guerra.  
b. Mambrú ya **se** ha ido a la guerra = Ya no está aquí, está en la guerra.

Además, en ocasiones, el 'se' no sólo modifica el aspecto léxico del verbo al que se enclitiza, sino que conlleva un cambio de significado. Así, por ejemplo, el verbo 'buscar' denota un proceso sin un final natural; en cambio 'buscarse' hace referencia a un evento puntual e implica, además que se ha encontrado aquello que se buscaba.

- (9) a. Buscó una asistente rubia y eficiente (la buscaba y no sé si la encontró).  
b. El director **se** buscó una asistente rubia y eficiente (la buscó y la encontró).

Con un verbo como 'patinar', el 'se' además de cambiar el valor aspectual de la predicación, establece la diferencia agentivo/no agentivo, es decir: intencional/no intencional:

- (10) a. Patinamos toda la tarde en la pista de hielo.  
b. **Nos** patinamos, dándonos una tremenda costalada.<sup>9</sup>

## [2.1] El 'se' aspectual, focalizador de una fase del evento

En español existen muchos otros verbos intransitivos que ya indican acciones puntuales, con un final natural, que permiten la aparición de 'se' *morir(se)*, *caer(se)*, *volver(se)*, *subir(se)*, *bajar(se)*, o *salir(se)*.<sup>10</sup> La pregunta entonces es

<sup>9</sup> También en este caso en italiano esta diferencia se establece léxicamente: *pattinare* (agentivo) / *scivolare* (no agentivo)

<sup>10</sup> Predicados como 'marcharse' o 'quedarse' que en español estándar deben clasificarse como pronominales puros, en algunas variedades de español (por ejemplo en el español de Galicia) se usan también sin el 'se'.

qué aporta el pronombre con estos verbos, dado que por su naturaleza léxica ya indican acciones delimitadas.

De acuerdo con De Miguel y Lagunilla (2000), el 'se' focaliza o enfoca la fase final del evento. Esta explicación puede satisfacer y convencer al lingüista, pero seguramente dejará a nuestros alumnos bastante desorientados, y de hecho, nos veremos obligados a responder a preguntas como las siguientes: desde un punto de vista comunicativo: ¿qué significa que se focaliza la fase final de un evento? en aquellos contextos en los que el pronombre es opcional, ¿cuál es la diferencia entre usarlo o no usarlo?, es decir: ¿qué significación añade a la entera predicación?

La idea es que las diferencias entre la versión pronominal de estos verbos y su versión no-pronominal también puede ser explicada en términos semántico-pragmáticos, tomando como punto de partida la visión o punto de vista del hablante o emisor, que es el actante que conceptualiza la acción verbal en el acto comunicativo, ya sea oral o escrito. Es decir: el hablante o emisor (responsable de la enunciación) también es uno de los participantes del acto comunicativo y podrá presentar una predicación desde su propio punto de vista.

Partiendo de la idea de que los predicados están dotados de una estructura interna, (Fernández Lagunilla y De Miguel 2000) se puede proponer como explicación que el 'se' convierte la acción verbal en un estado: un estado final, resultado de una acción, lo que desde el punto de vista pragmático se puede explicar diciendo que el emisor presenta la escena cristalizada en el estado resultante del cambio producido por el evento verbal. Imaginemos una escena: el acto de saltar una valla:

(11) a. Juan saltó la valla lentamente.

b.??\*Juan **se** saltó la valla lentamente.

La idea es que el 'se' establece una diferencia en términos de procesamiento de una escena desde el punto de vista de quien la percibe: un modo de conceptualización de la realidad extralingüística. En (11a) se nos habla de la acción de 'saltar', en cambio (11b) habla del resultado de esa acción, que es un estado (el haber saltado la valla).

Por tanto, podemos hacer la siguiente generalización: si un evento puede ser apreciado en su totalidad, podrá usarse el 'se'; si el estado final de un evento no puede ser apreciado en su totalidad, el verbo que lo designa no podrá ser usado en su versión pronominal. De este modo en (12a) se puede usar 'se' porque puede apreciarse la fase final (la piedra caída), mientras (12b) no es correcta porque no puede apreciarse la fase final: no puede hallarse el rayo caído.

- (12) a. La piedra (**se**) cayó.  
b. \*el rayo **se** cayó.

En una frase como 'el jarrón se cayó de la mesa', el evento de 'caer' está concebido como una acción compuesta por tres fases: 1- está en la mesa, 2- se precipita y 3- está caído (es decir: estado-proceso-estado). En cambio, si el sujeto de 'caer' es un elemento como 'el rayo', en el que al hablante o procesador de la escena le falta la fase inicial y final de estado, la frase resulta marginal.<sup>11</sup>

La misma explicación puede aplicarse a las frases siguientes todas ellas con sujeto abstracto por lo que en ningún caso puede apreciarse el estado final (como mucho las consecuencias), por lo que no se admite el 'se'.

- (13) a. \*la bolsa **se** cayó en picado.  
b. \***Se** han bajado las temperaturas.  
c. \***Me** caí en la tentación.  
d. \*La maldición **se** cayó sobre la familia.

Se puede concluir que aunque se parte de pruebas gramaticales, el 'se' en estos casos establece categorías situacionales que forman parte de nuestra percepción y conceptualización de la realidad extralingüística.

En síntesis, el 'se' conceptualiza la escena presentándola como un estado, en la fase sucesiva a la fase del cambio.

---

<sup>11</sup> Quizás esta hipótesis pueda explicar la marginalidad de una frase como (i), pues según nuestra concepción cultural dios no se halla en la tierra, bajó pero no se quedó.  
(i). ??Dios **se** bajó a la tierra.

Con un verbo como 'subir' se establece además una diferencia entre sujeto animado/no animado, así en (14a), con un sujeto no animado la frase resulta muy marginal porque el 'se' de subirse, además de focalizar la última fase del evento, requiere que el sujeto sea un agente de la acción verbal. De hecho, con un sujeto animado, la frase es perfectamente gramatical:

- (14) a. ??\*El globo **se** subió al tejado.  
b. El gato **se** subió al tejado.

En la siguiente sección, a modo de conclusiones, se proponen una serie de estrategias de enseñanza para el uso de 'se'.

### **[3] Estrategias de enseñanza:**

Podemos proponer a nuestros alumnos la idea de que el pronombre clítico con verbos de movimiento y cambio de estado actúa o funciona como un operador que conceptualiza el modo de presentación de la predicación, o mejor dicho: el modo en el que viene procesada la escena y como consecuencia el modo en el que aparece conceptualizada en términos gramaticales.

La propuesta es que una predicación, un evento, entendido como una secuencia de escenas o de fotogramas puede ser presentada, lingüísticamente, usando todos los fotogramas o fotografías en modo continuo, o bien presentando una sola fotografía. Así por ejemplo, el evento de saltar el muro podremos presentarlo usando un número indeterminado de escenas: la secuencia presenta la acción en todos sus pasos: antes de saltar el muro, durante el salto, el momento en el que se toca suelo, lingüísticamente será conceptualizado en: 'Juan saltó/saltaba/ha saltado el muro'. Pero la escena puede ser procesada usando un solo fotograma: el fotograma final, el que indica el resultado del proceso o evento: Juan se saltó el muro; Juan está en la otra parte del muro, ya ha saltado el muro.

Comparando 'Juan saltó el muro' y 'Juan **se** saltó el muro', el modo de conceptualización o procesamiento cambia: en la primera frase (sin 'se')

concedemos la misma importancia a cada una de las fases del evento, en nuestros términos: se concede la misma importancia a cada uno de los fotogramas. En la segunda frase (sin 'se') se concede mayor importancia la última fase: al último fotograma.

## **Bibliografía**

BELLO, A., 1847 [2004], *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editorial Edaf.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. y E. DE MIGUEL (2000), "El operador aspectual *se*", *Revista Española de Lingüística*, 30.1. págs. 13-43.

GILI GAYA, S., 1943, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes.

GÓMEZ TORREGO, L., 1992, *Valores gramaticales de se*, Madrid, Arco Libros.

MENDICOETXEA, A., 1999, Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales, capítulos 25-26, *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, dirigida por I. Bosque y V. Demonte. págs. 1575-1722.

MOLINA REDONDO, A., 1974, *Usos de "se"*, Madrid, Sociedad Española de librería.

OSUNA GARCÍA F., 1979, "La forma "se" en español, posibilidad de considerarlo como signo de construcción media", *LAE* (93-119), I/1.

OTERO, C. P., 1999, Pronombres reflexivos y recíprocos, capítulo 23, *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1, dirigida por I. Bosque y V. Demonte. págs. 1427-1517.

RAE, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, 1973 [1989], Madrid, Espasa-Calpe.





## **SUPLEMENTO**

**Actas de las XIV Jornadas Didácticas de E/LE,  
celebradas en Atenas y Salónica los días 3 y 4  
de diciembre de 2005**



# MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE.

Ricardo Ferrer Serrano <sup>1</sup>

Consideramos que la motivación de nuestros alumnos es uno de los factores clave que influye en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por esto, nuestra intención será, en primer lugar, la de acercarnos al concepto de *motivación*, intentando definirlo y explicitando las variables que influyen en él. A continuación propondremos una serie de técnicas y estrategias que el profesor de ELE puede llevar a cabo para poder mantener o incrementar la motivación de sus alumnos.

El presente artículo consiste en gran parte en la selección, la organización, la disposición y traducción de diversas fuentes bibliográficas.

Trabajaremos siguiendo las teorías de Williams, M & Burden, R y de Zoltán Dörnyei.

Se pretenderá, en definitiva, generar un primer contacto entre los profesores y el fenómeno de la motivación desde un punto de vista pedagógico.

## 1. Diferentes enfoques de la motivación

¿Qué es la motivación? Esta pregunta se ha contestado desde diferentes modelos y enfoques científicos. Algunos de los más importantes son los siguientes:

- Aportaciones del positivismo y del conductismo.
- El modelo socioeducativo de Gardner
- El concepto de confianza lingüística en uno mismo de Clément.
- La teoría de la autodeterminación.
- Las teorías cognitivas. La teoría de Crookes y Schimdt.
- El modelo neurobiológico de Schumann.
- Las aportaciones de Oxford y Shearin.
- El modelo de Tremblay y Gardner.
- El modelo del constructivismo social de Williams y Burden.
- El modelo cognitivo de Dörnyei

---

<sup>1</sup> Centro de Español "Carmen Carmona", Salónica

Nosotros haremos hincapié en los modelos y enfoques teóricos planteados por Gardner, Dörnyei y Williams y Burden.

Robert Gardner comenzó a investigar por los años setenta en Canadá. Estaba interesado en el aprendizaje de la lengua como instrumento para facilitar el proceso de integración cultural de las diferentes minorías étnicas que se encontraban en el país. Para ello, elabora un modelo socioeducativo en el que destacan los siguientes constructos:

- *Orientación integradora*: se llama así a “la predisposición positiva que tiene un estudiante hacia los hablantes de la lengua objeto y el deseo de interactuar con ellos, o incluso llegar a convertirse en un miembro de su comunidad”. El primer concepto se incluye dentro del constructo denominado *motivo integrador*, que el mismo autor define como “la motivación por aprender una lengua extranjera debido a la valoración, actitud y sentimientos positivos que éste posee hacia los hablantes de dicha lengua”.
- *Orientación instrumental*: definida como “el interés por conseguir una serie de objetivos a través del dominio de la lengua objeto”. Es decir, la lengua es un instrumento que nos ayuda a alcanzar unas determinadas metas como un mejor trabajo o un mayor salario.

Para Gardner, la motivación tiene tres componentes:

- La intensidad motivadora, que se plasma en el esfuerzo y la voluntad
- El deseo por aprender la lengua
- Y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua, donde es importante que los alumnos disfruten y que conciban el aprendizaje como una experiencia positiva.

El papel de las orientaciones integradora e instrumental es el de ayudar a estimular esta motivación para conseguir los objetivos marcados.

Se considera que tal constructo es, dentro de la disposición o valoración afectiva relacionada con una lengua, el componente más poderoso y fuerte que el participante posee, ya que determina la elección de la lengua y la cantidad y nivel de esfuerzo que los estudiantes invertirán en el proceso de aprendizaje.

Este modelo se completó posteriormente incluyendo nuevos factores provenientes tanto del contexto social y cultural como de las características personales de los estudiantes, surgiendo así *El modelo Socioeducativo de Gardner y MacIntry* (1993) y el *Modelo de Tremblay y Gardner* (1995)

Por otra parte, Richard Clément (1977) propone una *teoría sobre la confianza lingüística en uno mismo*. La define como “la creencia, la percepción que tiene una persona de que posee la habilidad, la capacidad de producir resultados, conseguir objetivos o realizar actividades, tareas de forma competente”.

Asimismo, contamos con las teorías *de la atribución de éxito y de fracaso*, donde el análisis de cómo los estudiantes interpretan y trabajan las experiencias pasadas de fracaso y de éxito será fundamental a la hora de afrontar los nuevos retos de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera. Siguiendo con el mismo planteamiento, Ushioda cree que la conservación de un concepto positivo de uno mismo y de una creencia en el propio potencial, cuando nos enfrentamos a una situación negativa, dependerá de dos modelos de atribución:

a) la atribución de los resultados positivos de éxito a una habilidad personal o a factores internos como el esfuerzo.

b) la atribución de un fracaso a fallos temporales, puntos flacos que deben ser superados, como la falta de esfuerzo, o el no haber pasado un tiempo en un ambiente donde se hable la lengua que se aprende. Incluso al desconocimiento de estrategias de aprendizaje adecuadas o a un uso incorrecto de las mismas. Se trata pues de aspectos externos al estudiante, que puede controlar y manipular.

Por otro lado, Ushioda hace hincapié en la importancia de la motivación intrínseca, contribuyendo así a *las teorías sobre el aprendizaje autónomo*. “Un estudiante autónomo es por definición un estudiante motivado”, sentencia la investigadora. De esta forma, lo más correcto sería que el estudiante no buscara las recompensas externas, los premios, sino fomentar que persiguiera el aprender por aprender, y alimentar así la sed del conocimiento.

Según Dickinson, para tener éxito en el aprendizaje e incrementar su motivación, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio

aprendizaje. Tienen que ser capaces de controlar su propio aprendizaje y percibir que tanto su éxito como su fracaso tendrán que ser atribuidos a su propio esfuerzo y a las estrategias que utilizan más que a factores que escapan a su control.

Por último, vamos a describir muy puntualmente dos modelos teóricos que han supuesto una aportación significativa a este campo y que intentan acercarse, definir y estudiar el fenómeno de la motivación.

## Modelo de Dörnyei

### **Nivel de Lengua**

- Motivación integradora
- Motivación instrumental

### **Nivel del Estudiante**

- La necesidad de conseguir una serie de objetivos
- La confianza en uno mismo
  - La ansiedad y el estrés en el uso de la lengua
  - La percepción de la propia competencia y capacidad
  - La atribución de las causas
  - La autonomía en el aprendizaje

### **Nivel de la Situación de Aprendizaje**

- Los componentes motivadores específicos del curso
  - El interés
  - La importancia, la relevancia
  - Las expectativas de éxito
  - La satisfacción
- Los componentes motivadores específicos del profesor/a
  - El deseo de agradar al profesor/a
  - El estilo autoritario del docente
  - La socialización de la motivación del estudiante
    - Modelado
    - Presentación de la tarea o actividad
    - Retroalimentación, evaluación

- Los componentes específicos del grupo.
  - La orientación hacia el objetivo
  - El sistema de recompensas y de normas
  - La cohesión del grupo
  - La estructura de la clase en relación a las metas (competitiva, cooperativa, o individualista)

## Modelo de Williams y Burden (1997) <sup>2</sup>

### **Factores Internos:**

1. *Interés intrínseco de la actividad*
  - Activación de la curiosidad
  - Grado óptimo de desafío
2. *Valor percibido de la actividad*
  - Relevancia personal
  - Valor previsto de los resultados
  - Valor intrínseco atribuido a la actividad
3. *Sentimiento de agencia*
  - Locus de causalidad
  - Locus de control respecto al proceso y a los resultados
  - Habilidad para establecer metas apropiadas
4. *Dominio*
  - Sentimientos de competencia
  - Conciencia de desarrollo de la destreza y la competencia en un área escogida
  - Autoeficacia
5. *Autoconcepto*
  - Conciencia realista de los puntos fuertes y débiles de la persona respecto de las destrezas requeridas
  - Definiciones personales y juicios de éxito y fracaso
  - Preocupación de autovalía
  - Indefensión aprendida
6. *Actitudes*
  - Hacia el aprendizaje de idiomas en general

---

<sup>2</sup> Traducción de María José Alarcón Rincón



Hacia la lengua objeto

Hacia la comunidad y la cultura de la lengua objeto

7. *Otros estados afectivos*

Seguridad

Ansiedad, temor

8. *Edad y estado evolutivo*

9. *Sexo*

**Factores externos:**

1. *Otras personas significativas*

Los padres

Los profesores

Los compañeros

2. *El carácter de la interacción con otras personas significativas*

Las experiencias de aprendizaje mediado

El carácter y la cantidad de retroalimentación, evaluación

Las recompensas

El carácter y la cantidad de elogios adecuados

Los castigos y sanciones

3. *El entorno de aprendizaje*

Comodidad

Recursos

El momento del día, de la semana, del año

El tamaño de la clase y el centro escolar

El ideario de la clase y el centro

4. *El contexto más amplio*

El tejido familiar

El sistema educativo local

Los intereses en conflicto

Las normas culturales

Las expectativas y las actitudes locales

## 2. Estrategias Motivadoras

El objetivo de éstas es estimular, alimentar o mantener la motivación existente y protegerla de otro tipo de factores o acciones que puedan repercutir negativamente en ellas. Partimos de la idea de que la motivación de la mayoría de los estudiantes puede ser trabajada o incrementada. El castigo y el premio no son suficientes.

A continuación presentaremos una clasificación de estrategias basada en el Modelo del Proceso-Orientado de Dörnyei y Ottó (1983).

### ***2.1. Estrategias para crear las condiciones motivadoras básicas y para establecer el campo apropiado para que el uso de las técnicas sea efectivo.***

La conducta del profesor ha de ser la adecuada y debe mantener una buena relación con los alumnos. Deberá lograr establecer relaciones de mutua confianza y respeto con los alumnos. Para ello deberá hablar con ellos a nivel personal y les hará ver que piensa en ellos y que su esfuerzo personal es tenido en cuenta.

El entusiasmo, la ilusión que muestre el profesor es también importante. Este entusiasmo se transmitirá, no sólo mediante palabras, sino también a nivel corporal.

Es necesario que como profesores les mostremos que valoramos esta experiencia de aprendizaje como algo muy importante que produce satisfacción y enriquece nuestra vida. Asimismo, es positivo que compartamos con ellos nuestro interés personal por la lengua y por su aprendizaje. Que sean conscientes de que tomamos en serio el proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados.

Por otro lado, el clima de la clase debe ser relajado y agradable. Nuestros alumnos no deberán sentir estrés. Han de ser capaces de expresar su opinión libremente y no tendrán miedo de hacer el ridículo o sentir vergüenza si cometen un error. El profesor ha de ser paciente y apoyar los esfuerzos que hagan.

Cabe añadir que la cohesión del grupo es muy importante. Algunos de los factores que pueden promoverla serían :a) el tiempo que pasan juntos y una historia de grupo compartida ; b) aprender los unos de los otros ; c) proximidad (distancia física); d) contacto (situaciones que ofrecen oportunidades espontáneas para que se conozcan) ; e) interacción (situaciones en las que la conducta de cada uno influye al otro) ; d) la experiencia de grupo es en sí un estímulo positivo ; e) la cooperación ; f) la experiencia colectiva de dificultades, de momentos de apuro ; f) hacer hincapié en que el « nosotros » y en el « ellos », se definen en función de los otros ; g) competición intergrupala ; h) amenaza colectiva ; i) solidaridad frente a un enemigo común ; j) desarrollo de leyendas colectivas ; k) esfuerzo personal invertido en el grupo ; l) presencia activa del líder.

## ***2.2. Estrategias para generar la motivación en nuestros estudiantes.***

Es fundamental aumentar y estimular los valores y las actitudes que tienen los estudiantes acerca de la lengua. Se le da importancia al valor intrínseco del proceso de aprendizaje de una lengua. Lo importante es estimular la curiosidad y la atención, y crear una imagen atractiva del curso. Se valorará la actitud hacia la cultura, la sociedad, los hablantes de la lengua y en general el interés por lo extranjero y por las lenguas extranjeras. Para ello se llevarán a clase muestras reales de la lengua. Se procurará promover el contacto con hablantes nativos de la lengua.

En cuanto al valor instrumental de la lengua, se hará referencia a las consecuencias que conlleva el dominio de la misma. Esta será considerada como un medio necesario para alcanzar otros objetivos como por ejemplo un mejor trabajo. Se enfatizará la importancia de las lenguas en el mundo y en la sociedad en la que viven. Por último se podrán disponer premios o incentivos que fomenten el alcance de las metas como títulos, notas, diplomas, fiestas

De igual modo, es muy necesario que todo el grupo tengan conciencia de la meta que está persiguiendo, que nuestros alumnos tengan claro hacia dónde van. La definición y asunción de los objetivos es una tarea difícil. Ellos mismos deberán ser los que los establezcan, incluso es recomendable que fijen también los criterios que determinarán si han alcanzado o no esa meta. Es importante resolver el conflicto entre los objetivos personales, los de grupo y

los de la institución donde se trabaja. A veces una actividad podrá satisfacer varios objetivos diferentes. De vez en cuando hay que hacer una evaluación y recordar los objetivos originales y ver si se están cumpliendo o no.

No hay que olvidar que es imprescindible hacer el curriculum relevante para ellos. Es nuestra tarea como docentes averiguar los objetivos y los contenidos que los estudiantes quieren aprender e introducirlos en el curriculum en la medida que sea posible. Tienen que considerarse como importante lo que están aprendiendo. Que esté conectado con su mundo, con su realidad.

Por último, es nuestro deber fomentar en ellos la producción de creencias realistas acerca de su aprendizaje. Aspectos como la velocidad o el progreso esperado han de ser ofrecidos de forma realista. Para corregir sus ideas falsas sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera necesitarán conocer cómo es la naturaleza de un proceso de adquisición de una segunda lengua y unos criterios razonables del progreso. Asimismo, deberán tomar conciencia de que el dominio de la lengua puede alcanzarse de diferentes maneras, usando diferentes estrategias. Por lo tanto, deberán descubrir qué técnicas, estrategias y métodos son los más apropiados para ellos.

### ***2.3. Estrategias para mantener y proteger la motivación***

Es normal que la motivación inicial se vaya perdiendo. Nuestros alumnos se sienten un poco más cansados y aburridos y se da paso a atractivas distracciones o actividades competidoras.

Para que los estudiantes experimenten una sensación de control sobre su aprendizaje es muy positivo que establezcan sus propios objetivos. De la misma forma podrán ir incorporando a la materia que van dominando sus propios intereses.

Estos objetivos a corto plazo les ayudará a una mejor organización y un rápido incentivo y retroalimentación.

Los objetivos que se establezcan deben ser claros y específicos. Han de hacer referencia a los resultados obtenidos. Serán difíciles y desafiantes, pero no fuera del alcance de la capacidad de nuestros estudiantes. Se establecerán los objetivos a corto plazo que llevarán a la consecución de los objetivos a largo plazo. Por último, el profesor deberá suministrar una evaluación que ayude a aumentar la autonomía del alumno en aras de que obtenga su objetivo.

Por otro lado, para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje el profesor procurará aumentar el disfrute intrínscico de la participación en las tareas de aprendizaje. Para ello podemos confeccionar actividades más variadas, provocadoras, incluyendo elementos nuevos y relacionándolos con los intereses naturales de los alumnos. Además, el docente deberá aumentar y activar la imagen social del estudiante, dando oportunidades a todos para que tengan el papel de protagonista alguna vez; evitando críticas o correcciones que puedan hacerles sentirse humillados; estableciendo normas de tolerancia en el grupo, trabajando todos juntos.

La confianza en ellos mismos es un factor crucial en su motivación. Para mantenerla y aumentarla, el profesor deberá transmitir la creencia de que la competencia es un aspecto cambiante y controlable. De esta forma aclarará creencias erróneas y miedos irracionales. Les hará tomar conciencia de que el aprendizaje depende del trabajo, del esfuerzo realizado y de las estrategias empleadas. El docente se esforzará por proveer experiencias de éxito de forma regular y de enfatizar lo que los estudiantes saben hacer, más que lo que no saben. También es fundamental hacerles sentir que están contribuyendo al desarrollo de la clase. Para ello se crearán situaciones en las que puedan demostrar aspectos positivos y puedan ayudar a los otros.

De igual modo, para desarrollar la autonomía en el aprendizaje, deberemos darles a nuestros estudiantes la oportunidad de que hagan elecciones; de que compartan la responsabilidad con nosotros para organizar el proceso de aprendizaje. También intentaremos fomentar la contribución del estudiante, el trabajo en parejas y los proyectos de trabajo.

Para finalizar con este grupo de estrategias, haremos referencia a las destinadas a promover la automotivación. ¿Cómo pueden motivarse a sí mismos? El profesor deberá hacer conscientes a sus alumnos de la existencia de una serie de estrategias y recordarles que las usen en determinados momentos.

Según Ushioda, se trata de que los alumnos activen una forma de pensar positiva acerca de su experiencia de aprendizaje y de los objetivos que han de alcanzar. De esta forma deberán tomar el control de las condiciones afectivas y de las experiencias que determinan su participación en el aprendizaje. Será vital que sean capaces de minimizar el daño cuando las experiencias sean negativas y maximizar el premio cuando sean positivas.

Corno y Kanfer proponen las siguientes estrategias automotivadoras:

- Estrategias de control metacognitivo: pensar en los primeros pasos y empezar, sin pensárselo dos veces. No demorarse. Ignorar otras alternativas que son también atractivas o aspectos irrelevantes y ponerse manos a la obra.
- Estrategias de control emocional: aprender a controlar estados emotivos que puedan interrumpir o inhibir la acción. Por ejemplo, cantar cuando estás nervioso, retomar tu esfuerzo y los recursos que tengas en ese momento, recordar que esto ya lo has hecho anteriormente.
- Estrategias de control motivacional: fomentar y estimular la base de las intenciones que llevan a la consecución de un objetivo, como por ejemplo darte una palmadita en la espalda por haber hecho un buen trabajo, o escalar objetivos priorizando e imaginando su valor.
- Estrategias del control del entorno. Cambiar, intervenir en tu ambiente social o físico para que disminuyan el número de intentos de abandono o crear protectores ante las tentaciones indeseables del entorno, como por ejemplo alejarse del ruido o de las fuentes de distracción.

#### **2.4. Estrategias para promover una autoevaluación positiva.**

En primer lugar, es muy importante tener en cuenta lo que los alumnos piensan y sienten acerca de sus experiencias anteriores de aprendizaje, así como la cantidad de satisfacción que experimentan después de resolver exitosamente una tarea y las razones a las que atribuyen tanto los éxitos como los fracasos anteriores.

Los profesores a través de unas estrategias apropiadas podrán ayudar a los alumnos a evaluar sus progresos de una forma más positiva (que estimen su

avance) y animarlos a que los atribuyan a una suficiente habilidad junto a un esfuerzo razonable.

Cuando un alumno se enfrente a un fracaso escolar, le diremos que lo atribuya a factores inestables pero controlables, como por ejemplo la cantidad de esfuerzo y no a una insuficiente capacidad o habilidad. Pero en el caso en el que se empleó realmente un gran esfuerzo, entonces la causa del fracaso se le atribuirá a que le faltó un determinado conocimiento o una determinada habilidad que también pueden ser aprendidos, controlados e inestables.

En segundo lugar, se promoverá una retroalimentación motivadora. Hay dos tipos de evaluación o retroalimentación. La informativa, que se basa en comentarios acerca del progreso y de la competencia ; y la controladora, que se basa en juicios de los actos, realizaciones, contrastándolos con un baremo externo. La evaluación informativa debería predominar porque permite a los estudiantes entender dónde se encuentran en relación a los objetivos y a las metas, así como lo que necesitan para continuar y mejorar sus objetivos.

La observación de modelos es una estrategia importante para fomentar el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Podemos proveer ejemplos positivos de otros alumnos y sus correspondientes niveles de éxito o de consecución para que se den cuenta de que ellos también pueden hacerlo.

Es también útil incluir un elemento de persuasión positivo, comunicando por ejemplo que el profesor piensa que el alumno es capaz de alcanzar unas determinadas metas. El profesor es una fuente valiosa de confianza que necesitan a la hora de afrontar las tareas.

Es importante que el profesor dé información constante acerca de lo bien o mal que los alumnos están aplicando las estrategias y cuál de ellas está mejorando el rendimiento. Estrategias para organizar el material, fijarse en determinados elementos, la estructura de una actividad o cómo mantener el clima óptimo de aprendizaje.

En tercer lugar, procuraremos incrementar el sentimiento de satisfacción de nuestros alumnos ayudándolos a que creen productos acabados que puedan representar o actualizar. Animándolos a que se sientan orgullosos de lo que han conseguido después de cada tarea. Evaluando su progreso general de forma continua. Celebrando los éxitos y usando los premios y los refuerzos más apropiados.

Por último, antes de concluir quería rescatar, a modo de síntesis, los diez mandamientos que Dörnyei propone al profesor para motivar a los estudiantes de lengua.

1. Enseñarás con el ejemplo
2. Crearás un clima relajado y agradable en la clase
3. Presentarás y describirás la actividad de una forma adecuada
4. Desarrollarás una buena relación con los estudiantes
5. Aumentarás en el alumno su confianza en sí mismo
6. Harás las clases interesantes
7. Potenciarás, promoverás la autonomía de aprendizaje de tus alumnos
8. Personalizarás lo más posible el proceso de enseñanza-aprendizaje
9. Aumentarás la importancia de los objetivos en el alumno
10. Familiarizarás a los estudiantes con la cultura del español

### **Bibliografía básica**

ALARCÓN RINCÓN, M<sup>a</sup> José (2004) La motivación en los métodos de ELE. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

DÖRNYEI, Zoltán & CSIZÉR, Kata. (1998) Ten commandments for motivating language learners: results of a empirical study. *Language Teaching Research* 2, 3: 203-229.

DÖRNYEI, Zoltán (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1997) what makes a person want to learn? Motivation in language learning. En *Psychology for Language Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press



# CÓMO EMPEZAR LA CLASE DE E/LE CON UNA SONRISA:

## *Secretos, trucos y rompehielos*

### *para entrar con buen pie los primeros días de clase*

Fokión Érotas<sup>1</sup>, Eleni Leontaridi<sup>2</sup>, María Sigala<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Primer día de clase y la eterna pregunta que nos preocupa a todos vuelve, como todos los años: ¿qué hacer este primer día? Seguro que conocer a un grupo de extraños con quienes estaremos en contacto durante todo el curso es al mismo tiempo excitante y ansioso, y este sentimiento lo vivimos, tanto nosotros como nuestros estudiantes. Algunos profesores afrontan el primer día de "ansiedad" hablando del programa del curso, entregando una lista de libros y diccionarios y permiten salir antes de la hora a los alumnos. Esto sólo pospone lo inevitable, a la vez que, los estudiantes se quedan con la impresión de que el tiempo de clase no es importante. Sin embargo, lo más significativo es que, se pierde la oportunidad de sacar partido del nerviosismo, la excitación y la anticipación que los estudiantes muestran ese primer día; así, se pierde la oportunidad de crear un ambiente dinámico y agradable.

Desde nuestro punto de vista, el primer día de clase puede jugar un papel muy importante ya que el profesor tiene la oportunidad de romper el hielo, conocer a sus estudiantes y hacer que ellos, a su vez, se conozcan entre sí. Asimismo, es el momento ideal para que se establezca el tono y el clima desenfadado en que se va a desarrollar el resto del curso. Ahora bien, muchos ya pensarán: *“Muy bien, la teoría está muy bien, ¿pero qué puedo hacer yo para establecer un comienzo positivo? ¿Cómo ganar la confianza de los estudiantes desde el primer día? y, ¿cómo crear un ambiente de aprendizaje constructivo durante todo el curso? ¿Qué puedo hacer para que transcurran rápido estos primeros*

---

<sup>1</sup> Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas. Universidad Abierta de Grecia. [ferotas@yahoo.gr](mailto:ferotas@yahoo.gr)

<sup>2</sup> Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas. Universidad Abierta de Grecia. [eleont@didaskaleio.uoa.gr](mailto:eleont@didaskaleio.uoa.gr), [eleni\\_leontaridi@yahoo.gr](mailto:eleni_leontaridi@yahoo.gr)

<sup>3</sup> Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas. [maraki\\_2000@yahoo.com](mailto:maraki_2000@yahoo.com)

*diez minutos que siempre resultan los más largos? ¿Qué tipo de actividad podría aligerar mi tarea?"*

Lo que aquí pretendemos entonces, es dar respuesta a todas estas preguntas abordando el tema desde el punto de vista más práctico. Con esto no queremos quitar importancia a los fundamentos teóricos, sino que, dado el carácter de las Jornadas y los intereses que compartimos todos nosotros, creemos conveniente enfocar el tema hacia sugerencias más prácticas. Por eso, hemos preferido ofrecer una serie de actividades que puedan ayudarnos a lograr nuestro objetivo. Se trata de actividades que darán a los estudiantes la oportunidad de perder el miedo ante lo nuevo, de conocerse, relacionarse, reírse, pasarlo bien y harán que la clase deje de ser solamente un espacio de intercambios cognitivos para que se convierta en un espacio de intercambio personal y afectivo.

Las actividades que presentamos a continuación están pensadas para estudiantes adultos y se pueden utilizar tanto en grupos numerosos como más pequeños. Su principal objetivo es originar en el aula una práctica oral comunicativa (sin menospreciar el resto de destrezas) con la que se mejore el clima de motivación y se fomente una actitud positiva hacia el aprendizaje.






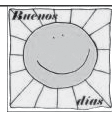























## **2. ACTIVIDADES PROPUESTAS**

### **2.1 Sacando partido de imágenes**

El objetivo de las actividades citadas a continuación es que el profesor conozca a sus estudiantes y que ellos, a su vez, se conozcan entre sí. En este caso, el profesor debe preparar cierto material fotocopiable, que le servirá para llevar a cabo las actividades.

## (1) Hablando con imágenes

<b>Duración:</b> 15 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> El profesor, al entrar el primer día en clase, hace una breve presentación de sí mismo en español, intentado usar gestos y palabras comunes en los dos idiomas (como nombres, topónimos, etc. Por ejemplo, <i>Buenos días, me llamo Juan, soy de Grecia, vivo en Atenas, trabajo en la Universidad de Atenas, estudio italiano y francés, me gusta el fútbol, me gusta la música, no me gusta el teatro, etc</i> ). A continuación, reparte a todos la ficha 1 y explica que los estudiantes, tienen que intentar –hablando en parejas– adivinar el significado de las frases, sirviéndose de los dibujos. Después, tendrán que presentarse al resto de la clase, usando algunos de los datos de la ficha. La actividad está diseñada para grupos de principiantes.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, ficha 1	
<b>Desventajas:</b> Hay peligro que el estudiante malinterprete la información y aprenda algo de forma errónea (por ejemplo, en esta actividad “enseño” en vez de “Soy profesor”). <b>Ventajas:</b> Desde el primer día, el estudiante puede expresar ciertos contenidos en la lengua extranjera, relacionados con su propia vida. Esto le entusiasma y le da ánimos para seguir adelante. A la vez, conoce cosas sobre la vida de su profesor y de sus compañeros; es una actividad que se hace rápido y es muy agradable.	

ESPAÑOL		=	?	ESPAÑOL		=	?
 	iHola!			 	No soy estudiante.		
 	Buenos días.			 	Soy profesor.		
 	Buenas tardes.			 	Estudio filosofía/ historia/ económicas ...		
 → María	Me llamo María			 	Me gusta la música.		
  de...	Soy de Grecia.			  	Me gusta el cine.		
 	Soy griego.			  	Me gusta el fútbol.		
  en...	Vivo en Kifisiá.			 	No me gusta el teatro.		

**Ficha 1:** Información personal básica

## (2) Sopa de letras

<b>Duración:</b> 15-20 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> Un dilema que todos, alguna vez, hemos afrontado: ¿cómo presentamos a los estudiantes el primer día de clase? Una forma un tanto distinta es la siguiente: El profesor entrega a cada pareja de alumnos una copia de una Sopa de Letras en la que ha escondido diez (por ejemplo) informaciones sobre sí mismo: lugar de nacimiento, gustos y preferencias, datos familiares, etc. Por ejemplo: «Madrid», «perros», «casado» «Frida». Algunas de las informaciones tienen que ser ciertas y otras no. Después, los alumnos tienen que encontrar el máximo de informaciones en cinco minutos. A continuación, deciden cuáles consideran ciertas y cuáles no, y hacen hipótesis como: “Eres de Madrid”, “estás casado con Frida” y “no te gustan los perros”. Una vez que todos hayan dado su versión, el profesor ofrece los datos reales. Por ejemplo: “Es cierto que soy de Madrid, y que estoy casado, pero Frida no es mi esposa sino mi perra”.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, ficha 2	
<b>Nota:</b> Otra opción, si el profesor prefiere “no perder tiempo” mientras los estudiantes buscan la información en la “sopa”, sería la siguiente: los estudiantes tendrían que descubrir los datos en su casa y a continuación redactar una pequeña redacción, describiendo con el mayor detalle posible a su profesor: “Se llama... Trabaja en... Es de...”. Así practican con las cosas que han aprendido en estas primeras clases.	
<b>Desventajas:</b> Puede parecer como si el profesor quisiera presumir de sí mismo. También, la Sopa de Letras tarda un poco en prepararse.	
<b>Ventajas:</b> Es muy fácil y los estudiantes se animan fácilmente (¿a quién no le gustan los enigmas?). El profesor presenta su lado más cotidiano, se “desmitifica” y el estudiante gana mayor confianza hacia él.	

R	I	F	I	L	O	L	O	G	O
O	K	E	F	W	H	Y	K	A	B
S	F	N	N	L	E	R	S	M	S
A	V	A	E	S	B	O	S	S	H
S	R	I	Z	C	W	P	C	E	D
F	R	I	D	A	L	E	I	C	C
F	I	U	S	S	K	R	B	A	A
S	B	L	M	A	D	R	I	D	S
F	A	I	J	D	D	O	Q	G	E
O	L	J	A	O	A	S	F	T	N
F	L	A	M	E	N	C	O	S	A

### Frases:

- Te llamas Fran. ....
- Eres de Madrid. ....
- Estás casado con Frida.....
- Te gusta el flamenco, pero no te gustan los perros. ..
- .....
- .....
- .....

**Ficha 2:** Sopa de letras (con clave): Informaciones personales.

## (3) Collage

<b>Duración:</b> 40-50 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> El profesor lleva revistas y fotografías a clase y las deja en distintos lugares del aula. Explica a los estudiantes que van a elaborar un <i>collage</i> que represente su personalidad. La clase se organiza en grupos de cuatro personas. Hablando entre sí, los estudiantes intentan encontrar las características y los intereses comunes que comparten (por ejemplo: “Somos de Atenas, a todos nos gusta el cine, no nos gusta ir de compras con nuestra pareja”, etc). Ahora, cada grupo tiene que confeccionar un <i>collage</i> sobre los gustos comunes y la personalidad de cada uno de sus integrantes. Para ayudarles, el profesor puede dar algunas pautas que deberán seguir en su trabajo, por ejemplo: 1) Pensar rápidamente en vuestras aficiones, manías, costumbres, gustos y cualidades. 2) Asociar esas ideas apuntadas a imágenes o símbolos. 3) Buscar esas imágenes u otras similares en las revistas y fotos que tenemos aquí, y por último, 4) intentar confeccionar un collage representativo. Hay que insistir en que el perfil general debe ser lo más exacto posible y que es muy importante que todos estén de acuerdo a la hora de elegir las imágenes que van a incluir en su trabajo final. Cuando todos hayan terminado se pide a los estudiantes que enseñen al resto de la clase su collage y que expliquen el porqué de su elección.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, revistas y fotos	
<b>Desventajas:</b> la actividad puede tardar en prepararse. El mayor problema puede ser que los integrantes no encuentren puntos en común o que les falle la imaginación.	
<b>Ventajas:</b> Desde muy temprano entran en contacto con la prensa española. Además, la tarea les resulta divertida y algo que sale de lo normal, dado que las fotos y los colores les animan.	

## 2.2 Para practicar la memoria

### (4) La fiesta

<b>Duración:</b> 10-15 min	<b>Desarrollo e la actividad :</b> El profesor explica a los estudiantes que para conocerse van a organizar una fiesta, a la que, cada uno de ellos, tiene que traer algo que empiece por la misma letra que empieza su nombre. Así, el primero, comienza diciendo su nombre y lo que va a traer a la fiesta. El segundo repite lo que ha dicho el primero, añade su nombre y lo que va a llevar. El tercero repite todo lo anterior, añade su nombre y lo que va a aportar, etc. Por ejemplo 1) <i>Soy Almudena y voy a traer aceitunas.</i> 2) <i>Es Almudena y va a traer aceitunas, yo soy Pablo y me encargo de las patatas...</i> Si alguien se equivoca, va al final de la lista y tendrá que repetir cuando le toque de nuevo- todo lo que han dicho los demás.
<b>Material:</b> ---	

### (5) Recordar a los compañeros

<b>Duración:</b> 10-15 min	<b>Desarrollo e la actividad :</b> Los estudiantes se sientan en círculo en la clase y se van presentando uno a uno. Por ejemplo, el primero dice: <i>"Soy Andrés, tengo 10 años y lo que más me gusta es tocar la guitarra"</i> . El compañero siguiente se presenta y también tiene que repetir lo que ha dicho el compañero anterior. El tercer alumno se presentará y además tendrá que repetir lo que dijeron el primero y el segundo. Y así sucesivamente. Es una forma de desarrollar su memoria y conocer a sus compañeros.
<b>Material:</b> ---	

## 2.3 Preguntando se conoce la gente

Se trata de una serie de actividades que funcionan mejor el primer día de clase. Dado que a menudo nuestros grupos son numerosos, es molesto que cada dos por tres el profesor pida a los alumnos que le repitan sus nombres (*"Sí, sí, tú, a la derecha"*. *"Ay, ¿me dirás otra vez tu nombre que se me ha ido...?"*, *"María, ay, no, María es la otra, ¿Cristina? Tampoco... Jo, como sois tantos..."*). Una forma más fácil para que el profesor no se olvide de los nombres es asociar "caras" a características. Durante estas actividades el estudiante tiene que hablar de sí mismo (vida, aficiones, gustos) y/o contestar a preguntas; a su vez, tiene que hacer preguntas a sus compañeros con el fin de conocerlos mejor. Hay que subrayar que el objetivo principal no es que el estudiante nos dé sus verdaderos datos, cosa que podría resultarle incómoda, sino que establezca contacto con los demás.

## (6) Adivina quien

<b>Dura ión:</b> 15-20 minutos	<b>Desarrollo e la a tiv i a :</b> Se les pide a los estudiantes que escriban en un papel una descripción de sí mismos (apariciencia física pero también algún que otro dato personal, profesión, edad, gustos, aficiones etc.), sin mencionar su nombre. Se les aclara que pueden incluir algún que otro dato falso para despistar a los compañeros. A continuación, se mezclan las presentaciones y se reparten al azar. Cada uno lee la presentación que le haya tocado y entre todos intentan adivinar a quién corresponde.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo	

## (7) Preguntas indiscretas...

<b>Dura ión:</b> 20 min.	<b>Desarrollo e la a tiv i a :</b> El profesor pide a los alumnos que escriban dos o tres preguntas originales, como las que citamos a continuación: 1) <i>¿Qué es lo que nunca harías por amor?</i> 2) <i>¿Cuál fue tu última mentira?</i> 3) <i>¿Qué es aquello que te gustaría hacer pero no te dejan?</i> 4) <i>¿A quién te gustaría encontrar sentado junto a ti en un avión y por qué?</i> 5) <i>¿Qué es lo que nunca llevarías a una isla desierta?</i> 6) <i>¿Qué es lo que nunca prestarías ni a un amigo?</i> 7) <i>¿Qué talento te gustaría descubrir en ti?</i> 8) <i>¿Qué cambiarías en el mundo para tu propio provecho?</i> 9) <i>¿A quién nunca invitarías a cenar y por qué?</i> 10) <i>¿Sobre qué te gustaría hablar en la próxima clase?</i> , etc. A continuación, se les explica que cada uno de ellos tiene que hacer una de sus preguntas a un compañero de clase, quien, a su vez, tendrá que contestar. El éxito de la actividad se debe, por una parte, a la originalidad de las preguntas, y por otra, a la selección arbitraria de los "encuestados" (por ejemplo, podemos usar la lista de apellidos del grupo, o puede ser que el profesor elija arbitrariamente a las parejas, teniendo, sin embargo, en cuenta que tienen que participar todos). De esta forma conseguimos que preste atención toda la clase dado que los estudiantes no saben cuándo les tocará ni ...lo que les viene encima...
<b>Material:</b> papel, bolígrafo	

## (8) La estrella

<b>Dura ión:</b> 20-30 min	<b>Desarrollo e la a tiv i a :</b> Antes de entrar en el aula, sirviéndose de una cartulina, el profesor recorta tantas estrellas de 5 puntas como alumnos haya en el grupo, añadiendo una más para él. Ya en el aula, da una estrella a cada estudiante y les indica que escriban en el centro su nombre, al mismo tiempo que él también lo hace. A continuación, les pide que añadan, en cada una de las cinco puntas, la información que damos a continuación, siguiendo este orden: <ol style="list-style-type: none"><li>1) Una fecha importante (año, mes, día, etc.). Puede ser una fecha de nacimiento, el momento en el que se conoció a alguien, cuándo se empezó o terminó algo...</li><li>2) Un lugar decisivo en su vida (país, ciudad, pueblo, etc.). Las razones pueden ser diversas: lugar de nacimiento, dónde se vivió la infancia, dónde se realizaron estudios...</li><li>3) Una persona importante (un amigo, un familiar, la pareja, etc.).</li><li>4) Un número significativo para ellos (porque en algún momento les ha traído suerte, corresponde a una edad, el mes del año que prefieren, etc.).</li><li>5) Un símbolo (dibujo, letra, palabra...) con el que se identifiquen.</li></ol> Para romper el hielo, puede empezar el profesor mostrando su estrella, que ha ido completando al mismo tiempo que lo han hecho los alumnos (si el grupo es numeroso, puede servirse de una transparencia). Los estudiantes pueden hacerle preguntas para conocerle mejor. Por ejemplo: —1993 es una fecha importante en tu vida. ¿Qué pasó? —Pues... ese año conocí a mi pareja. —Y pone «Sevilla»; ¿naciste allí? —No, pero viví allí muchos años y me encanta. A continuación, en grupos de 4, los estudiantes empiezan a conocerse, sirviéndose de la estrella que han completado. Una vez que hayan terminado, comparten con la clase algo que les haya llamado la atención de algún miembro de su grupo.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, estrellas de 5 puntas.	

## (9) ¡Papel higiénico absorbente!<sup>4</sup>

<b>Duración:</b> 20 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> Primer día de clase: nadie se conoce. Una buena forma de romper el hielo es la siguiente: el profesor, manteniéndose serio, saca de su bolso un rollo de papel higiénico y anima a los estudiantes a que cojan la cantidad que les parezca que van a necesitar para llevar a cabo con éxito la próxima actividad. Al cogerlos -e e isas- el profesor les explica que para cada trozo de papel que han cogido, tienen que dar otras tantas informaciones sobre sí mismos. Otra opción sería que el estudiante tuviera que contestar a las preguntas (siempre en relación con la cantidad de papel que ha cogido) que le hicieran sus compañeros.
<b>Material:</b> papel higiénico (o caramelos)	
<b>Nota:</b> También, en lugar de papel higiénico se podrían usar caramelos: El profesor trae caramelos el primer día y se los ofrece a los estudiantes, diciéndoles que cojan los que quieran. Unos cogen más, otros cogen menos. Una vez en clase sentados, los alumnos deben decir una característica suya por cada caramelo que han cogido. También se puede asignar un tema a cada color del caramelo y hablar de él. Por ejemplo: Rojo = vacaciones; Verde = algo sobre tu familia; Azul = aficiones favoritas...	

### 2.4 Los dibujos hablan por ti

Según Arnold (2000), en el proceso de aprendizaje de idiomas existen conexiones significativas entre las imágenes y la afectividad. A saber, las palabras se codifican generalmente con algún tipo de imagen, haciendo que se recuerden con mayor facilidad. Así, es hora de conocer algunas cosas sobre nuestros estudiantes, basándonos en las proyecciones de la personalidad a través de los dibujos. Esta vez, ¡nadie puede mentir!

## (10) La flor y la serpiente

<b>Duración:</b> 5-10 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> El profesor pide a los alumnos que pinten una flor y una serpiente y que éstas tengan algún tipo de "relación" entre ellas (que se estén mirando -o no-, etc). Después, se les pide que intercambien sus dibujos con un compañero de clase. A continuación, tras haberles dado la interpretación del dibujo, el profesor pide a algunos de los estudiantes que presenten las conclusiones a las que han llegado en cuanto al carácter de su compañero.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo	
<b>Nota:</b> Sobra decir que no esperamos sacar conclusiones científicas, sino que usamos esta actividad para que los estudiantes hablen entre ellos, y que, probablemente, practiquen ciertos contenidos gramaticales, relacionados con la formulación de hipótesis o de consejos.	
<b>Interpretación:</b> La flor representa a la mujer y la serpiente al hombre. Según cómo se pinten, es posible llegar a conclusiones en cuanto a cómo el/ la estudiante concibe la relación hombre-mujer. Por ejemplo, ¿La serpiente mira hacia la flor o mira hacia la dirección contraria? ¿Cuál de las dos figuras predomina?, etc. (¡Se han dado casos de estudiantes que han pintado una serpiente que ahoga la flor, o una flor enorme y una serpiente minúscula...!)	



<sup>4</sup> De [http://www.education-world.com/a\\_lesson/lesson073.shtml](http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml)

## (11) El test del árbol (o de la Casa)<sup>5</sup>

<b>duración:</b> 30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b>
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, ficha 3 (ó 4)	El profesor explica que cada
<b>Nota:</b> Este "test" se es p p t ep s v u . A vez, "se pe e he " y s estu a tes te e a p tu a e e e a sus pañe s, a s te p que aprenden cosas importantes y originales sobre la vida de éstos. Además, los estudiantes pueden realizar la prueba en casa <sup>6</sup> , si así lo desean, viendo otra vez el nuevo vocabulario.	estudiante tiene que pintar un árbol como a él le parezca mejor, teniendo en cuenta, sin embargo, que el dibujo
Si queremos trabajar más el vocabulario y descubrir más cosas sobre uno mismo, podemos recurrir a una serie de preguntas como las siguientes y cuyas posibles interpretaciones ofrecemos entre paréntesis.	tiene que ser cuanto más detallado posible: se deben
Sobre el árbol:	pintar la tierra, las raíces, el tronco, las ramas del árbol, etc. Una vez que hayan
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos años tiene el árbol? (= "me siento como si tuviera ... años")</li> <li>- ¿Qué es lo que le falta? ¿El agua, los pájaros, el abono? (= le falta cuidado, vida, preparación...)</li> <li>- ¿Cómo es su sombra? (= ¿qué clase de influencia tiene sobre los otros?)</li> <li>- ¿El árbol tiene alguna cavidad? (= traumas infantiles)</li> <li>- ¿A qué profundidad se encuentran las raíces? (= confianza en sí mismo)</li> <li>- ¿Dónde se encuentra en el espacio? ¿Hay otros árboles cerca? (= amigos, familiares...)</li> <li>- ¿Qué tipo de árbol es? (= ¿cómo se ve a sí mismo? Por ejemplo, como ciprés, como plátano, como sauce llorón...)</li> </ul>	terminado, intercambian su papel con el de su compañero.
También, sobre la Casa:	A continuación, el profesor reparte a todos la ficha 3, en
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es una casa antigua o nueva (= "me siento como si tuviera ... años")</li> <li>- ¿Qué es lo que le falta? (= le falta amor, cuidados, vida)</li> <li>- ¿Está cerca de otras casas? ¿Quiénes viven dentro? (= amigos, familiares, soledad)</li> <li>- ¿Cuál es tu habitación favorita en esta casa? (= despacho, creatividad. Dormitorio, independencia pero también soledad. Comedor/ cocina, comidas, forma de encontrarse con familiares y amigos. Salón, sociabilidad)</li> <li>- ¿Qué tipo de casa es? (=popular, noble, moderna, tradicional, abandonada...)</li> </ul>	la que se ofrece la interpretación del dibujo. El estudiante A, basándose en el análisis de la ficha, presenta al resto de la clase, la personalidad del estudiante B, y al revés.
	Asimismo, en vez de un árbol, el profesor puede pedir a los estudiantes que dibujen una casa. Para la interpretación de la Casa, consúltese la ficha 4.



<b>Tamaño</b>	<p><b>Muy grande:</b> Hay partes del dibujo que no entran en la página y se necesita otra página. Podría significar narcisismo. A una persona como ésta, todo se le queda pequeño.</p> <p><b>Grande:</b> El dibujo ocupa casi todo el papel. Un dibujo así refleja extraversión, amplitud de miras, generosidad, seguridad.</p> <p><b>Normal:</b> El dibujo ocupa alrededor del 50% del papel. Significa que la persona es equilibrada, tiene control de sí misma y está adaptada a su entorno.</p> <p><b>Pequeño:</b> La imagen ocupa alrededor del 25% del papel. Puede interpretarse como sencillez, infravaloración y podría indicar rasgos de introversión.</p> <p><b>Muy pequeño:</b> Ocupa menos del 25% del papel. Significa introversión, timidez, temor y dificultad para resolver los problemas.</p>
<b>Proyección del dibujo</b>	<p><b>Ramas inclinadas hacia la izquierda:</b> Introversión, persona más encerrada en su pasado que en su presente y con fuertes vínculos familiares.</p> <p><b>Ramas inclinadas hacia la derecha:</b> Avance, visión de futuro, huida hacia delante; persona impulsiva, con iniciativa.</p>
<b>Situación del dibujo en la página</b>	<p><b>Parte superior de la página:</b> Optimismo, persona espiritual.</p> <p><b>Parte inferior de la página:</b> Persona más materialista, tendente a la actividad, tal vez al pesimismo.</p> <p><b>Parte izquierda de la página:</b> Timidez, miedo, barreras, vínculos de afectividad hacia su madre, recuerdos.</p> <p><b>Parte derecha de la página:</b> Extroversión, rapidez de acción, iniciativa.</p> <p><b>Zona central de la página:</b> Equilibrio, sensatez, objetividad, control.</p>
<b>Fuerza del trazo</b>	<p><b>Presión deficiente (si se interrumpe el trazo o éste es tembloroso):</b> Introversión, timidez, debilidad ¿enfermedad?, falta de energía.</p> <p><b>Presión fina (trazo fino pero continuo):</b> Delicadeza, emotividad, espiritualidad, algo introvertido.</p>

<sup>5</sup> Texto adaptado de <http://www.mundoregresiones.com/pagina98.htm>.

<sup>6</sup> En [http://www.mundogar.com/ideas/calculadoras/arb01.asp?MEN\\_ID=7](http://www.mundogar.com/ideas/calculadoras/arb01.asp?MEN_ID=7)



	<p><b>Presión firme:</b> Extroversión, seguridad, carácter firme.</p> <p><b>Presión fuerte (deja la marca por detrás de la hoja):</b> Sensualidad, potencia física llegando a veces a la brutalidad. En general, los excesos de sombreado en los dibujos indican ansiedad.</p>
<b>Continuidad</b>	<p>(Se trata de ver cuántas veces se ha levantado el bolígrafo hasta llegar a realizar el dibujo)</p> <p><b>Si el dibujo se realiza prácticamente de un solo trazo:</b> Extroversión, comunicación, relaciones duraderas.</p> <p><b>Si el dibujo se ha realizado en tres o cuatro trazos:</b> Dinamismo, capacidad de abstracción, equilibrio.</p> <p><b>Si el dibujo se ha realizado en muchos trazos:</b> Introversión, dificultad de contacto, poca tenacidad, se aburre fácilmente.</p>
<b>Análisis del dibujo del árbol</b>	<p>Se analizan tres planos: el instintivo, el inconsciente y el práctico.</p> <p><b>Tronco:</b> Representa el concepto que tiene la persona de sí misma, su «yo». Si es grueso revela fortaleza, obstinación. Si es demasiado delgado, histeria, poco criterio. Si es muy recto podría indicar rigidez o rectitud. Si es curvado, espíritu acomodaticio.</p> <p><b>Ramas:</b> Representa las inquietudes superiores, espirituales, nuestras fantasías. Una copa pequeña podría dar señales de infantilismo (es normal en niños). Si el árbol tiene frutas o florecitas también son signos de infantilismo, pero también de sensibilidad y reflejan el hecho de querer agradar a los demás. Si solo hay ramas, pero sin hojas eso indica soledad.</p> <p><b>El suelo, las raíces:</b> Representan la parte práctica, lo material. Dibujar muchas raíces podría indicar aferramiento, mucho egoísmo. Si hay hierbas puntiagudas, incomodidad. Si no hay suelo señala inseguridad.</p>

**Ficha 3: La interpretación del “árbol”<sup>7</sup>**

<b>Análisis del dibujo de la Casa</b>	<p>Es importante fijarse en estas partes del dibujo, suelo, fachada y tejado, siguiendo los mismos criterios de desplazamiento que en el dibujo del árbol. Son éstos:</p> <p><b>Suelo:</b> Representa lo real, lo práctico, el arraigo a la familia. Si se dibujan losetas por el exterior puede indicar intereses materiales.</p> <p><b>Fachada:</b> Refleja la personalidad. Si hay una puerta (y cuánto más grande ésta sea), refleja el mayor o menor grado de sociabilidad y de comunicación de esa persona. Los balcones y ventanas son vías de comunicación con el exterior, indican accesibilidad, sociabilidad. Si hay desconchados en las paredes, manchas, enredaderas... indica problemas, conflictos sin resolver.</p> <p><b>Tejado:</b> Se corresponde con la parte espiritual, los ideales, las aspiraciones. Si se ponen tejas indica que existen intereses por la búsqueda interna, por el mundo espiritual. Si hay chimenea y está saliendo humo indica que hay vida en el interior, calor de hogar, que se trata de una persona hogareña.</p> <p><b>Camino hacia la casa:</b> Simboliza cómo se vive la relación con los demás. Si el camino es recto y ancho, existe una facilidad de relación con el entorno. Si es muy estrecho y con muchas curvas, indica dificultad en las relaciones sociales.</p>
---------------------------------------	--

**Ficha 4: La interpretación de la “casa”.**

<sup>7</sup> Para otra explicación del dibujo del árbol, véase:  
[http://www.varones.com.ar/relatos\\_de\\_la\\_vida\\_cotidiana.htm#2](http://www.varones.com.ar/relatos_de_la_vida_cotidiana.htm#2).

## (12) Dime qué imagen tienes en tu escritorio y te diré cómo eres

<b>Duración:</b> 20-30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b>
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, varias imágenes	El profesor reparte a los alumnos algunas fotografías o ilustraciones que ha seleccionado como posibles imágenes para el escritorio de un ordenador. (Ejemplos: una puesta de sol en la playa, la foto de un perro o de un gato, un cantante o un actor famoso, un cuadro de Miró, la portada de un libro de viajes, la montaña del Himalaya, la foto de un bebé, una cabaña en los Alpes, un coche descapotable, etc.) Pide a los alumnos que seleccionen aquella que más les guste o que tenga que ver con sus intereses y que expliquen el porqué de su elección. A continuación, pide a los alumnos que en cinco minutos intenten describir la imagen que tienen en su ordenador personal o en el de su trabajo, respondiendo a las siguientes preguntas:
<b>Nota:</b> En esta actividad se ha intentado llamar la atención del alumno sobre una imagen muy cercana a su entorno personal con el objetivo de provocar en éste la necesidad de poner palabras a dicha imagen y a todas las asociaciones que de ella surjan. Se propone que el profesor trabaje la técnica de las imágenes mentales a partir de la infinita variedad de éstas que uno puede elegir para instalar en el escritorio de su ordenador. La elección de una determinada imagen por parte del usuario informático suele estar muy relacionada con su mundo personal y afectivo.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué colores son los más significativos de la imagen que tenéis en vuestro escritorio?</li><li>2. ¿Es una imagen abstracta o realista?</li><li>3. ¿Qué elementos aparecen en la imagen?</li><li>4. Si es una imagen abstracta, ¿qué representa para vosotros?</li><li>5. Si por el contrario habéis elegido una imagen realista, ¿se trata ésta de un paisaje, de una foto familiar, la imagen de una película, la de una mascota, etc.?</li><li>6. ¿Qué vinculación personal tiene la imagen elegida con vuestra propia personalidad? ¿Con vuestros gustos e intereses?</li><li>7. ¿Qué emociones os produce dicha imagen?</li><li>8. ¿Qué emociones queréis transmitir a otros con dicha imagen?</li></ol> El profesor puede completar la lista anterior con toda la serie de preguntas que considere oportunas con el objetivo de estimular reacciones emocionales de imágenes asociadas con palabras en nuestra mente. A continuación, se sugiere que se haga una puesta en común entre toda la clase, y que sean los propios estudiantes los que se hagan preguntas entre ellos para obtener más información sobre la vinculación de la imagen elegida por cada alumno y su personalidad. El profesor pregunta también a los alumnos sobre las posibles diferencias entre las imágenes que tienen en los escritorios de sus ordenadores personales, respecto a los que emplean en sus puestos de trabajo. ¿Qué tipo de imágenes seleccionan para uno y otro contexto? Si tuvieran que elegir una imagen común para toda la clase, ¿Cuál sería?

### 2.5 Psicología popular

A continuación, ofrecemos una serie de actividades relacionada con el mundo de la “psicología”. Resultan muy atractivas, primero, porque no tardan en hacerse y, segundo porque a todos les gustan los enigmas y la psicología popular (por mucho que la critiquen los especialistas). Para que nadie se sienta ofendido o incómodo, hay que tener en cuenta que no existe una única respuesta “correcta” ya que el objetivo es: comprender una situación (comprensión auditiva o escrita), expresar su opinión en relación con ella (expresión oral o escrita); en otras palabras, hablar, expresar acuerdo o desacuerdo, en fin, comunicar.

**Desventajas:** Existe la posibilidad de que un alumno se sienta incómodo (sobre todo si es inseguro) en caso que tenga opinión distinta a la de los demás. Hay que explicar a los estudiantes que, al fin y al cabo, no es más que un juego para hablar.

**Ventajas:** Se implican todas las destrezas, se crea un ambiente agradable y divertido, sobre todo, si los estudiantes tienen sentido de humor.

### (13) La tragedia aérea<sup>8</sup>

<b>Duración:</b> 20-30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b>
<b>Material:</b> papel, bolígrafo	El profesor cuenta a los estudiantes la siguiente historia:
<p><b>Nota:</b> Esta actividad (destinada principalmente a niveles avanzados) no sirve tanto para entablar una conversación abierta sino para justificar opiniones dado que los estudiantes tienen que explicar el porqué de su clasificación.</p> <p>Otra versión sería la siguiente: el profesor pide a la mitad de los estudiantes (uno de cada pareja) que espere fuera de la clase, mientras cuenta al resto de los alumnos los hechos. A continuación, tras haberse asegurado que todos han entendido la historia, pide a los que están fuera que entren. Los estudiantes que ya conocen la historia tienen que contarla a sus compañeros (el profesor tiene que velar por el uso exclusivo del español). Lo importante en este caso es la “eproducción” oral por parte del estudiante, ya que simplemente tiene que repetir lo que ha escuchado previamente. Como resultado, el estudiante, adquiere mayor confianza en la lengua extranjera, se da cuenta de sus problemas y a la vez conoce a su compañero.</p>	<p><i>“En una parte del mundo alejada, tiene lugar un accidente aéreo. Hay 6 supervivientes, pero caen a la tierra de tal forma que cuatro de ellos están en la orilla derecha de un gran río, y los otros dos en la orilla izquierda. María, cuyo novio –Mario- está en la otra orilla, quiere ir a encontrarse con él, pero se da cuenta de que no puede cruzar el río sola. Así, le pide ayuda a Juan, pero éste le dice: ‘Te ayudaría, pero primero tengo que arreglar esta radio, que nos salvará a todos. Ahora no puedo.’ María, decepcionada, va a hablar con Pedro, pero éste, a su vez, le dice: ‘Bueno, te ayudaría, pero, ¿qué ganaría yo? El río es muy peligroso, y como entiendes, no me arriesgaría gratis...’. Como María ha perdido todo su dinero durante el accidente, se dirige a Jorge. Éste último le propone ayudarla, a condición de que ella se acueste con él. María quiere muchísimo a Mario, y como ve que no hay otra forma de cruzar el río, se acuesta con Jorge. Jorge, cumple lo prometido y la ayuda a cruzar el río. María, finalmente, se encuentra con Mario, pero, cuando él le pregunta cómo ha podido cruzar el río, ella le cuenta la verdad. Mario, escandalizado, le dice que no puede estar con una mujer que no le ha sido fiel – independientemente de las razones por las que lo ha hecho- y la deja. María está desolada, y en ese momento, se le acerca Alberto, que estaba en esta parte de la orilla con su mejor amigo, Mario, y le dice: ‘María, a mí no me importa lo que has tenido que hacer para cruzar el río; yo he estado enamorado de ti toda mi vida y si Mario no quiere estar contigo, que sepas que yo he estado esperándote toda mi vida’.</i></p> <p>→ Clasifica los personajes (justificando tu respuesta) del más simpático, a lo más antipático.</p>
<p><b>Interpretación:</b> En esta historia, cada personaje representa algo, de manera que habrá gran divergencia de opiniones. Juan, sólo piensa en sí mismo –según algunos- pero –según otros- a largo plazo, está trabajando para el bien de todos. Pedro y Jorge, son oportunistas –ya que le piden a María algo a cambio - pero la verdad es que los dos están dispuestos a “ayudarla a su manera” y, dentro de lo que cabe, son sinceros. María, se acuesta con Jorge (si hubiera tenido dinero quizá se lo hubiera pagado a Pedro), pero tiene una muy buena razón y motivación por hacerlo. Mario, no puede soportar la infidelidad de su novia, pero la verdad es que él no ha hecho ni el mínimo esfuerzo para ir a encontrarse con ella. Ella lo hizo quizá por haber invertido más en esa relación; luchó por su relación y por eso está pagando -¿injustamente?- las consecuencias. Es bonito lo que dice Alberto, pero, por otra parte, en vez de hablar con su mejor amigo y ayudarlo a superar la crisis, parece como si durante toda su vida estuviera esperando ese momento, para aprovecharse de la situación lo antes posible...</p>	

<sup>8</sup> Agradecemos al Dr. D. Jesús Fernández González por esta actividad.

### (14) ¿Quién es el más culpable?<sup>9</sup>

<b>Duración:</b> 20-30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> El profesor cuenta a los estudiantes la siguiente historia: <i>«Un hombre de cincuenta años tiene una aventura con una mujer de veinticinco. Su mujer, al descubrirlo, pide inmediatamente el divorcio. El matrimonio tiene dos hijos: uno de veinticinco, que ya vive fuera de casa, y otro de dieciséis que queda bajo la custodia de la madre. El hombre siempre ha sido un buen padre y no quiere desatender a sus hijos, por lo que pide a su ex-mujer que le permita ver a su hijo menor los fines de semana. La mujer, en principio, no pone ningún inconveniente. La madre de la mujer, que se dedica a contarle al pequeño toda clase de historias sobre el padre, aconseja insistentemente a su hija que, en venganza por cómo la ha tratado su marido, prohíba que padre e hijo se vean. Su hija termina por hacerle caso. El chico, que siempre se ha llevado muchísimo mejor con su padre que con su madre, decide pedir consejo a su hermano mayor, pero éste le contesta que él tiene sus propios problemas y que con dieciséis años ya tiene edad suficiente para tomar decisiones. El chico, confuso, decide huir de casa; coge el coche de su madre y tiene un accidente mortal».</i> → ¿Quién tiene más la culpa de la muerte del chico: el padre, la madre, la abuela, el hermano o él mismo?
<b>Material:</b> ---	
<b>Nota:</b> Esta actividad se puede realizar de la misma forma que la actividad anterior, es decir, con la mitad de los estudiantes contando los hechos a la otra mitad. Igualmente, puede usarse como ejercicio para practicar la comprensión y la expresión escrita.	
<b>Interpretación:</b> Se trata de una actividad (destinada principalmente a niveles avanzados) cuyo objetivo es entablar u a co versación abierta y no buscar una única respuesta "correcta". Es una buena oportunidad para conocerse, intercambiando opiniones acerca de problemas sociales y familiares.	

### (15) Un ...adjetivo vale más que mil palabras<sup>10</sup>

<b>Duración:</b> 30-40 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b>
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, (diccionario inverso)	[Si el grupo no es de un nivel alto, es recomendable que en la clase anterior el profesor haya pedido a sus estudiantes que en la próxima clase traigan sus diccionarios.
<b>Nota:</b> Una forma más interesante y provechosa para realizar la actividad, es la siguiente: Se eligen cuatro voluntarios y se ponen sus nombres en la pizarra. Mientras el resto de los alumnos contesta a las preguntas individualmente, los voluntarios tienen que hacer lo mismo, escribiendo sus respuestas en la pizarra. Es bueno hacerlo de tal forma que a la primera pregunta el primero en contestar sea el alumno número uno, a la segunda pregunta el primero en dar sus respuestas sea el alumno número dos y así sucesivamente. Además, se les advierte que no pueden repetir las respuestas de sus compañeros. La actividad es muy divertida y además podemos sacar aún mayor partido de ella, trabajando con el vocabulario que ha surgido, buscando sinónimos y antónimos, preparando cortos diálogos, etc. (Durante la actividad, el profesor mantiene un papel de monitor, observando y ayudando a los alumnos en la tarea de buscar adjetivos). Evidentemente, se trata de una forma de trabajar, de manera menos convencional, con el vocabulario y practicar el uso "inteligente" del diccionario.	El profesor explica que va a hacer cuatro preguntas a las que los alumnos tienen que contestar usando tres adjetivos. Las preguntas son las siguientes: - ¿Cuál es tu color favorito? Descríbelo con tres adjetivos. - ¿Cuál es tu animal favorito? Descríbelo con tres adjetivos. - Piensa en un sitio en el que haya una cantidad de agua (las respuestas pueden variar desde "mi bañera" hasta "el río Amazonas"). ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos. - Piensa en un sitio totalmente blanco. ¿Cuál es este sitio? Descríbelo con tres adjetivos. Una vez que hayan terminado, el profesor dice que a continuación va "desvelar" los secretos más profundos de la personalidad de los alumnos para que todos se conozcan mejor. Pide a los estudiantes que intercambien sus respuestas con las de sus compañeros. A continuación, ofrece el significado real y la interpretación de las preguntas (entre risas) y pregunta a algunos de ellos (mejor a los que tengan mayor sentido de humor o a los que estén sentados al lado de los más extrovertidos ue cuenten en clase las respuestas de sus compañeros.

<sup>9</sup> De Coronado et al. (1994: 149).

<sup>10</sup> Véase Fernández González (2002: 26).

**Interpretación:** Supongamos que las respuestas de un alumno fueron las siguientes: *Su color favorito es el rojo, porque es vivo, sensual y chillante; su animal favorito es el perro, que es fiel, bueno y travieso; su sitio precioso favorito es una isla rodeada del océano porque es relajante, salvaje y romántica; su sitio blanco es una habitación totalmente blanca y es fría, impersonal y solitaria.* El profesor "Dr. Freud" explica que el color representa cómo nos vemos a nosotros mismos, el animal, cómo nos ven los demás, el sitio maravilloso, cómo vemos el sexo y el sitio blanco, cómo vemos la muerte.

## 2.6 Fanfarrones

### (16) Mentiras, mentiras, mentiras...<sup>11</sup>

<b>Duración:</b> 20-30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> La inspiración de este juego proviene de un famoso juego televisivo americano llamado <i>Lies, lies, lies</i> . El profesor explica que cada alumno tiene que escribir seis declaraciones sobre su vida o sobre la vida de sus familiares/ amigos, de las cuales, algunas pueden ser verdaderas y otras falsas. El objetivo es hacer que los otros crean que lo falso es verdadero y lo verdadero falso. En otras palabras, las frases tienen que hacer referencia a mentiras que puedan pasar por hechos reales y a hechos que "suenen" a mentiras. Al haber escrito todos sus frases, el profesor pide a un estudiante que lea a los otros sus frases. Se explica que si los estudiantes así lo desean, pueden preguntar más cosas al "entrevistado" sobre su declaración, pero claro, éste último puede volver a mentir. Por ejemplo, seis frases podrían ser:
<b>Material:</b> papel, bolígrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En realidad mi nombre de pila es María Victoria de los Ángeles, pero mis amigos me llaman Kitty.</li> <li>- He sobrevivido a un accidente aéreo.</li> <li>- Soy madre soltera.</li> <li>- Cuando tenía 16 años, hubo un incendio en el bloque de pisos donde vivía. El incendio comenzó en la quinta planta –nosotros vivíamos en la séptima- y fuimos rescatados por los bomberos.</li> <li>- Hace unos años, en la Plaza de San Marco, en Venecia, conocí a Shakira y me invitó a cenar.</li> </ul> <p>Desde luego, cuando la declaración es cierta, el alumno tiene que hablar más sobre ella y cuando es falsa, tiene que explicar porqué se le ha ocurrido esta mentira.</p>

### (17) ¡Si fuera española sería ...la Reina Sofía!

<b>Duración:</b> 10 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b>
<b>Material:</b> ---	Los estudiantes forman parejas y el profesor explica que cada uno de ellos tiene que preparar una serie de preguntas que va a preguntar a su compañero. Las preguntas tienen que ser de una tipología concreta, como por ejemplo "Si fueras animal, ¿qué animal serías?", "Si fueras libro, ¿qué libro serías?", "Si fueras coche/ ciudad/ actor famoso/ mueble/ color/ bebida/ parte del cuerpo/ complemento, ¿qué coche/ ciudad/ actor famoso... serías?". Una vez que todos hayan contestado a las preguntas de su compañero, el "entrevistador" presenta al resto de la clase, las respuestas de su "entrevistado", intentando, sin embargo, explicar/ justificar la elección de éste.
<b>Nota:</b> Es una actividad que se puede usar sobre todo al final de las primeras clases (desde luego, no en una clase de principiantes) y viene muy bien para repasar las oraciones condicionales. Funciona muy bien en grupos cuyos alumnos tienen mucha imaginación y sentido de humor.	

<sup>11</sup> Véase Fernández González (2002: 28).

## 2.7 Un poco de cultura

Ya que consideramos que la cultura es un incentivo más que juega un papel primordial en el aprendizaje de una lengua, hemos diseñado esta actividad con el fin de que los estudiantes se conozcan, hablando e intercambiando opiniones sobre la cultura del país. ¡Quién no ha tenido estudiantes que aprenden español porque les gusta el fútbol, la música latina, etc.! Es bueno, que el estudiante salga de clase, habiendo adquirido nuevos conocimientos, no sólo a nivel lingüístico, sino también a nivel cultural.

### (18) El calimocho es un animal rumiante que vive en el norte de España.

<b>Duración:</b> 20-30 minutos	<b>Desarrollo de la actividad:</b> El profesor reparte a los estudiantes una ficha (compárese ficha 5) en la que se mencionan algunas informaciones culturales acerca de las costumbres, la realidad y la vida en España. Los estudiantes, en grupos de cuatro tienen que comentarlas y decidir cuáles son verdaderas y cuáles falsas. Al final se hace una puesta en común.
<b>Material:</b> papel, bolígrafo, ficha 5	
<b>Nota:</b> Si se trata de un grupo de principiantes, la actividad se podría realizar en griego. Es importante que los alumnos aprendan cosas sobre la realidad del mundo hispano, dado que incluso de esta forma también aprenden, aunque de forma indirecta.	

¿SABÍAS QUE...?	V	F	¿SABÍAS QUE...?	V	F
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En España hay tres lenguas oficiales.</li> <li>▪ Los españoles suelen tener tres apellidos.</li> <li>▪ Dos amigas cuando se despiden se dan la mano.</li> <li>▪ Cuando te ofrecen algo de beber o de comer, no se acepta a la primera.</li> <li>▪ Cuando te dicen un piropeo o te hacen un cumplido lo agradeces sin más.</li> <li>▪ Se pide permiso para fumar.</li> <li>▪ Si invitas a tus amigos a cenar, te traen una botella de vino.</li> <li>▪ En el Rastro no se puede regatear el precio de un objeto.</li> <li>▪ En los bares españoles se habla bajito.</li> <li>▪ En los bares cada uno paga sólo lo que ha tomado.</li> <li>▪ En los bares típicos la gente tira las servilletas al suelo.</li> <li>▪ En España el día de los Santos Inocentes es el día 1 de abril.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando los españoles tienen una cita siempre llegan con retraso.</li> <li>▪ En España es obligatorio el servicio militar.</li> <li>▪ En España hay muchos días festivos.</li> <li>▪ La tortilla española se prepara a base de carne.</li> <li>▪ Todas las películas en España están dobladas.</li> <li>▪ El Rey Juan Carlos es muy querido por su pueblo.</li> <li>▪ Los españoles en su mayoría son musulmanes.</li> <li>▪ España tiene tres ciudades en Marruecos.</li> <li>▪ Si te dan un regalo, no debes abrirlo en el momento.</li> <li>▪ Los jóvenes españoles se independizan a los 18 años.</li> <li>▪ El calimocho es un animal rumiante que vive en el norte de España.</li> <li>▪ En España la mayoría de la gente no habla lenguas extranjeras.</li> </ul>		

**Ficha 5:** ¿Sabías que en España...?

### 3. CONCLUSIONES

Según nosotros, “empezar bien es acabar bien”; de la misma forma, los primeros minutos de cada clase son esenciales para el buen funcionamiento del resto de las actividades que se propongan, y contribuyen al éxito del aprendizaje del estudiante. Partiendo de esta idea, en el presente artículo hemos presentado una serie de actividades pensadas para los primeros días de clase. Su principal objetivo no es controlar lo que los estudiantes saben y no (aunque es cierto que muchas veces, saben mucho más de lo que creemos). Lo que se pretende es crear un ambiente dinámico y agradable que estimulará a los estudiantes, despertará su interés y les dará la oportunidad de sacar lo mejor de sí. Lo importante, en muchas de estas actividades, no es que el estudiante nos dé un “currículo” detallado de sí mismo, sino que comunique con los demás. Al fin y al cabo, tanto para contar hechos reales, como para mentir, uno tiene que HABLAR.<sup>12</sup>

#### Bibliografía

- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- CORONADO GONZÁLEZ, M.L., GARCÍA GONZÁLEZ, J. & ZARZALEJOS ALONSO A.R. (1994). *A Fondo*. Madrid: SGEL
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2002). Ingredients, recipes and menus: how to cook a foreign language class, en *Journal of Foreign Language Research*, 1(1), 25-31
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. & DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (1997). *Aprender español jugando*. Madrid: Hueva y Fierro.
- LEONTARIDI, E. & SIGALA, M. (2005). La otra cara de la expresión escrita: actividades lúdicas para la práctica de la expresión escrita, *Cuadernos de Italia y Grecia*, 4: 184-200 (julio 2005), Roma: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación y Ciencia, Embajadas de España en Italia y Grecia.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- <http://www.mundoregresiones.com/pagina98.htm>
- [http://www.mundogar.com/ideas/calculadoras/arb01.asp?MEN\\_ID=7](http://www.mundogar.com/ideas/calculadoras/arb01.asp?MEN_ID=7)
- [http://www.education-world.com/a\\_lesson/lesson073.shtml](http://www.education-world.com/a_lesson/lesson073.shtml)
- [http://www.varones.com.ar/relatos\\_de\\_la\\_vida\\_cotidiana.htm#2](http://www.varones.com.ar/relatos_de_la_vida_cotidiana.htm#2)

---

<sup>12</sup> Remitimos al lector interesado en el tema también a Fernández González et al. (1997), Stern (1983) y Leontaridi et al. (2005).

# ENTRECRUZAR CULTURAS

Gregoria López<sup>13</sup> y M<sup>a</sup> José Lobón<sup>14</sup>

## ***Cuestionario: el punto de partida***

**1** Escribe cinco palabras que asocias con España

---

**2** Escribe cinco palabras que asocias con Latinoamérica

---

**3** Escribe cinco palabras que asocias con Grecia

---

**4** ¿Cuál es el horario de trabajo de los funcionarios?

**5** ¿Cuál es el horario de trabajo en la empresa privada?

**6** ¿Cuándo puedes ir de compras en tu país?

**7** En tu país, ¿se puede preguntar a alguien cuánto gana?:

- Siempre
  - Nunca
  - En determinadas situaciones (explica cuáles)
- 

**8** En tu país se dan besos:

- ¿Cuántos normalmente?
- ¿Qué mejilla se besa antes?
- Los besos se dan:
  - Sólo entre familiares
  - Entre padres e hijos todos los días
  - Entre amigos cada vez que se ven
  - Entre amigos, tras mucho tiempo sin verse
  - Cuando nos presentan a alguien
  - Las chicas a otras chicas
  - Las chicas a chicos
  - Los chicos a otros chicos

**9** Cuando alguien te hace un regalo, tú:

- Lo abres inmediatamente, lo elogias y le das las gracias
- Le das las gracias y lo guardas para abrirlo más tarde
- No hay nada determinado, puedo hacer lo que quiera

**10** En tu país a la hora de comprar un regalo hay tabús según:

- La edad
- El sexo
- La relación

---

<sup>13</sup> Instituto Cervantes de Atenas y Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas

<sup>14</sup> Instituto Cervantes de Atenas



**11** Vas a dar clases particulares de español, la primera vez que vas a casa de la profesora ella te ofrece un café, tú

- Lo aceptas
- Lo rechazas
- Lo rechazas pero excusándote

**12** Un amigo español te hace un cumplido, tú:

- Le das las gracias
- Le das las gracias y muestras acuerdo
- Desvías la conversación hacia otro tema
- Le quitas importancia

**13** A veces debemos expresar deseos a los demás, ¿puedes enumerar algunas situaciones en las que es necesario hacerlo en tu país?

---

---

**14** En tu país se puede mirar a un desconocido:

- Durante segundos
- Durante minutos
- Sólo si es del mismo sexo
- No hay nada establecido

**15** En tu país en un medio de transporte:

- La gente evita tocarse
- La gente se toca sin ningún problema
- Si tocas a alguien te sientes violento

**16** En tu país en la calle a un desconocido, puedes:

- Pedirle fuego
- Pedirle tabaco
- Pedirle una pequeña cantidad de dinero
- Preguntarle una dirección

**17** En tu país durante la comida:

- Todos los platos están en la mesa
- Los platos se van trayendo en un orden determinado
- Depende de la comida
- No hay nada establecido

**18** Una Navidad sin \_\_\_\_\_ no es Navidad.

---

---

---

**19** Una Semana Santa sin \_\_\_\_\_ no es Semana Santa

---

---

---

**20** Un verano sin \_\_\_\_\_ no es verano.

---

---

---

21 En tu país, cómo se dice sin palabras?

- No
- Sí
- No entiendo
- Está loco

22 Escribe qué palabras asocias con “bar”.

---

23 Escribe qué palabras asocias con “cafetería”

---

24 Escribe qué palabras asocias con “club”.

---

### ***Marco Teórico: para aclarar las cosas***

Es indudable que debemos conceder más importancia a los aspectos socioculturales, cuyo desconocimiento puede imposibilitar la comunicación o producir malentendidos. Evidentemente el estudiante de español no puede adquirir todo el repertorio de formas, de convenciones socioculturales de tipo lingüístico y no lingüístico que rigen los comportamientos adecuados en un intercambio comunicativo, todos los significados socioculturales específicos y los códigos de interpretación de la cultura extranjera. Pero sí que se le puede sensibilizar para que sea consciente de que puede ser más grave cometer un “error intercultural” que equivocarse en el uso de un tiempo de pasado, pues puede ser relativamente fácil averiguar cuál es la forma correcta del tiempo de pasado y corregirla, pero, en cambio, es sumamente difícil corregir las equivocaciones en “materia cultural”, ya que los errores que cometemos a este nivel son extremadamente difíciles de percibir: con frecuencia no somos ni conscientes de ellos.

Así pues, si tenemos a nuestro alcance algunas claves pragmáticas y una serie de conocimientos extralingüísticos, será más fácil entender las interacciones cotidianas cuando estemos fuera de nuestro país y necesitemos comunicarnos en otro idioma. De esta manera evitaremos que interferencias en la comunicación intercultural obstaculicen el proceso de aprendizaje por no tener los conocimientos suficientes.

Son numerosos los estudios que se han realizado sobre la importancia de introducir la intercultural en el proceso de aprendizaje. Valgan de ejemplo los siguientes comentarios:

- *“Aprender a hablar una lengua, a comunicarse en español, es aprender cómo funciona la cultura en la comunicación y viceversa. Es aprender cómo se relacionan nuevas palabras con nuevas formas de interacción y algo más: aprender a estructurar la nueva realidad social y las formas en que la estructuran los hablantes. Y nos acercamos a esta nueva realidad a través de las palabras, de la lengua, de la comunicación”* (Jan Peter Nauta, 1992)
- *No se puede enseñar una lengua vacía de contenido, sin la cultura en la que opera. Es imprescindible tender un puente entre lo conocido y lo desconocido* (Jan Peter Nauta, 1992)
- *Cada lengua es una visión del mundo, cada civilización es un mundo. El sol que canta el poema azteca es distinto al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo.* (Octavio Paz, 1973, 58)
- *“Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. ... el conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público y privado, es por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc, resulta esencial para la comunicación intercultural.”* (Marco Común Europeo, 2.1.1)

Ante esta primera reflexión surgen las siguientes **preguntas**:

- ¿Es necesario dotar al aprendiz de competencia en el campo cultural?
- ¿Qué estrategias tiene que adquirir?
- ¿Debe conocer las diferencias existentes entre su propia cultura y la que estudia?
- ¿Debe aprender a manejar las disfunciones posibles en la comunicación? ¿O debe más bien buscar similitudes entre su cultura y la del otro?

- ¿Debe ser capaz de descodificar los funcionamientos implícitos en la comunicación entre nativos? ¿O debe desarrollar actitudes positivas hacia los demás?

Enseñar la cultura, significa presentarla de manera variada, múltiple, contextualizada. Hay que transmitir al estudiante contenidos culturales en situaciones de comunicación, es necesario favorecer el desarrollo de capacidades que permitan al aprendiz implicarse más profundamente en este aprendizaje y en el descubrimiento del otro. Es necesario pasar de una competencia descriptiva-explicativa (donde aparece un *discurso sobre el otro*) a una competencia del análisis, de reflexión que permite pensar en la alteridad (*diálogo con el otro*)

El objetivo global de una competencia intercultural podría definirse como prepararse a comunicarse con el otro y ser capaz de comprenderlo mejor.

### ¿Cómo enseñar/ aprender la competencia intercultural?

✓ **Se deben tener en cuenta las siguientes competencias:**

**Saber-estar:** adquirir actitudes positivas hacia el otro; aceptar al otro, desarrollar la empatía, reconocer la pluralidad.

**Saber-aprender:** poner en marcha métodos con el fin de valorar y readaptar maneras de hacer.

**Adquirir saberes:** podrían ser divididos en tres campos. Uno abarcaría los datos socioculturales generales (la estructuración del tiempo y del espacio, las referencias ligadas a las estructuras sociales, los hechos históricos y sociales). Un segundo se referiría a la comunicación intercultural e intersubjetiva y a las variaciones contextuales a las cuales está sometida (las normas que rigen la interacción, la localización de lo implícito, las modalidades de la construcción del discurso...). Y, por último, una reflexión sobre la interacción entre las culturas (las referencias a vínculos explícitos o implícitos existentes entre la cultura 2 y la cultura 1, las referencias a terceras culturas, las referencias a percepciones variadas del mundo...)

**Saber-hacer:** aprender a actuar/ reaccionar en situaciones de comunicación imprevisibles

✓ **Para preparar actividades interculturales podríamos utilizar los siguientes materiales:**

- Documento de prensa
- Fotografía
- Sondeos y encuestas
- Documento utilitario: menú de restaurante, horario de cine, octavilla, mapa, etc
- Testimonio
- Documento publicitario
- Fragmento literario y canción: muestra los rituales sociales, comportamientos, valores
- Fragmento cinematográfico: útil para la observación de lo no verbal y de lo paraverbal y de las relaciones con el espacio.
- Cuadro o cartel.
- Documento con objetivo didáctico: fragmento de libros de texto, atlas, etc
- Otros documentos: reportaje radiofónico o televisivo, documento administrativo, cómic, cuento, graffiti o fragmento de una guía turística....

## **Algunas actividades**

### **Actividad 1**

**1 Vamos a leer unos diálogos, a continuación deberás responder a unas preguntas y completar unas plantillas:**

Marisol y Aurora salen del trabajo; el marido de Aurora ha ido a buscarla en coche.

A- *¿Vas a casa? Te llevamos.*

M- *No, no hace falta, gracias.*

A- *Anda, mujer.*

M- *No, de verdad, que en metro es un momento.*

A- *Pero si vamos en tu dirección...*

M- *Ah, bueno, entonces...*

Doña Margarita ha decidido pintar el salón de su casa. Cuando el pintor llega a su casa y comienza a trabajar, Doña Margarita le ofrece algo.

M- *¿Quiere usted tomar algo?*

P- *No, señora, muchas gracias.*

M- *Hombre, un cafecito...*

P- *No, señora, no se moleste.*

M- *Si no es molestia, hombre, no me cuesta nada.*

P- *Bueno, pues si insiste, de acuerdo.*

Carmen da clases particulares de inglés. Hoy empieza con un alumno nuevo y cuando llega a casa tiene el siguiente diálogo con la madre del niño:

M- *Hola Carmen, pasa, las clases las daréis aquí.*

C- *Muy bien, perfecto.*

M- *¿Te apetece tomar algo.*

C- *Nada, muchas gracias.*

M- *Que sí, mujer, un zumo, un café...*

C- *No, no, de verdad M- Pero si le voy a hacer un zumo al niño, no me cuesta nada.*

C- *Vale, en ese caso, un café me vendría muy bien.*

## 2 Elige la respuesta correcta:

Los diálogos anteriores se producen en situaciones de:

- Mucha confianza entre los interlocutores.
- Poca confianza entre los interlocutores.

En español, cuando nos ofrecen algo, debemos:

- Aceptarlo.
- Rechazarlo.

La persona que ofrece debe:

- Respetar nuestro rechazo.
- Insistir en su ofrecimiento.

## 3 Completa:

⇒ Fórmulas que se usan para ofrecer algo por primera vez:

---

⇒ Fórmulas que se usan para rechazar un ofrecimiento:

---

⇒ Fórmulas para repetir un ofrecimiento:

---

⇒ Fórmulas para aceptar un ofrecimiento:

---

## 4 Reflexiona:

¿Ocurre lo mismo en tu cultura?, ¿los diálogos serían similares o muy diferentes?

¿Cómo se sentiría una persona de tu país en alguno de los papeles de los diálogos anteriores?

## 5 Imagina

Arturo es un universitario español que ha pasado un mes en casa de una familia inglesa. El día de su vuelta a España, a la hora de ir al aeropuerto, tiene el siguiente diálogo con el padre de la familia:

*¿Ya tienes todo preparado?*

*Sí, no tengo muchas cosas.*

*¿Quieres que te lleve al aeropuerto?*

*No, gracias, no es necesario.*

*Bueno, pues me voy al trabajo. Buen viaje.*

☹ Y Arturo se queda completamente decepcionado

¿Por qué?, ¿qué crees tú que esperaba?, ¿qué ha fallado en la comunicación?, ¿qué ocurriría en la misma situación en España?

**6 Crea** ✍ Intenta escribir esta situación con otros protagonistas. Esta vez estamos en España y el diálogo tiene lugar entre Arthur, un chico inglés y Pepe, el padre español.

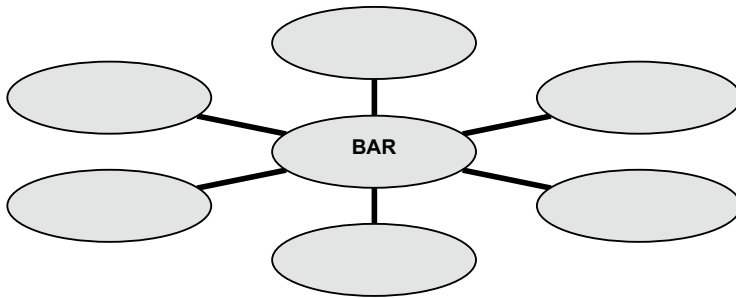
## 7 Habla

<b>Alumno A</b>	<b>Alumno B</b>
Debes hacer un trabajo con un compañero de universidad al que no conoces mucho. Hoy habéis quedado en tu casa a las cuatro. Cuando llega tú estás muy cansado porque no has tenido tiempo de comer nada en todo el día, pero debes ser un correcto anfitrión, así que: - Ofrécele algo de beber y de comer.	Debes hacer un trabajo con un compañero de universidad al que no conoces mucho. Hoy habéis quedado en su casa a las cuatro, y tú estás muy cansado porque no has comido nada en todo el día.

<p><b>Alumno A</b> Tu coche está averiado y esta tarde tienes que ir a recoger a tus padres al aeropuerto. Un compañero te ofrece el suyo.</p>	<p><b>Alumno B</b> Un compañero tiene que ir esta tarde al aeropuerto a recoger a sus padres, pero su coche está averiado. Tú le ofreces el tuyo</p>
--	--

## Actividad 2

1 ¿En qué **piensas** cuando oyes la palabra “bar”?, completa el mapa semántico.



- ¿Qué sonidos se escuchan?
- ¿El ambiente es tranquilo o ruidoso?
- ¿Cómo es la decoración?
- ¿La gente está sentada, de pie...?

2 **Escucha** ahora qué se oye en un bar

- ¿Qué sonidos has distinguido?
- ¿Debemos revisar lo que hemos dicho antes?

3 **Imagina** entonces:

- ¿Un bar es un lugar al que vamos solos o acompañados?
- ¿Qué edad tienen los clientes?
- ¿Por qué vamos allí?
- ¿Qué podemos tomar?

4 **Mira** estas fotografías de bares, ¿cuáles crees que corresponden a un bar español?





**5 Revisa** otra vez el mapa semántico, ¿ha cambiado tu opinión sobre lo que significa bar en español?

**6** Vamos a **leer** ahora unos textos que hablan sobre los bares.

*Fui a un bar de Madrid con unos amigos españoles. Tomábamos unas cervezas con aceitunas. Mientras íbamos comiendo las aceitunas, guardaba los huesos en la mano porque no encontraba delante un lugar donde dejarlos, como un cenicero o un plato...La persona con quien estaba hablando empezó a reírse de mí, ya que todos estaban tirándolos al suelo. Cuando miré el estado del suelo, vi que no importaba, ya que estaba lleno de comida, colillas y mucho más. ¡En Dinamarca esto es impensable!*

#### Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera

¿Alguna vez se han planteado cómo nace un pueblo? Pues muy fácil. Llega un tío a un sitio desierto, pone un bar, y alrededor empiezan a construir casas ¡Por lo menos en España!

La prueba es que en España hay pueblos sin escuela, sin ayuntamiento, sin farmacia, sin cuartelillo...pero sin bar...¡Ni de coña!

...en los bares podemos hacer muchas cosas que no podemos hacer en casa. Para empezar, en un bar puedes tirar al suelo la cabezas de las gambas...Tíralas en casa y verás la que se lía...En el bar tiras las cabezas de las gambas y las tapan con serrín... ¿que se cae una cerveza? ¡La tapan con serrín! ¿que se cae un borracho? ¡Lo tapan con serrín!

...en el bar discutes por pagar:

- ¡Chsssst! ¡No le cobres a ése que me enfado!

¿Dónde más pasa esto? ¿Se imaginan que discutiéramos por invitar en... la comunidad de vecinos, por ejemplo?

- ¡Chsssst! La parabólica la pago yo
- Pero si tú ya pagaste la caldera...
- ¡Qué más da!...¡Si no vamos a salir de pobres! ¡Jefe, pon otro ascensor? ¡Y unas puertas blindadas para todos!

#### El club de la comedia contraataca

¿Te ha sorprendido algo?, ¿ha cambiado de nuevo la imagen que tenías sobre los bares?

**7 Lee** de nuevo el segundo texto, ¿qué ocurre a la hora de pagar?

Fíjate ahora en estos diálogos para ver si se confirma lo que has pensado:

- *Bueno, hoy pago yo.*
- *De eso nada.*
- *Que sí, que sí.*
- *Vale, pero la próxima vez me toca a mí.*

- *Camarero, una de pulpo que invito yo.*
- *¡Que no, hombre!*
- *Que sí, que hoy es mi cumpleaños.*
- *¡Ah! Pues entonces...*

- *Camarero, tenga*
- *Espera, espera. ¡Camarero, no le cobre a este señor!*
- *¿Pero qué dices, hombre?*
- *Que hoy pago yo, que el otro día pagaste tú.*
- *Venga, pues no se hable más.*



## 8 Completa

¿Qué fórmulas se usan en español para pagar en un bar?

---

¿Qué fórmulas se utilizan para negarse a que alguien pague?

---

Finalmente, ¿qué fórmulas se usan para terminar la negociación?

---

**9 Reflexiona** sobre toda la actividad, ¿Qué te ha ayudado a contestar a las preguntas?

- Se hace lo mismo en mi país y no creo que pueda ser diferente en España.
- Lo he leído en alguna novela.
- Lo vi cuando fui a España.
- Me lo han contado.
- Siempre he pensado que en España era así.
- Lo ponen en todas las guías turísticas.
- Tengo amigos españoles que actúan de la misma manera.
- Me lo he inventado.
- ...

## Actividad 3

### 1 Para empezar

¿Qué formas orales usas al saludar y despedirte?

Al saludar o al despedirte, ¿tienes en cuenta los siguientes aspectos?:

- la edad
- el sexo
- la relación
- la situación

¿Acompañas con algún gesto los saludos y las despedidas? Explícalos.

**2 Lee** los siguientes diálogos e intenta imaginar para cada uno de ellos: la edad de los interlocutores, su relación, la situación en la que se encuentran, y qué gestos usan.

- Buenas tardes
- Buenas tardes
- Le he traído unas sopas de verdura y unas papas
  
- Muchas gracias, no tenía que haberse molestado
- Ayer me tuve que quedar en el hospital
  
- Buenos días.
- Buenas tardes.
- Su madre iba a ayudarme a cocinarla porque yo no sé, pero como se fue ... No sé qué hacer con ella. Además ya no tengo ganas de comer lubina, como tampoco voy a tirarla. Haga usted con ella lo que quiera. .... ¿Está haciendo un café?
- Sí.
- Pues se le está quemando.
- ¡Me cago en la leche!

Solas

- Don Irrain mi querido académico, venga, venga, permítame, permítame que le presente a Martín Marco, joven escritor y es poeta ultralista que aún no conoce su discurso de ingreso en la academia de jurisprudencia. Don I. A. Bufarull, ilustre jurista.
- Mucho gusto.
- El gusto es mío, joven. Pero no haga caso a su bondad hace adelantar los acontecimientos, todavía no soy académico...

La Colmena

- Hola
- Hola
- ¿Qué querías?
- Abrir esto.
- Espera, yo te sirvo.
- ¿Desde cuándo eres el camarero?



Abre los ojos

- ¡Hola. Vicente!
  - Cariño, qué delgada estás, ¿es que no comes?
  - Sí que como.
  - ¿Has visto una chica rubia abajo?
  - No
  - Cuidate y come.
- Todo sobre mi madre

- Carlos, ¿puedes venir un momento?
  - Sí. A ver, chicos, tranquilos. Bajad la voz, tranquilos.
  - Mira, éste es Alfredo. A partir de ahora está con nosotros.
  - Hola Alfredo. ¿Vienes conmigo?
  - Ponte ahí.
  
  - Hola
  - Hola
  - ¿Qué quieres?
  - ¿yo? Nada
  - ¿Por qué me estás siguiendo?
- El Bola

**3** Vamos a hora a **ver** las imágenes correspondientes a los diálogos, comprueba que lo que tú habías imaginado es correcto.  
 ¿Te ha sorprendido algo?

**4 Practica** todo lo que has aprendido.

  El profesor te dará unas situaciones, con un compañero escribe los diálogos y representalos.

<b>Situación 1</b>	<b>Situación 2</b>
En una oficina, un nuevo empleado saluda a sus compañeros.	Dos vecinas mayores se saludan en la escalera de su casa.
<b>Situación 3</b>	<b>Situación 4</b>
Un profesor encuentra en el pasillo del instituto a un alumno del año anterior.	Dos compañeros de clase se encuentran en la cafetería de la universidad.

**Para terminar**, una pequeña ayuda para nuestros alumnos.

**¿Cómo puedo seguir aprendiendo?**

Aquí tienes una serie de actividades que te pueden ser útiles para seguir descubriendo aspectos del mundo hispanohablante. Escoge las que te parezcan más interesantes, útiles, agradables, divertidas, imprescindibles y explica por qué

	imprescindible	importante	interesante	agradable	divertido
Leer una vez por semana un periódico español					
Leer revistas o libros sobre temas especializados					
Ver películas españolas o sudamericanas					
Tener a mano siempre una enciclopedia española					
Leer novelas					
Escuchar canciones en español					
Conocer a españoles o sudamericanos					
Viajar a algún país hispanohablante					
intentar ver programas de televisión en español					
Ir a restaurantes o bares españoles o sudamericanos en mi país					
Crear mi propia enciclopedia					
Escribir un diario donde apunto o recopilo lo que voy descubriendo					
Escribirme con algún hispanohablante					

¿Podrías hacer algo más? ¿Qué?

.....

De las siguientes estrategias:

- 1- ¿Cuáles te han parecido más interesantes? ¿Por qué?
- 2- ¿Cuáles son las que tú realizas con más facilidad? ¿Por qué?
- 3- ¿Cuáles crees que tienes que desarrollar más? ¿Por qué?

- 🍏 comparar con lo que suelo hacer
- 🍏 observar intentando encontrar elementos que no había visto a primera vista
- 🍏 comparar con culturas ajenas
- 🍏 no siempre comparar con lo que conozco porque no todo tiene su equivalente
- 🍏 aceptar que hay más de una manera de actuar, pensar, sentir ...
- 🍏 adoptar mi manera de actuar, pensar, sentir a la situación y a la persona ...
- 🍏 integrar nuevas maneras de actuar, pensar, sentir sin perder necesariamente mi propia manera de actuar, pensar, sentir ...
- 🍏 confrontar documentos, situaciones y contextos diferentes
- 🍏 interpretar una situación en función de ciertas características (la categoría social, la generación, la época, la religión ....)
- 🍏 interpretar una situación en función de la relación entre las personas y el contexto
- 🍏 confrontar el sentido que doy a las palabras con el sentido que les dan los demás
- 🍏 aprender a explicar el porqué de una actitud propia
- 🍏 confrontar mi manera de ver las cosas con la de los demás
- 🍏 utilizar los medios que están a mi alcance (conocimientos, documentos, hipótesis ...)
- 🍏 confrontar mis hipótesis con situaciones reales
- 🍏 analizar la situación desde varios puntos de vista
- 🍏 escoger lo que me conviene de lo que voy descubriendo

## Bibliografía

- BYRAM, M. Y FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge, 2001.
- CESTERO, A. ET ALIUM. *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, 1998.
- CESTERO, A. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arcolibros, 1999.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, cultura y Deporte, 2002.
- DENIS, M. y MATAS PLA, M. *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas, De Boeck Duculot., 2002.
- HIGHTOWER, H. *Consideraciones de las estrategias de cortesía en la cortesía intercultural*. Vol. *Formación de formadores: Interferencias, cruces y errores*. Madrid, SGEL, 2001.
- OLIVEIRAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen, 2000.
- POYATOS, F. *La comunicación no verbal*. Vol.I. *Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo, 1994.
- VVAA. *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*. Madrid, Edinumen, 2000.

## OPERATIVISMO VS NORMATIVISMO

Ana Lozano Bernal <sup>15</sup>

### EL MCER

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales que puedan entrar en juego (p.141).

Según este principio metodológico la enseñanza de una lengua extranjera se centra en el alumno y en sus objetivos o necesidades.

Basándonos en este hecho entonces debemos confesar que el objetivo primordial de nuestros alumnos (en este caso de nacionalidad griega) es en la mayoría de las veces obtener un título y en raras ocasiones aprender la lengua española por mero placer de aprender. Por tanto, los enseñantes nos vemos obligados a adoptar un papel de “tutor de gramática y léxico” para llevar a cabo ese fin concreto. En consecuencia no llega a cumplirse uno de los objetivos principales de la política Lingüística del Consejo de Europa, es decir, fomentar la autonomía de los alumnos, de tal modo que el alumno sea consciente y, por consiguiente, se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje.

En el mercado existen numerosos métodos comunicativos, los cuales muchos de nosotros usamos. En principio habría que analizar si los métodos así caracterizados son realmente comunicativos, pero eso sería tema de otra ponencia. Partiendo del supuesto de que el método que utilizamos es realmente comunicativo, se puede observar que sin embargo al dedicarnos a aspectos formales solemos acudir a gramáticas y ejercicios tradicionales que no tienen en cuenta la naturaleza comunicativa de la gramática. Así nuestro papel en clase es de mero corrector.

Entonces, ¿qué tipo de gramática deberíamos enseñar?

---

<sup>15</sup> Centro de Lenguas “Colombo”, Salónica. [anabeloz@yahoo.com](mailto:anabeloz@yahoo.com)

Para responder a esta pregunta empecemos contestando ¿en qué consiste una gramática?

El Diccionario de la Real Academia recoge la siguiente acepción:

“Conjunto de normas y de reglas para hablar y escribir correctamente”.

Consultando los diferentes libros de gramática vemos que no disponemos de “la” gramática del español, sino de muchas y de variada índole. Esto es un grave problema para el alumno de español, pues al darle una “regla” lo que espera es que le pueda servir de manera efectiva a sus necesidades de comunicación.

En su artículo<sup>16</sup>, el profesor José Placido Ruiz Campillo nos muestra unos ejemplos con los tiempos del pasado:

#### PRETÉRITO PERFECTO/INDEFINIDO

##### REGLA

- ⇒ usamos el pretérito perfecto con *Esta mañana, Esta semana, Este año, Alguna vez, Siempre, Nunca...*
- ⇒ Usamos el indefinido con *Ayer, El otro día, la semana pasada, el mes pasado, aquel día, el 17 de agosto*

Ejercicio: completa con perfecto o indefinido en las formas correctas

1. El día 15 (ESTAR, yo) \_\_\_\_\_ en una fiesta en su casa.
2. Ana siempre (TENER) \_\_\_\_\_ mala suerte en la vida.
3. ¿(ESTAR, tú) \_\_\_\_\_ alguna vez en Frankfurt?

¿Qué tipo de aprendizaje estamos pidiendo al alumno? ¿Qué idea de la lengua pretendemos que adopte? Está claro: el estudiante debe relacionar, de manera mecánica, ciertos marcadores temporales alternativamente con los morfemas de perfecto o indefinido. Así pues, en la ejercitación del contraste, deberá “buscar” esos marcadores “recordar” qué forma verbal debe asociarse a cada uno de ellos. Todo ello sin intervención alguna de significado alguno asociado al contraste de las formas verbales.

En el uso real de la lengua, no obstante, el estudiante tendrá dificultades para comprender el sentido diferencial (y desde luego, será incapaz de producirlo) de manifestaciones como estas:

<sup>16</sup> “Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto”,

1a. El día 15 <b>estuve</b> [ese día de cualquier mes] en una fiesta en su casa.	1b. El día 15 <b>he estado</b> [marcadamente, ese día del mes en curso] en una fiesta en su casa.
2a. Es que la pobre Julia siempre <b>ha tenido</b> [hablamos de un sujeto que comparte nuestro espacio actual] mala suerte en la vida.	2b. Es que la pobre Julia siempre <b>tuvo</b> [estamos hablando de una difunta] mala suerte en la vida.
3a. – A mí Frankfurt me encanta. - ¿Es que tú <b>has estado</b> alguna vez [hasta ahora] en Frankfurt?	3b. – Yo pasé mi infancia en Alemania - ¿Y <b>estuviste</b> [dentro de aquella época] alguna vez en Frankfurt?

La opción implícitamente negada por la “regla” no solo es simplemente posible, sino que además nos lleva a nuevas interpretaciones. Es más, el seguimiento de la “regla” podría dar lugar incluso enunciados agramaticales en ciertas condiciones contextuales.

Ej.: El emperador Julio César siempre *ha tenido* mala suerte.

Napoleón *ha estado* alguna vez en España.”

Debemos subrayar que esta manera mecánica de enseñanza/aprendizaje nos viene impuesta, como he dicho antes, por el objetivo primordial de nuestros estudiantes: aprobar los exámenes del D.E.L.E. Pero yo me pregunto: ¿de verdad queremos crear en nuestras clases unos alumnos que respondan de forma automática o unos alumnos que aprendan a reflexionar sobre su aprendizaje y la lengua que aprenden?

Otro ejemplo del profesor Ruiz Campillo:

“Si decimos a nuestros estudiantes que existe un imperfecto de causa y además apuntalamos esta explicación con ejemplos

No fui a la fiesta PORQUE *estaba* cansado

En el momento de producción real nuestro estudiante producirá los siguientes enunciados:

No fui a la fiesta

Intento 1	...porque estaba cansada	Éxito
Intento 2	...porque iba Andrés	?
Intento 3	...porque me ponía enferma	???
Intento 4	...porque tenía un accidente	????
Intento 5	...porque me llamaba mi novio y me iba con él	Fracaso

Acabará además por descubrir que también existe

- Un indefinido de causa                      No fui porque no me invitaron
- Un perfecto de causa                         No he ido porque no me habían invitado
- Un pluscuamperfecto de causa            No fui porque no me habían invitado”

Un último ejemplo:

Para describir se usa el imperfecto y para la acción el indefinido o el perfecto.

“Así si le preguntamos a nuestro alumno:

¿Qué tal la fiesta ayer?

¡Oh, *era* estupenda!”

Por supuesto el alumno está describiendo la fiesta, pero no en el tiempo correcto.

Como vemos hasta ahora las reglas dadas son puramente descriptivas, no dan importancia a la relación que existe entre la forma y su significado. Es evidente que la gramática normativa no responde a todas las producciones que pueden aparecer en una lengua, y es evidente que no podemos explicar las mismas como excepciones de la norma. Nos veríamos abocados a crear una gramática de las excepciones. Volviendo a la definición que da el DRAE, es obvio que este tipo de normas no nos sirven para hablar y escribir correctamente.

Aunque no es posible negar su gran utilidad. Son reglas o normas que aprendidas de memoria y aplicadas de forma automática le van a servir al alumno a tener éxito en algún diploma de español en la parte de gramática, y quizá en la parte de expresión escrita. Pero en el momento en que ese alumno decida perfeccionar sus conocimientos o simplemente decida ir de viaje a España o cualquier país de Latinoamérica, todos sus esquemas gramaticales se vendrán abajo.

Entonces de qué opciones disponemos.

La primera opción, que es la más fácil, es dar a nuestros alumnos un listado de reglas descriptivas y dedicarnos simplemente a la corrección de las desviaciones. Nuestra actividad se vuelve algo autómatas y los alumnos se dedican a memorizar sin entender muchas veces el porqué de estas explicaciones.

La segunda opción, y por supuesto difícil, es darle al alumno los instrumentos necesarios para que reflexione sobre el significado de la forma, a relacionar cada opción formal con cada efecto de comunicación, a encontrar un valor de operación para cada forma.

Y por qué digo que es una tarea difícil y además difícil en dos sentidos.

Primero porque como estudiantes que hemos sido de lenguas extranjeras, estamos acostumbrados a un tipo de gramática tradicional con reglas de

aplicación automática. Y en segundo lugar esta costumbre es también una costumbre de nuestros alumnos. ¿Qué profesor no se ha encontrado con un alumno que desde el primer día de clase, no le haya pedido que le recomiende alguna gramática para comprarse? O incluso al usar un método comunicativo ¿no se queje de que al libro le faltan ejercicios tradicionales de aplicación automática de las reglas?

“Además la opción de encontrar ese valor de operación puede parecer algo impracticable o demasiado complicado, y en consecuencia seguimos viendo más factible las listas de funciones basadas en la interpretación.”

El profesor Ruiz Campillo nos invita a responder a este sencillo problema:

*Un problema de gramática*  
*¿Cómo debe decirse?*  
1) *Yemas son blancas*  
2) *Las yemas son blancas*

Automáticamente respondemos que la frase número 2 es la correcta, pero pensemos un poco, ¿realmente las yemas de los huevos son blancas?

“En el engaño juega un papel importante la fijación de que se trata de un problema de gramática. Nuestra deformación profesional nos lleva a ese nivel de corrección antes mencionado. Consideramos que tenemos que corregir la forma sin prestar atención al significado.”

Añade además que “la lengua es un sistema que maneja significados simples para obtener significados complejos”.

Para entenderlo mejor, ¿qué es un valor de operación?

Es el significado único e inalterable que posee una forma gramatical.

Como dice el profesor Ruiz Campillo: “La simplicidad de la idea no oculta la dificultad de, por ejemplo, dar con ese valor, ni la evidencia de que ese valor pueda ser a veces de una abstracción tal que resulte poco rentable didácticamente”.

Sin embargo estamos dando una explicación básica que puede dar respuesta a las dudas de nuestros alumnos y que además los hará reflexionar fomentando de este modo su autoaprendizaje.



Veamos unos ejemplos de la *Gramática Básica del Español (VVAA)*:

### Una única regla para el contraste imperfecto/indefinido: dentro/fuera

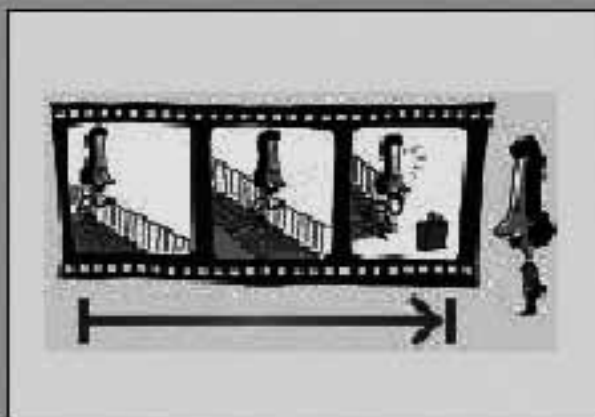
Con el imperfecto informamos de que un proceso estaba en marcha en el punto de la historia en el que estamos, *sin decir nada sobre su final*. Cuando usamos el imperfecto, estamos mirando el hecho 'desde dentro':



Con el indefinido informamos de que un proceso *empezó, se desarrolló y terminó* en el punto de la historia en el que estamos. Cuando usamos el indefinido, estamos mirando el hecho 'desde fuera':



Cuando *bajaba* las escaleras ['bajando'], me encontré una maleta.



Cuando *bajé* las escaleras ['completamente'], me encontré una maleta.

Imperfecto	Indefinido
Sin interés en la <b>terminación</b>	Hecho <b>terminado</b>
Desde <b>Dentro</b>	Desde <b>Fuera</b>
<b>Fotografía</b> (parte de una secuencia)	<b>Película</b> (secuencia completa)

Lo que se le pide al alumno es un ejercicio de representación mental y no una memorización de reglas.

Así, si volvemos a preguntar a nuestro alumno:

¿Qué tal la fiesta de ayer?

Nuestro alumno se imaginará la "película" de la fiesta, verá un hecho terminado, lo verá desde fuera y responderá:

¡Fue estupenda!

## Oraciones condicionales

En las gramáticas tradicionales se presentan 3 o puede que 4 tipos de oraciones condicionales:

<i>Tiempo cronológico</i>	<i>Realización</i>	<i>PRÓTASIS</i>	<i>APÓDOSIS</i>
PRESENTE FUTURO	Posible	Presente de Indicativo	Presente de indicativo Imperativo Futuro
PRESENTE FUTURO	Poco probable	Imperfecto de subjuntivo	Condicional simple (coloquial ☒ imperfecto de indicativo)
PASADO	Imposible	Pluscuamperfecto de subjuntivo ( <i>hubiera/-se</i> )	Condicional compuesto/ Pluscuamperfecto de subjuntivo ( <i>sólo hubiera</i> ) (coloquial ☒ pluscuamperfecto de indicativo)
PASADO con consecuencias en el presente	Posible	Pluscuamperfecto de subjuntivo ( <i>hubiera/-se</i> )	Condicional simple

Sin embargo nos encontramos con las siguientes frases que no responden al esquema arriba mencionado:

- *Si encontrara algún defecto, existe una hoja de reclamaciones.*
- *Si tuviera madera suficiente, para el lunes habré terminado el mueble.*
- *Si vieras a Ana, dale saludos de mi parte.*
- *Si me lo permite, querría/quisiera salir.*
- *Si quiere dejar de toser, debería/debiera dejar de fumar.*
- *Si tenías problemas, deberías/debieras haberlo dicho.*
- *Si mañana a mediodía hubieran llegado a un acuerdo, se evitaría la huelga.*
- *Si fueras más simpático, también te habrían/hubieran invitado.*

Pero si nos fijamos en el significado de las formas:

<b>PRÓTASIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si + presente de indicativo (u otros tiempos del indicativo excepto los futuros y los condicionales) expresa certeza o posibilidad media</li> <li>• Si + imperfecto de subjuntivo expresa posibilidad baja o nula</li> <li>• Si + pluscuamperfecto de subjuntivo expresa posibilidad nula</li> </ul>
<b>APÓDOSIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de indicativo (u otros tiempos del indicativo excepto los condicionales) expresa efectividad (pasado/presente/futuro)</li> <li>• Imperativo expresa orden (presente/futuro)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condicional expresa eventualidad, hipótesis y cortesía (en este último caso se puede utilizar también imperfecto de subjuntivo) (presente/pasado)</li> <li>• Condicional Compuesto expresa eventualidad, hipótesis (pasado) también el Pluscuamperfecto de subjuntivo</li> </ul>
--	---

Entonces vemos que las frases mencionadas anteriormente están todas explicadas en este cuadro.

Para concluir, según el Marco el papel del profesor debe diversificarse y adaptarse a las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza, convirtiéndose prácticamente en un mediador entre el alumno y la lengua que debe aprender. Basándonos en las gramáticas tradicionales este fin no se cumple, mientras que si nos basamos en gramáticas operativas sí se llega a cumplir.

### **Bibliografía**

VVAA (2005): *Gramática Básica del Español*, Madrid, Difusión

RUIZ CAMPILLO, J.P: "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto", *Mosaico* 15, págs. 9-17

RUIZ CAMPILLO, J.P: "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal, *Revista RedELE* nº 2, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/palcido2.htm>

# LA EXPRESIÓN ORAL EN EL DIPLOMA DE ESPAÑOL: NIVEL INTERMEDIO. EL CANDIDATO Y EL EXAMINADOR

Rosa María Pérez Bernal <sup>17</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) tienen tres niveles: Nivel Inicial, Intermedio y Superior. Son títulos oficiales del Ministerio de Educación de España, y son expedidos en su nombre por el Director del Instituto Cervantes, entidad encargada de su gestión, anteriormente compartida con la Universidad de Salamanca. El Diploma de Español: Nivel Intermedio acredita un conocimiento intermedio de la lengua española, y corresponde al Nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Está dividido en tres grupos:

- Grupo 1: Comprensión de Lectura (20 puntos) + Expresión Escrita (15 puntos): 35 puntos
- Grupo 2: Comprensión Auditiva (15 puntos) + Expresión Oral (30 puntos): 45 puntos
- Grupo 3: Gramática y Vocabulario (20 puntos): 20 puntos

Para la obtención del diploma, es necesario obtener una calificación de apto en cada uno de los tres grupos, es decir, un 70% del máximo posible en cada prueba, concretamente: 24,5 puntos en el grupo 1, 31,5 puntos en el grupo 2, y 14 puntos en el grupo 3.

Otros detalles sobre los diplomas se pueden consultar en la *Guía para la Obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.)* del Instituto Cervantes <<http://diplomas.cervantes.es>>.

## 2. ESTRUCTURA DEL EXAMEN

Vamos a ver con detalle en qué consiste cada una de las pruebas:

- 2.1. Primera parte:**
1. Comprensión de lectura
  2. Expresión escrita

---

<sup>17</sup> Profesora del Instituto Cervantes de Atenas [rossamarr@hotmail.com](mailto:rossamarr@hotmail.com)

Para esta parte el candidato cuenta con dos horas.

1. Comprensión de lectura. Consta de cuatro textos con tres preguntas en cada uno. Se trata de textos de periódicos y artículos de divulgación. Las preguntas son de selección entre a, b, c y de verdadero o falso. El primer texto es directivo o informativo, de contenido no periodístico (instrucciones de uso, anuncios de contenido general, folletos turísticos, etc., el segundo, es de carácter informativo, el tercero, periodístico de opinión, y el cuarto narrativo o descriptivo de estructura no compleja.
2. Expresión escrita. El candidato debe elegir y escribir una redacción y una carta de las dos opciones dadas. La extensión es de entre 150 y 200 palabras para cada una de ellas, es decir, entre 15 y 20 líneas. Los temas en este nivel están relacionados con la vida cotidiana y aspectos no muy especializados del ámbito público. Los enunciados no deben ser muy largos. El mensaje que elabore debe ser comprensible, aunque se pierda en algún detalle, y siempre debe ajustarse a las instrucciones que se le dan<sup>18</sup>.

**2.2 Segunda parte:** 1. Comprensión auditiva (una media hora)  
2. Expresión oral (unos 15 minutos)

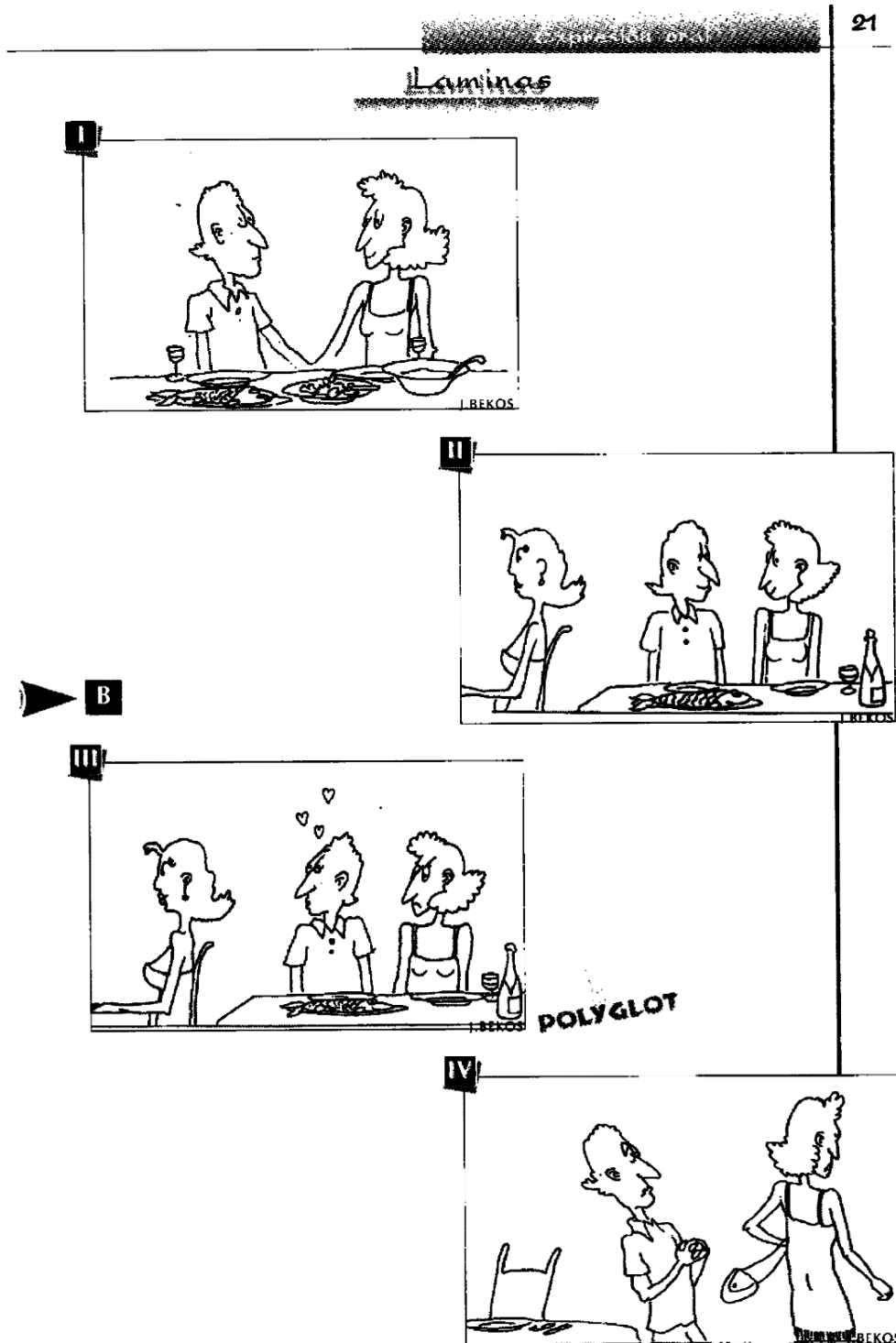
1. Comprensión auditiva. En esta parte el candidato oirá dos veces cuatro textos, 3 de tipo expositivo, como avisos y noticias, y una conversación. Debe responder en la hoja de respuestas a preguntas de selección entre a,b,c y de verdadero o falso. Los temas son de tipo cotidiano e información de tipo convencional referidos a hechos conocidos o de actualidad.
2. Expresión oral. Esta prueba tiene tres partes: preguntas generales, lámina y exposición. En las preguntas generales, el candidato responde a una serie de preguntas como su profesión, aficiones, intereses, etc. Esta prueba no se evalúa, y con ella se pretende relajar al candidato. Veremos ejemplos en el vídeo que se proyectará posteriormente. En la lámina el candidato debe explicar lo que ve en una tira de cuatro viñetas con una pequeña historia, y en la última viñeta, interactuar con el entrevistador, como si fuera uno de los

---

<sup>18</sup> Pueden encontrar más detalles sobre la expresión escrita en el Diploma de Español: Nivel Intermedio en *La expresión escrita en el Diploma de Español: Nivel Intermedio*. (2003). Pérez.

personajes que aparecen en ésta. Las situaciones pueden darse en hoteles, restaurantes, o comercios, consultas médicas, bancos, aeropuertos.

Ejemplo<sup>19</sup>:



<sup>19</sup> Los ejemplos presentados están tomados de *Prácticas para la preparación del Diploma de Español: Nivel Intermedio*. 2005. Pérez.

En la exposición, el candidato elegirá antes de entrar en la sala de la entrevista uno de entre tres temas, y dispondrá de tiempo para preparar un breve gui3n que puede servirle de apoyo durante la exposici3n. Debe hablar de 3l durante unos cuatro minutos, y a continuaci3n, responder a las preguntas que le formule el entrevistador.

Ejemplos:

22

### Expresi3n oral

#### 1 TEMA 1 : ESTR3S - CALIDAD DE VIDA

- ¿ Padece o ha padecido alguna vez de estr3s?
- ¿ Conoce sus s3ntomas, sus riesgos?
- ¿ Tenemos mayor o menor calidad de vida que nuestros abuelos?
- ¿ C3mo se puede evitar el estr3s?

#### 2 TEMA 2 : MEDICINA TRADICIONAL / ALTERNATIVA

- La homeopat3a.
- La acupuntura.
- ¿ Toma medicinas con frecuencia?
- ¿ Puede la homeopat3a curar enfermedades como el c3ncer?
- Yoga. Tai-chi.

#### 3 TEMA 3 : PUBLICIDAD

- ¿ Hasta qu3 punto se considera consumista?
- ¿ Cree que nos influye la publicidad?
- ¿ Hasta qu3 punto informa?
- ¿ Ventajas?
- ¿ Manipulaci3n?
- Publicidad y solidaridad. Campa3as de ayuda al tercer mundo.

### 2.3 Tercera Parte: Gram3tica y Vocabulario

Esta prueba tiene dos partes: texto incompleto y di3logos breves incompletos.

En el texto incompleto, el candidato debe elegir de entre tres opciones la más adecuada al contexto que se le da. El contenido es de tipo léxico y gramatical. En los diálogos, divididos en tres partes, el candidato debe elegir la propuesta correcta o más adecuada entre cuatro, dos y tres opciones.

### 3. LA EXPRESIÓN ORAL: PAPEL DEL CANDIDATO Y DEL ENTREVISTADOR

En este punto vamos a visualizar un vídeo rodado en el Instituto Cervantes de Atenas con profesores con experiencia como vocales en los tribunales examinadores para la obtención de DELE y alumnos voluntarios. Se les ha dado instrucciones de cometer errores frecuentes, tanto a los profesores como a los alumnos. Los errores que nos interesan no son de tipo académico (ej. gramaticales, de léxico), sino de comportamiento, de actitud durante la entrevista. Se ha hecho una selección de posibles errores tanto del candidato como del entrevistador. El objetivo es señalar en las listas, cuáles son los errores que cometen los candidatos y entrevistadores. En bastantes ocasiones, los entrevistadores han exagerado su actitud para hacerlo de manera más evidente. La intención en todo caso, es por supuesto, de tipo disuasorio, algo así como ejemplos de “cómo no examinar de manera oral” y “qué evitar al examinarse de manera oral”.

Veamos la lista de los posibles errores del entrevistador:

Errores del entrevistador	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Actitud severa				
Ironía ante el error				
Sobreactuación en la situación				
No dar tiempo al candidato para recurrir a estrategias				
Mostrar impaciencia, aburrimiento, indiferencia				
Timidez extrema, pérdida de control de la situación				
Risa provocada por algún error divertido				
Dar información personal irrelevante				
No seguir las partes del examen, ignorar alguna de las partes, no respetar el tiempo de cada prueba				
Uso de lenguaje o idiomatismos fuera del nivel del alumno				
Hacer consciente al alumno de los errores que ha cometido mediante gestos de sorpresa, desaprobación e incluso amonestación				



En general, podemos observar que:

1. En la entrevista 1, la entrevistadora se muestra severa e irónica, poniendo nervioso al candidato.
2. En la segunda, la entrevistadora tortura literalmente a la candidata, haciéndola incluso consciente de los errores cometidos, y hace uso de idiomatismos incomprensibles para la candidata.
3. En la tercera, tenemos el ejemplo de una entrevistadora excesivamente tímida, que no lleva el control de la entrevista. Se produce un intercambio de papeles entre la entrevistadora y la candidata.
4. En la cuarta. La entrevistadora habla de sí misma y sus gustos más que el candidato. No hace preguntas para extraer información del candidato.

Veámoslo ahora desde el punto de vista del candidato:

Errores del candidato	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Timidez extrema				
Tratar temas tabú (política, religión)				
No responder a una pregunta concreta, seguir explicando lo anterior				
Silencio				
No recurrir a estrategias (perífrasis, palabras comodín,...) para continuar el discurso				
Preguntar por el resultado				
Falta de fluidez				
Bloqueo por no encontrar una palabra concreta				
Falta de coherencia				
Leer el guión				
No seguir las instrucciones del entrevistador				

En estos casos observamos:

1. En la primera entrevista el candidato se muestra excesivamente tímido e inseguro, lo que se agrava por la dureza de la entrevistadora. Se bloquea al desconocer el significado de una palabra y declara su incapacidad para continuar.
2. En la segunda, la alumna, que tiene un buen nivel, se desmoraliza ante la dureza de la entrevistadora.
3. En la entrevista 3, la candidata tiene más nivel del requerido, lo que le da una confianza exagerada, que unido a la timidez que muestra la entrevistadora, la hace llevar la voz cantante, incluso no seguir las instrucciones de la entrevistadora.

4. El candidato de la entrevista 4, que tiene también más nivel del requerido, es anulado ante la verborrea de la entrevistadora, situación que acepta con resignación.

## CONCLUSIÓN

El objeto del vídeo en ningún caso desea ser crítico, sino más bien, autocrítico. Se hace evidente la necesidad de organizar cursos de formación para examinadores de exámenes orales, dada su complejidad, y el papel fundamental que juega el entrevistador para obtener el mejor rendimiento posible del candidato. Asimismo, en algo tan abstracto como la evaluación en estas pruebas, es necesario que haya una unificación de criterios, cómo evaluar la gramática, el vocabulario, la coherencia, la interacción, la adecuación, la fluidez, la pronunciación. Existen parámetros en las instrucciones dadas por el Instituto, pero siempre se mueven en un plano general, y con frecuencia surgen dudas. ¿Cómo evaluar la pronunciación en un alumno que pronuncia casi como un nativo hispanófono porque la fonética de su lengua es muy similar a la del español? ¿Se le da la nota máxima o no? ¿Evaluamos el resultado o el esfuerzo?

Agradecería cualquier tipo de comentario y sugerencia sobre el tema del taller.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHARLES ALDERSON, J., CLAPHAN, Caroline y WALL, Dianne (1998): *Exámenes de Idiomas*. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Anaya. (O bien: < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> >)
- GUTIÉRREZ RIVILLA, Rebeca (2005): "El Marco Común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras" *Carabela*, 57, Madrid: SGEL, 25-47
- INSTITUTO CERVANTES: *Guía para la obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.) Nivel Intermedio* < <http://diplomas.cervantes.es>>
- PÉREZ BERNAL, Rosa María (2003): *Prácticas para el Diploma de Español: Nivel Intermedio*. Atenas. Polyglot.
- PÉREZ BERNAL, Rosa María (2005): *La expresión escrita en el Diploma de Español: Nivel Intermedio*. Atenas. Polyglot.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.

## LA ESCRITURA CREATIVA: LA DESCRIPCIÓN

Iván Velázquez<sup>1</sup>

### 0.- BREVE INTRODUCCIÓN.

¿Qué cosas podemos describir en este momento? ¿Y con los ojos cerrados?  
¿Cómo es más fácil?

Obviamente es más fácil describir las cosas que podemos ver y vivir en el mismo momento. Pues, ¿cuántas veces no pedimos a nuestros alumnos que nos describan cosas o situaciones que no han visto ni vivido nunca, y que probablemente nunca las verán o las vivirán?

La descripción no es sólo una destreza escrita, sino también creativa, en la que juegan un papel importante factores como la motivación y la imaginación. En el Marco de Referencia se presentan los objetivos que los alumnos deben alcanzar en esta destreza; desde la producción escrita de frases y oraciones sencillas sobre temas cotidianos y personales en el nivel A1, hasta historias atractivas y descripciones claras y fluidas y con un estilo adecuado a un género literario en el nivel de Maestría (C2). En este artículo reflexionaremos sobre todo en los objetivos que se les pide a los alumnos en el nivel B2 en el Marco de Referencia, nivel en el que el alumno

**“Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido”.** Es decir, en este momento del aprendizaje de la lengua, el alumno pasa del yo, de lo que le rodea, a los otros, a un mundo del cual probablemente no haya tenido experiencia directa. En el artículo se hará referencia a creaciones originales, que no correspondan a cartas, informes u otros documentos formales.

Podemos describir todo lo que percibimos. No sólo objetos que forman parte de la realidad, sino también aspectos del mundo psíquico, interno, como son las sensaciones o sentimientos, las emociones y situaciones y escenarios que son productos de nuestra fantasía. O sea, que la descripción puede partir de lo real o ser simplemente fruto de la imaginación del que describe.

---

<sup>1</sup> Instituto Cervantes de Atenas y Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas

El alumno debe reflexionar sobre las ocasiones en las que podría necesitar describir algo en una lengua que no es la suya, en este caso el español. No quiere decir esto que siempre tengamos que describir situaciones reales, sino que debemos ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para cuando se necesiten describir situaciones no reales, experiencias no vividas.

### **0.1.- UNA GRAN HERRAMIENTA A EXPLOTAR: LA IMAGINACIÓN.**

En nuestro mundo de tan “poca fe”, nos mostramos bastantes reacios a creer y tener confianza en aquello que no podemos tocar o no tenemos un conocimiento previo. En el aula nos solemos encontrar con alumnos que tienen miedo a ver las cosas por ellos mismos. ¿Pensar yo? ¿Imaginar yo? ¡¿Qué?! La confianza en los propios recursos, la imaginación en este caso, también se puede entrenar.

Una actividad muy sencilla: Se le pide a los alumnos que recuerden un lugar, bien porque les haya gustado o por haberles causado una sensación desagradable. Si permanecen unos minutos con los ojos cerrados, mejor. Después tienen que escribir en una hoja entre ocho y diez palabras o grupos de palabras (sin llegar a ser frases) que expresen características del lugar en el que han pensado. Los papeles con las palabras se reparten a diferentes alumnos y se les pide que escriban una postal imaginando que están en ese lugar. Tendrán que combinar las palabras y expresiones que el compañero ha escrito. Se leerán en clase y el alumno a quien pertenecían las palabras dirá si el lugar que él visitó se parecía al descrito en la postal de su compañero. Muchas veces el alumno, después de ver las palabras y expresiones piensa en un lugar que él también conoce. Otras veces se enfrentará a un lugar que desconoce.

Con esta actividad se puede comprobar la variedad de situaciones que pueden derivar de la combinación de unos mismos elementos.

Otra actividad que potencia la imaginación y se contrasta con la realidad se presenta en Procesos y Recursos de Edinumen (pág. 221, ej. 2.c) donde a partir de una foto de la ciudad de Bilbao y otra del Guggenheim el alumno tiene que describirlos y luego comparar con una descripción escrita presentada en el libro.

## 1.- ¿QUÉ ES LA DESCRIPCIÓN?

Según Miriam Álvarez, podemos definir la descripción como una “pintura” hecha con palabras, donde podemos distinguir tres fases (A. Schöckel):

- la observación,
- la reflexión,
- la expresión.

Para poder describir algo, ya sean personas, animales, cosas o sentimientos hay que **observar**los y conocerlos. Debemos mirar con atención, para lo cual es necesario agudizar los cinco sentidos:

- **vista:** forma, color, tamaño, espacios, lugares...
- **oído:** sonidos, ruidos y silencios...
- **olfato:** olores que emiten...
- **gusto:** sabores (dulce, amargo, salado, agrio...).
- **tacto:** temperatura, consistencia, textura...

Muchas podrían ser las actividades para desarrollar la observación.

En un nivel inicial (para sensaciones visuales) sería conveniente comenzar con ilustraciones sencillas en las que se deben señalar las diferencias. Este ejercicio se podría realizar oralmente o produciendo por escrito frases simples. Para niveles más avanzados, y como forma de presentar léxico relacionado con las sensaciones visuales, se puede hacer alguna actividad en la que se analicen las sensaciones visuales que aparezcan en algún texto descriptivo.

En lo que se refiere a lo sonoro, cuanto más avanzado sea el nivel del alumno, más se le debe acercar a sonidos de una forma más específica, por ejemplo las onomatopeyas. Además resulta divertido ver los diferentes sonidos que pueden producir los mismos objetos o animales en las diferentes culturas, sonidos que, en muchas ocasiones damos por universales.

En niveles avanzados, donde el alumno tiene mayor dominio de la lengua, se les puede mandar escribir a partir del silencio. Se trata de un ejercicio libre en cual el alumno necesita estar en silencio y escribir lo que se le ocurra a partir de lo que oye de fondo. Puede consistir en una escritura mecánica, pero ordenada en cierta medida, para que sea consiente de lo que puede percibir y expresar en la lengua

meta y de esta forma pueda preocuparse e informarse de las sensaciones que percibe y que no puede expresar.

Las sensaciones provocadas por los sentidos del gusto y del tacto también son objeto de observación. Para el gusto podríamos llevar a clase algunos alimentos que los alumnos puedan probar y hablar de sus sabores. Puede ser un poco complicado llevar a cabo esta propuesta, pero siempre podemos llevar dibujos de alimentos y, a partir de las imágenes nombrar sus sabores.

Para captar por medio del tacto nos ayudaría un pañuelo que nos cubra los ojos; de esta forma seremos más susceptibles a lo percibido a través del tacto. Podemos llevar figuras geométricas y que el alumno sólo las pueda tocar y si es posible, dibujar luego su forma. O bien tocar tejidos, etc.

En un nivel avanzado, el poeta Rubén Darío, como buen modernista nos presenta en su **Sonatina**<sup>2</sup> numerosos efectos sensoriales que abarcan todos los sentidos.

A continuación proponemos la siguiente actividad.

Después de presentar al autor y la corriente literaria a la que pertenece y de leer el poema esclareciendo las dificultades de vocabulario que pueda haber, se divide a la clase en cinco grupos. Un grupo de estudiantes se encargará de señalar todos los recursos que el autor utiliza donde entre en juego el sentido de la vista. Otro grupo hará lo mismo pero refiriéndose a las sensaciones auditivas, otro a las olorosas, otro a las del gusto y finalmente, otro grupo a las del tacto. De esta forma el alumno será más consciente de los recursos empleados para referirse a cada sentido, luego se pone en común y, en último lugar, se completa con la ayuda del resto de los compañeros.

En la fase de observación el alumno se encontrará con muchas sensaciones sensoriales que no sabrá expresar en español. Para ello es bueno que el profesor le ayude con preguntas que hagan que el alumno pueda comparar. Por ejemplo: *¿Sabe a vinagre? – Agrio*. En la última actividad que presentaré ejemplificaré esta técnica de preguntas.

---

<sup>2</sup> Por motivos de espacio no presento el poema de Rubén Darío en el artículo.

Después de la observación, antes de escribir un texto, en nuestro caso, descriptivo, debemos **reflexionar** considerando los datos percibidos y valorándolos, destacando lo esencial y rechazando lo superfluo. Todo lo observado quedará mediatizado por el punto de vista del autor. En esta fase influye la finalidad de la descripción. Si se trata de una descripción científica u objetiva, debemos tener en cuenta todos los datos que reflejen fielmente el objeto descrito (descripción de un coche). En textos literarios el autor seleccionará de los personajes, objetos, espacios... lo que le interesa hacer llegar al lector. Para ayudar al alumno a saber seleccionar las sensaciones más importantes, se podría modificar la actividad de escribir a partir del silencio, preguntándole qué oye más cercano y qué oye a lo lejos, y de estos sonidos más lejanos cuáles son más importantes para ambientar una situación concreta. Por ejemplo, si quisiera describir el ruido producido por el tráfico. O también con los olores; de lo que percibe por el olfato en ese momento, cuáles le servirían para describir la comida que está haciendo el vecino o cuáles para describir el parque después de la lluvia de la noche anterior. Ante la dificultad de realizar con el profesor o con otros compañeros este tipo de actividades en diferentes ambientes, se puede pedir a los alumnos que lo hagan un día en su casa, otro en el parque, otro en la playa...

La última fase sería la búsqueda de una **expresión** adecuada donde el alumno tendrá que organizar el material recogido (muchas veces en cuestión de minutos), para darle la forma definitiva respetando criterios de adecuación (atenerse a lo que se le pide, registro adecuado...), coherencia (organización de ideas en frases bien puntuadas, párrafos, uso de deícticos, conectores...), gramática ( rasgos lingüísticos más propios del estilo descriptivo<sup>3</sup>) y léxico empleado (más o menos rico dependiendo del nivel del alumno).

Estas tres fases de la descripción corresponden a un proceso único en la práctica casi imposible de aislar.

---

<sup>3</sup> Véase apartado *Rasgos lingüísticos empleados en los textos descriptivos*.

## 2.- TIPOS DE DESCRIPCIÓN.

Dentro de la gran variedad de cosas, estados, sensaciones, etc... que podemos describir, destacaré algunas de ellas y las acompañaré de ejemplos dentro de lo posible.

**\*Según el objeto descrito:**

- **El retrato.**

Cuando hacemos la descripción física (edad, complexión, estatura, rasgos del pelo y de la cara, señales como tatuajes, cicatrices, indumentaria etc) de una persona hablamos de prosopografía. Mientras que cuando la descripción se refiere sólo al carácter y a los rasgos morales hablamos de etopeya. Sin embargo, lo más usual es describir al mismo tiempo la apariencia externa y su carácter. Entonces lo llamamos retrato.

Si queremos que el alumno se centre únicamente en la apariencia física de una persona, suele servir mandarle que describa a un compañero en los primeros días de clase, puesto que al no conocerse, el alumno evitará hablar del carácter de un compañero al que no conoce aún. Puede ser un ejercicio individual en el que no tengan que poner el nombre de la persona descrita, o bien podríamos pedirles que describan al profesor, aunque es muy probable que no quieran expresar las características que piensan que igual no nos gustaría oír.

Cuando se pide que describa a una persona y se tocan tanto características físicas como morales y del carácter, se suele caer en lo que yo llamo *asociaciones fáciles*, es decir, si la persona físicamente es guapa, es más probable que el alumno deduzca cualidades morales buenas; mientras que si la persona es fea, el alumno se incline por cualidades morales más bien negativas.

Mientras más alto sea el nivel lingüístico del alumno, más rica deberá ser también la descripción, y en eso influye el léxico utilizado. En un nivel avanzado, debemos hacer que el alumno tome conciencia de singularidades más difíciles de apreciar y de expresar en el momento de tener que describir a una persona. Una actividad en



la que se practica esta precisión a la hora de describir, es la que aparece en el manual *Abanico*, en la cual, primero, se presentan adjetivos relacionados con los rasgos de la cara; luego se procede a la muestra mediante un texto descriptivo de *La vida del buscón* de Francisco de Quevedo y, por último, se invita al alumno a que haga una descripción por escrito de un hombre feo.

A continuación presento el resultado de esta actividad, en la que una alumna del Instituto Cervantes de Atenas hace la descripción bastante acertada para su nivel C1<sup>4</sup>, y haciendo asociaciones fáciles, de *El hombre-lince*, obra del pintor francés Charles Le Brun (siglo XVII).



*El hombre-lince* de Charles Le Brun

El pintor francés representó el hombre del Renacimiento europeo. Su mirada perpleja prueba su carácter polifacético. Su descripción física demuestra su personalidad. Sus ojos marrones y saltones son hipnotizadores. Su nariz es larga y respingona. La boca es pequeña y sus labios son finos. Su pelo es corto y tiene raya en medio. También, su bigote y sus cejas son finas. Nos parece preocupado porque tiene arrugas entre los ojos. La forma del rostro es triangular. Entonces, este hombre es un carácter inquieto. Siente (una) curiosidad por todo. Su mayor defecto es ser poco comunicativo a veces y solo. Pero, valora mucho su propia libertad y la generosidad. El idealismo está muy desarrollado. En general, este tipo de hombre flaco no podría participar en un desfile en nuestro siglo ¡De verdad! Pero, todo es según el cristal con que se mira. <sup>5</sup>

Cuando hacemos asociaciones fáciles perdemos muchos matices que no debemos dejar pasar en niveles altos, así como las características que pueden darse en los pícaros, en los que parecen “santitos” y las matan callando, en los

<sup>4</sup> Equivale al nivel B2 según el Marco Común de Referencia.

<sup>5</sup> Texto fiel al escrito de la alumna. El texto describe la cara de la derecha del cuadro.

mojigatos. Para hacer asociaciones más difíciles, es mejor comenzar por ejercicios semilibres, en los que se le pida al alumno que describa a una persona guapa, pero con unas cualidades morales nada envidiables, o lo contrario, una persona fea, que es un “alma de Dios”. Podría resultar atractivo hacer este ejercicio después de ver una película donde aparezcan este tipo de personajes y, aunque no lo he probado, creo que los culebrones podrían dar mucho juego.

---

Un retrato puede llegar a ser muy perfilado, descrito mediante muchos detalles o resaltar sólo los rasgos más significativos, llegando a la **caricatura**, la cual deforma facciones del aspecto. Francisco de Quevedo nos lo ejemplifica con su genial descripción de su “rival” Góngora a quien dedica *A un hombre de nariz grande (“Érase un hombre a una nariz pegado...”)*.

Mediante textos como este, se pueden sacar a relucir los recursos lingüísticos que se utilizan en las descripciones caricaturescas, como las hipérboles (orejas de elefante), animalizaciones (olfato de perro), comparaciones coloquiales (delgado como un fideo) Son un paso para la comprensión y creación de chistes y frases ingeniosas, puesto que muchas de éstas se basan en exageraciones caricaturescas: ***Era un hombre tan bajo, tan bajo, que se tenía que empinar para llegar al suelo.***

Para motivar a los alumnos a este tipo de descripciones, se pueden llevar a clase fotografías de políticos, cantantes, deportistas o famosos en general, para hacer su caricatura por escrito.

- **Descripción de un objeto.**

En la vida diaria, muchas veces tenemos que describir un objeto. Si bien es cierto que, por escrito, normalmente se nos presenta esta necesidad en las actividades que nos mandan los profesores o que mandamos a nuestros alumnos, es importante la técnica descriptiva sobre todo cuando nos tenemos que expresar oralmente y no sabemos el nombre del objeto. Para desarrollar esta destreza que

tiene más una finalidad pragmática que escrita, está bien acostumbrar al alumno a hacer descripciones por escrito para que se habitúe a la observación de objetos.

No es difícil desde los niveles más bajos llevar a clase cualquier objeto y mostrarlo a los alumnos para que hagan una pintura escrita del mismo. En este tipo de actividades se debe guiar al alumno para que tenga en cuenta todos los aspectos descriptibles del objeto en cuestión y, en general, de cualquier objeto que tengan que describir.

Después de una atenta observación del objeto, debemos ir contestando a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es?
- ¿Cómo es?: materiales, partes de que consta, si es perceptible por los sentidos (olor, sabor...).
- ¿Para qué sirve?
- ¿Dónde está?

A través de numerosos textos de la lengua literaria, podemos mostrar la dimensión que tiene el objeto, puesto que forma parte de un escenario donde transcurre una acción, pertenece a unos personajes a los que pueden evocar ciertos sentimientos.

- **Descripción de una realidad abstracta.**

Cualquier realidad abstracta, trátase de una sensación, un sentimiento o una emoción, puede ser objeto de descripción. Sin embargo, son imágenes difíciles de “pintar” con palabras. Como ejemplo de este tipo de descripciones en nuestra literatura podemos fijarnos en un autor como Gabriel Miró en su obra *El ángel, el molino, el caracol del faro*, donde describe el tañido de una campana. Más que hacer referencia al sonido en sí, se centra en el proceso y en el efecto originado por tal sonido.

*“La mano de la membrana vieja del campanero se agarra al nudo de la soga y principia a tirar de un fuelle de herrería. La soga sube por lo fosco de una verja y de una lápida sudada de sepultura, y traspasa la nave todo el cuello moreno de la torre. El tirón remueve los hombros de madera de la esquila del alba, que estaba durmiendo en el último cigoñal. Se tuerce, se va doblando, y cabecea y canta. Tiene un tono infantil y fresco. A su lado tiembla un alboroto de pájaros que se marchan a ganarse la vida”.*

Es obvio que el nivel de los alumnos para que puedan enfrentarse tanto a la comprensión como a la expresión de descripciones de este tipo debe ser bastante avanzado. Pero siempre los podemos guiar.

Como actividad propondré en este caso analizar *El Guernica* de Picasso. A partir de la observación fragmentada de esta obra, viendo qué pueden significar sus imágenes, podemos pedir a nuestros alumnos que realicen una descripción más realista del ambiente en que pudo suceder la batalla a la que dicha obra hace referencia. Con este ejercicio también ejercitamos la descripción de ambientes tratada en el siguiente apartado.

- **Descripción de ambientes.**

En la descripción de ambientes, el autor intenta organizar a su manera los objetos que tiene ante sí. En muchas ocasiones, la descripción del escenario donde tiene lugar una acción puede ser tan profunda que llega a ocultar la acción. Como muestra de descripción de ambientes, especialmente de paisajes, podemos recurrir a las fabulosas y minuciosas descripciones de Azorín.

Para la descripción de ambientes propondré dos actividades.

Para la primera nos basamos en la canción de Juanes *La historia de Juan*. Esta canción se puede trabajar de diferentes maneras, pero se le puede sacar bastante partido para los tiempos del pasado. Después de trabajar la canción, donde se cuenta en indefinido la triste historia de un niño que acabó muerto, se puede pasar a la actividad de escritura. Se pide a los alumnos, con objeto de que practiquen el imperfecto, que describan cómo era Juan, cómo iba vestido, cómo eran sus padres, cómo era su casa, las calles por las que vagabundeaba... De esta forma el alumno expresa la película que se iba imaginando mientras escuchaba la canción.

En la otra actividad que propongo para describir ambientes, también partimos de material auditivo. Esta vez jugamos con música que sirvió para anuncios de la televisión española. Hay diferentes materiales para llevar a cabo esta actividad, yo utilizo *Zapping*. De este CD se pueden extraer fragmentos de música. Dividimos a la clase en grupos y hacemos que cada uno trabaje con un fragmento diferente. A

partir del fragmento elegido, se les pregunta qué producto podría anunciarse con esa música. A continuación se les dice cual era el producto anunciado y se les pide que diseñen de un anuncio para el producto elegido por ellos. Les volvemos a poner los fragmentos para que anoten ideas y luego redacten un informe exacto de lo que quieren que aparezca en su anuncio.

- **Descripción de un proceso.**

Como proceso entendemos el conjunto de fases o etapas por las que pasa un fenómeno natural o una operación que realizan los hombres<sup>6</sup>. O sea, igual de proceso es el que sufre una flor desde que nace hasta que se marchita, como los pasos para hacer una tortilla de papas.

Es muy usual mandar este tipo de escritos cuando queremos que nuestros alumnos practiquen las formas de imperativo y del se impersonal. Desde que se enseña el imperativo en un nivel A2, se suele pedir al alumno que nos escriba una receta de cocina, como bien nos presentan varios manuales de español para este nivel. Con esta excusa gramatical, podemos hacer que el alumno piense en algo original, o que nosotros le sorprendamos cuando le pidamos que nos describa, por ejemplo, cada paso de cómo se sube una escalera (en un nivel avanzado). Será después de su descripción cuando le presentemos el texto de Julio Cortázar “Cómo se sube una escalera” de su obra *Cronopios y falacias*.

De esta manera el alumno se fijará en detalles que pasan desapercibidos y así, de una actividad cotidiana podemos crear, con ayuda de la observación y de la imaginación, un texto que puede resultar hasta divertido en muchas ocasiones.

- **Descripción de sentimientos.**

En cada momento del día sentimos algo. Las relaciones que mantenemos con otras personas y con nosotros mismos nos hacen sentir de una u otra forma. Sin embargo, muchas veces no sabemos expresar las sensaciones que sentimos ni

---

<sup>6</sup> Definición tomada del manual Aprendo a escribir 1 (ver Bibliografía).

en nuestra propia lengua. No obstante, es posible acercarnos a estas sensaciones mediante músicos, escritores, pintores... que intentan plasmar lo que encierran dentro en sus obras.

La música da mucho juego. Se pueden llevar a clase fragmentos de diversos tipos de música: rock, pop, clásica, etc. Yo titulo el ejercicio: **Escuché esta música cuando me sentía...**, que al mismo tiempo puede ser la manera en que los alumnos comiencen su escrito. El alumno podrá escoger un fragmento y elegir el momento. Les podrá evocar euforia, la pérdida de un amor, relax, estudio etc

También se pueden usar recortes de revistas en las que aparezca una situación concreta (un accidente, una boda...) para que el alumno piense en cómo se sienten los personajes que ve.

### **3.- RASGOS LINGÜÍSTICOS MÁS EMPLEADOS EN LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS.**

Es importante que los alumnos reflexionen sobre las características de los textos descriptivos. Los tiempos verbales que predominan son el presente y el imperfecto de indicativo. El presente otorga a lo descrito un carácter intemporal, mientras que el imperfecto circunscribe la descripción a un determinado periodo temporal.

También son característicos de este tipo de textos los sustantivos y los adjetivos, refiriéndose más a la descripción de objetos que a acciones. El adjetivo proporciona los matices complementando la información dada por el sustantivo. Debemos tener en cuenta el nivel de nuestros alumnos a la hora de exigir mayor o menor riqueza en el dominio de la adjetivación.

Como estructuras sintácticas destacables tenemos la yuxtaposición y la coordinación, las cuales logran dar simultaneidad y dinamismo, respectivamente, a las impresiones descritas.

La objetividad que pueda llegar a tener este tipo de textos la podemos plasmar mediante figuras literarias, como la comparación, la metáfora y la personificación, entre muchas otras. Obviamente, el uso de estas figuras requiere cierto dominio de la lengua, por lo que se deberán trabajar sobre todo en niveles elevados.

#### 4.- ACTIVIDAD.

# DESCRIBIMOS CON SEURAT

### Descripción de la actividad:

Esta actividad pretende que los alumnos se acerquen al valor de la descripción sensitiva. Se trata de que sientan la necesidad de utilizar en las descripciones un léxico relacionado con los sentidos: la vista (colores, formas, tamaños), el oído (ruidoso, silencioso, agudo, grave), el olfato (oler bien, oler mal, heder), el gusto (dulce, amargo, agrio) y el tacto (suave, áspero, duro, blando...).

### Introducción a la actividad:

Para tantear el vocabulario que los alumnos poseen acerca de las sensaciones, puedes escribir en la pizarra las siguientes tablas e ir completándolas entre todos:

¿Qué estás viendo?	¿Cómo es (tamaño, forma, color.)?

¿Qué estás escuchando?	¿Cómo suena?

¿Qué estás oliendo?	¿A qué huele?

¿Qué estás saboreando?	¿A qué sabe?

¿Qué estás tocando?	¿Cómo es (por el tacto)?

Debes ir preguntando sentido por sentido para que no se mezclen percepciones y se pueda hacer de forma ordenada. En la primera columna sólo tienes que escribir los objetos que vayan diciendo los alumnos y en la segunda cómo se perciben dichos objetos. De esta forma se activará el léxico y saldrán palabras nuevas, de las que podrán disponer para desarrollar la actividad propuesta posteriormente.

### Pasos de la actividad propuesta:

1. Reparte por persona o por pequeños grupos una lámina a color del cuadro de Seurat. O bien preséntalo en una diapositiva para que la vea bien toda la clase.



Tarde de domingo en isla de la Grande Jatte (1884-1886)

2. Pide a los alumnos que la observen detenidamente durante unos minutos, fijándose en el lugar, las personas y en lo que hacen, en cómo visten, y en los otros elementos del cuadro. Se trata de que capten sobre todo los elementos visuales de la obra.
3. Después de pasar el tiempo conveniente para la observación del cuadro, pide a tus alumnos que cierren los ojos y que se imaginen a ellos mismos dentro de la escena que acaban de ver. Sería mejor si los fueras guiando con preguntas como las siguientes:
  - ¿Dónde estás?
  - ¿Cómo vas vestido?
  - ¿Tienes algún tipo de relación con alguna de las personas con las que estás?
  - ¿Qué estás haciendo: hablas, comes, corres, juegas, nadas...?
  - ¿Tienes algo en la boca? ¿A qué sabe?
  - ¿Escuchas algo, hay algún sonido de fondo o está todo en silencio?
  - ¿Habrá llovido recientemente?
  - ¿A qué huele?
  - ¿Tienes algo entre tus manos? ¿Estás apoyado en algún sitio? ¿Qué sensación tienes al rozar la hierba? ...

En esta parte los alumnos sólo deben permanecer con los ojos cerrados escuchando las preguntas que les vas haciendo, que deberán ir de lo más general a lo más específico.

4. A continuación les pides que abran los ojos y que escriban en un papel palabras, frases, expresiones gráficas que les hayan venido a la mente mientras estaban dentro de la escena.



5. Toda la clase va interviniendo diciendo qué y cómo se sentía en el cuadro de Seurat. Mientras tú vas escribiendo en la pizarra todas esas sensaciones.

Es probable que quieran expresar sensaciones y que no sepan hacerlo en español, por lo que debes ir preguntándoles y hacer que hagan comparaciones del tipo:

- Alumno: - Me sabía a limón.
- Profesor: - ¿Ácido?
- Alumno: - No me gustaba.
- Profesor: - ¿Amargo?
- Alumno: - No era ni grande ni pequeño.
- Profesor: - ¿Era mediano?
- Alumno: - El agua no estaba ni fría ni caliente.
- Profesor: - Entonces estaba tibia / templada.

6. Después de que hayan intervenido todos tendrás en la pizarra un esquema con palabras para referirnos a sensaciones visuales, olfativas, auditivas, gustativas y táctiles. El léxico deberá ser más o menos rico y variado dependiendo del nivel de los alumnos. Luego puedes pedirles que escriban un texto descriptivo en el que se imaginen dentro de la misma escena pero como si fuera en nuestra época, ya que el cuadro de Seurat es del siglo XIX.

*“Crear por escrito es una aventura digna de disfrutar, para lo que hay que mostrar al alumno la gran potencia de la imaginación, como herramienta motivadora imprescindible para perder el miedo a escribir creativamente”.*

## Bibliografía

### MANUALES DE E.L.E.:

HERNÁNDEZ, G. y RELLÁN, C. *Aprendo a escribir 1: describir y narrar*. SGEL. Madrid, 1998

LÓPEZ, E. RODRÍGUEZ, M y TOPOLEVSKY M. *Procesos y recursos*. Edinumen. Madrid, 1999

VV.AA. *Abanico*. Difusión. Barcelona, 1995

### TEÓRICA:

ÁLVAREZ, M (2000): *Tipos de escritura I: narración y descripción*. Cuadernos de lengua española. Arco Libros. Madrid, 2000

### MATERIAL DE AUDIO:

*Zapping: un disco sin interrupciones*. Blanco y negro. Barcelona



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA