

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

35/2017



Directora de la publicación:

Guadalupe Melgosa Fernández
(Consejera de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo)

Coordinador:

José Ángel Piña Sánchez
(Asesor Técnico Docente)

Revisión y edición:

José Ángel Piña Sánchez
Clara Miguélez Sotillo

Diseño y maquetación:

Verónica Pérez Pérez

Colaboran en esta Publicación como autores de los artículos y recursos presentados:

Lorena Albert Ferrando
Blanca Berjano Rodríguez
Carmen Daza Márquez
Nathalie Mus
July De Wilde
Begoña García Migura
Yeray González Plasencia
Vicenta González
Ángel Hernando Domingo
Helena Legaz Torregosa
Paula Lorente
Matilde Martínez Sallés
Susana Martínez
Enrique Morales Lara
Antonio Ramos Álvarez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: Diciembre de 2017

NIPO: 030-14-283-8 (Línea)

Catálogo de publicaciones del Ministerio mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales publicacionesoficiales.boe.es

El fichero digital de este boletín puede descargarse desde la página web de la Consejería de Educación: www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

Las ilustraciones son de dominio público, están libres de derechos de autor o constan de los permisos adecuados para su reproducción.

Se permite la copia total o parcial de este boletín siempre y cuando:

- se cite la procedencia;
- no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo;
- se informe a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

(Imágenes de portada y contraportada provenientes del barrio "Les Marolles" en Bruselas)

EMBAJADA DE ESPAÑA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Bd. Bischoffsheim 39, B.15-16
1000 Bruselas

TEL: (+32) (0)22232033
FAX: (+32) (0)22232117

www.mecd.gob.es/belgica
consejeriabelgica.be@mecd.es
asesoriabelgica.be@mecd.es

INDICE

PRÓLOGO	4
Guadalupe Melgosa Fernández Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo	
ARTÍCULOS	
<i>“La autonomía del aprendizaje y cómo fomentarla en las destrezas orales”</i> Carmen Daza Márquez y Nathalie Mus	6
<i>“Formatos de evaluación en comprensión auditiva”</i> July De Wilde	16
<i>“Cómo fomentar la reflexión intercultural en la enseñanza de ELE: el concurso audiovisual Spanish in”</i> Yeray Ramos Plasencia y Antonio Ramos Álvarez	28
<i>“Camino de ida y vuelta en formación continua de ELE: de la teoría a la práctica pasando por la refle”</i> Vicenta González y Paula Lorente	42
<i>“La práctica reflexiva: propuestas metodológicas en ELE Lovaina”</i> Begoña García Migura y Helena Legaz Torregosa	55
<i>“¿Tareas finales para evaluar las competencias?”</i> Matilde Martínez Sallés	67
PROPUESTAS DIDÁCTICAS	
<i>“Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras en contexto de inmersión: la leyenda “El be”</i> Lorena Albert Ferrando	74
<i>“Los tipos de “se”: propuestas para las clases de ELE”</i> Blanca Berjano Rodríguez	81
<i>“TelELEdiario: producción de un Telediario en 4’ en clase de ELE”</i> Ángel Hernando Domingo	91
<i>“El uso de la ropa en el aula de ELE”</i> Susana Martínez	95
PARA TENER EN CUENTA	
<i>“El español y los signos de interrogación y exclamación, del dólar y de la arroba”</i> Enrique Morales Lara	98
INFORMACIONES	100

ß

ij

ñ

ç



Guadalupe Melgosa Fernández

Consejera de Educación en Bélgica, Países bajos y Luxemburgo

Por primera vez desde mi reciente incorporación como Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, es para mí un placer presentar la nueva edición de la revista *Mosaico*. Aprovecho esta ocasión especial para agradecer el esfuerzo y dedicación de todos aquellos que han trabajado para sacarla adelante y para saludar a todos los lectores que la siguen con interés.

Desde su primera edición en 1998, *Mosaico* ha ido consolidándose como un referente clave para el apoyo y difusión de la enseñanza del español, tanto en los países del Benelux como en otros países y contextos de enseñanza. Ha sido un privilegio adentrarse en sus páginas y comprobar que acogen aportaciones de especialistas en diferentes ámbitos del español como Lengua Extranjera, sumando propuestas, sugerencias y reflexiones extraordinariamente valiosas para contribuir a la formación y al perfeccionamiento didáctico de los profesores de ELE. Estoy convencida de que su lectura contribuirá a seguir apuntalando las sólidas bases de la enseñanza del español ayudando a promover nuestro idioma, labor en la que esta Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo lleva embarcada muchos años.

Sabiendo de la dimensión del objetivo, pretendemos mantenernos vigilantes para alimentar las bases que ya se han venido desarrollando, abriéndonos a nuevas perspectivas que enriquezcan la labor pedagógica que tenemos entre manos. Por ello, dentro de las actividades que se organizan desde la Consejería de Educación se pone el énfasis en este enfoque, en concreto en lo que pretende ser un ambicioso Plan de formación del profesorado de español que ponemos al servicio de la comunidad educativa de los países del Benelux. Sólo nos anima a la exploración constante de nuevas aportaciones y enfoques, comprobar el enorme interés que suscita la formación ofertada. Esperamos que este número de *Mosaico* traslade a los lectores el entusiasmo con el que ha sido concebido y sea de utilidad a todos los profesionales de la enseñanza nuestra lengua.

La autonomía del aprendizaje y cómo fomentarla en las destrezas orales

Este artículo es una exposición de los resultados obtenidos en el proyecto Erasmus+ “Speaking for Yourself”, en el que en colaboración con centros de enseñanza de idiomas para adultos de Bélgica, España, Islandia y Suecia hemos desarrollado y puesto en práctica una metodología basada en la investigación-acción para fomentar la autonomía del aprendizaje y la práctica de las destrezas orales.

Carmen Daza Márquez / SCVO Encora Antwerpen / carmen.dazamarquez@so.antwerpen.be
Nathalie Mus / PCVO Het Perspectief Gent / mun75@hetperspectief.gent

1. Introducción

¿Qué profesor no se ha planteado alguna vez la necesidad de fomentar la autonomía de aprendizaje de sus alumnos? Especialmente en la enseñanza de adultos, de carácter vocacional y con una asistencia del alumnado a clase poco sistemática, empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendientes autónomos bajo el tutelaje del profesor puede ser una solución motivadora y flexible a la hora de aprender un idioma extranjero.

En el marco del proyecto Erasmus+ “Speaking for Yourself”, un grupo de profesores de centros de enseñanza de idiomas para adultos de cuatro países (Bélgica, España, Islandia y Suecia) hemos ido desarrollando y aplicando una metodología para fomentar la autonomía del aprendizaje y la práctica de las destrezas orales entre nuestros alumnos.

Este artículo es un resumen del trabajo realizado durante los tres años que ha durado el proyecto. La metodología y los materiales resultantes del proyecto están disponibles en nuestro sitio web: <http://speaking4yourself.hetperspectief.net/>. Aunque el sitio web está en inglés, los materiales en la página *Toolbox* han sido traducidos a los idiomas del proyecto, entre ellos el español.



2. Aprendizaje autónomo de las destrezas orales

2.1. ¿Por qué aprendizaje autónomo?

Aprender un idioma requiere bastante práctica, pero el tiempo disponible en clase es limitado, por lo que es fundamental que los estudiantes sean capaces de practicar por su cuenta. El aprendizaje autónomo hace también posible una mejor diferenciación de las necesidades y deseos de los estudiantes, cuyo empoderamiento les permitirá ser capaces de continuar aprendiendo y perfeccionando sus conocimientos del idioma después de terminar el curso. Es necesario sin embargo que los profesores ofrezcan al alumnado un apoyo activo en cada uno de los pasos necesarios para adquirir la autonomía de aprendizaje, entendida como la capacidad de estar a cargo del propio aprendizaje. Esta adquisición es un proceso gradual debido a la gran correlación que existe entre competencia y autonomía: cada estudiante debe recibir el grado de autonomía correspondiente a su nivel de competencia, tanto lingüística como de aprendizaje.

- **Primer paso:** fijar los objetivos. El profesor hace un diagnóstico de la situación de aprendizaje del estudiante y le ofrece un *feedback* eficiente, esto es: claro, preciso y que estimule a seguir trabajando en el proceso de aprendizaje.
- **Segundo paso:** seleccionar los métodos y técnicas de aprendizaje autónomo que se presentarán al alumno, motivándolo para que elija los más convenientes a su situación y ofreciéndole apoyo

en los primeros pasos de su aprendizaje autónomo.

- **Tercer paso:** monitorizar el proceso de aprendizaje autónomo y evaluar los resultados. El papel del profesor consistirá en dar *feedback* y visualizar los progresos del estudiante, motivándole a continuar y ampliando su nivel de autonomía a medida que aumenta su competencia.

2.2. ¿Por qué las destrezas orales?

Tanto los estudiantes como los profesores suelen considerar las destrezas orales como las más importantes a la hora de usar la lengua meta, pero al mismo tiempo son las más difíciles de practicar de manera autónoma en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera.

Por eso en nuestro proyecto hemos intentado encontrar maneras de fomentar la práctica autónoma de diferentes aspectos de la producción oral en un entorno social con escasas ocasiones de contacto con hablantes nativos o con manifestaciones lingüísticas en la lengua meta.

3. Nuestra propuesta de acción

La idea inicial de este proyecto fue la de proporcionar a los profesores una serie de instrumentos y materiales listos para su uso. Pero la aplicación de estos materiales en los diferentes países, idiomas y niveles participantes nos hizo ver que la situación inicial (tamaño y nivel del grupo, preferencias del profesor, cultura de aprendizaje del alumnado) es un factor demasiado determinante y variable para poder trabajar con un material estándar. Por eso queremos animar a los profesores a que tomen los materiales que les proporcionamos como plantillas adaptables a las preferencias y necesidades de cada grupo.

3.1. Investigación-acción

Uno de los objetivos del proyecto se convirtió entonces en ofrecer a los profesores herramientas para llevar a cabo un análisis de las necesidades de los estudiantes

en las destrezas orales y una evaluación de la propia situación como enseñante. Esto se puede conseguir por medio de un proceso de investigación-acción.

¿Pero qué es investigación-acción? Para nosotros también fue algo nuevo, pero al aplicarlo nos dimos cuenta de que se trata de un método interesante y muy apropiado para encontrar soluciones a desafíos prácticos de la enseñanza. También es una manera eficiente de colaborar con los compañeros a la hora de mejorar la práctica docente común, porque te proporciona *feedback* y una perspectiva nueva sobre tu trabajo.



Una definición más técnica sería: la investigación-acción es un estudio intencional y planificado de la práctica docente propia, con el objetivo primordial de mejorar esta práctica. La diferencia entre investigación-acción e investigación académica es que la investigación-acción está enfocada en mejorar la propia práctica del profesor que la lleva a cabo, es personal, orientada a un contexto concreto, única y de pequeña escala. Mientras que la investigación académica está enfocada a construir un modelo teórico que otros podrán llevar a cabo en la práctica.

“Empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendientes autónomos bajo el tutelaje del profesor puede ser una solución motivadora y flexible a la hora de aprender un idioma extranjero”.

La investigación-acción generalmente sigue un ciclo:



1

Identificación del problema.

¿Por qué quieres estudiar este asunto?
¿Es el problema lo bastante amplio para poder sacar conclusiones y lo bastante reducido para ser manejable?

2

Plan de acción.

¿Qué estrategia o aproximación vas a utilizar para enfocar el problema?
¿Qué es lo que quieres saber sobre él?

3

Recoger datos.

¿Qué datos vas a recoger y por qué, dónde, cuándo y cómo vas a hacerlo?
¿Cómo vas a asegurarte de tener diferentes puntos de vista?

4

Análisis de los datos.

¿Qué conclusiones se pueden sacar de los datos?

5

Plan de acción.

¿Qué cambios vas a introducir en la clase a raíz de este estudio? ¿Cómo vas a comunicar tus hallazgos a tus compañeros?

En nuestro proyecto llevamos a cabo dos ciclos de investigación-acción:

- **Investigación-acción 1**

La pregunta de investigación fue ¿cuál es la forma más efectiva de informar a mis estudiantes sobre cuáles son las destrezas orales que necesitan practicar más?

Para ello, diseñamos plantillas de diagnóstico que probamos durante la investigación-acción 1. El *feedback* de los profesores y estudiantes que participaron en ella nos proporcionó sugerencias para la utilización práctica de los instrumentos de diagnóstico en diferentes situaciones de enseñanza, y consejos para mejorar los instrumentos que aplicamos en la versión definitiva de los mismos.

- **Investigación-acción 2**

Partiendo de los resultados de la investigación-acción 1 y con la idea de probar en la práctica las actividades (semi)autónomas que habíamos desarrollado, nos embarcamos en la investigación-acción 2. Esta también nos ofreció la oportunidad de probar en la práctica la versión definitiva de las plantillas de diagnóstico oral. Esta vez la pregunta de investigación fue: ¿cómo puedo motivar y empoderar a mis alumnos para que practiquen las destrezas orales de manera autónoma?

En nuestro sitio web <http://speaking4yourself.hetperspectief.net> tenemos la descripción completa de ambos ciclos de investigación-acción y los informes finales de este proceso (en la página “*The Making Of*”, sección “*Action Research*”).

3.2. Análisis de la situación inicial

A la hora de medir el nivel de las destrezas orales de cada grupo y localizar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, se pueden usar las plantillas de diagnóstico por nivel (de A1 a C1) de diferentes maneras: autoevaluación, observación por parte del profesor, diálogo profesor-alumno, explicación de los descriptores en clase, etc.

El instrumento sirve para diagnosticar si el estudiante ha alcanzado o superado el nivel requerido en los siguientes seis aspectos de la producción oral: riqueza de vocabulario, corrección gramatical, dominio de la pronunciación, adecuación sociolingüística, coherencia y cohesión y fluidez oral.

Junto a la descripción de estos aspectos correspondiente a cada nivel, hay un esquema donde se puede indicar de manera muy visual el nivel alcanzado en cada aspecto:





Plantillas de diagnóstico de la producción oral

El diagnóstico de un número elevado de estudiantes puede llevar mucho tiempo, por lo que es importante concentrarse en un número realista de objetivos dentro de un plazo razonable de tiempo. También es posible centrarse en el diagnóstico de algún aspecto concreto del instrumento, por ejemplo solamente pronunciación y fluidez.

3.3. Plan de aprendizaje autónomo

Una vez hecho el diagnóstico de los puntos a mejorar en la destreza oral del estudiante (habiendo igualmente destacado sus puntos fuertes, algo muy motivador), el profesor decide con el alumno el plan de aprendizaje autónomo a seguir. Es crucial que haya algún tipo de seguimiento y *feedback* de la práctica autónoma del estudiante para mantener la motivación y para que el estudiante pueda reflexionar sobre sus propios progresos y dificultades. Para llevar a cabo este seguimiento será necesario que el alumno cuente con ayuda externa, ya sea del profesor, de un compañero o de algún externo (un hablante nativo, por ejemplo). En otras palabras, la autonomía absoluta de aprendizaje es algo que no es realmente posible, porque para mantener la motivación es fundamental contar con un plan de aprendizaje estructurado que incluya apoyo y *feedback* sobre el progreso obtenido.

Los profesores pueden hacer el seguimiento del aprendizaje autónomo de sus estudiantes a través de diarios de aprendizaje, sesiones de *coaching*, conversaciones telefónicas, tutorías, comunidades en línea, etc. También es posible emparejar o agrupar

a estudiantes de distinto nivel para que los más competentes puedan dar *feedback*, consejos y apoyo a los otros, de manera que los estudiantes puedan compartir sus experiencias de aprendizaje autónomo y se sientan menos solos en el proceso. O agrupar a estudiantes del mismo nivel para que compartan fuentes, problemas y aciertos. Estas colaboraciones pueden ser presenciales o en línea.

“El diagnóstico de un número elevado de estudiantes puede llevar mucho tiempo, por lo que es importante concentrarse en un número realista de objetivos dentro de un plazo razonable de tiempo”.

En cuanto a las actividades que los estudiantes pueden llevar a cabo de manera autónoma, las posibilidades son enormemente variadas: desde algo tan simple como leer en voz alta cinco minutos al día o aprender un número determinado de palabras nuevas a la semana, como el uso de *apps*, participación en

intercambios lingüísticos con hablantes nativos, etc. En nuestro sitio web hemos recogido una amplia serie de propuestas de actividades para cada uno de los aspectos de la producción oral. Estas propuestas pueden servir de inspiración, lo fundamental es que las actividades autónomas sean simples, muy accesibles y fáciles de integrar en la vida diaria de los estudiantes.

“lo fundamental es que las actividades autónomas sean simples, muy accesibles y fáciles de integrar en la vida diaria de los estudiantes”.

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
NOMBRE DE LA TAREA	CAMBIA EL IDIOMA DE TUS APARATOS ELECTRÓNICOS
OBJETIVO(S)	Practicar vocabulario diariamente cambiando el idioma del ordenador, smartphone o tableta.
NIVEL	A partir de A2
CÓMO APRENDER	<p>PASO 1. Cambia el idioma de tu ordenador, smartphone o tableta al idioma que estás aprendiendo.</p> <p>PASO 2. Mediante el uso diario de estos aparatos ganarás confianza en el uso de la lengua meta y aprenderás palabras clave.</p>
RECURSOS NECESARIOS	Cualquier aparato electrónico como ordenador, smartphone o tableta.
EVALUACIÓN	<u>Auto-evaluación:</u> aumento de la competencia lingüística necesaria para el uso de estos aparatos.
SUGERENCIAS PARA EL PROFESORADO	Una versión no digital (y mucho más barata) de esta actividad es pegar post-its en objetos domésticos de uso diario, con su nombre en la lengua meta. El post-it se podrá quitar del objeto cuando el/la estudiante haya aprendido la palabra.

Algo muy importante que hemos aprendido en el proceso es que no todos los estudiantes tienen desde un principio las competencias necesarias para aprender de manera autónoma, lo que los vuelve reacios a hacerlo. Por eso es mejor integrar el aprendizaje autónomo en el currículo e introducirlo gradualmente empezando desde la clase. Los estudiantes necesitan que se les guíe y se les entrene en la autonomía de aprendizaje para poder hacer el ajuste mental necesario y ganar confianza en sus capacidades. El *feedback* positivo es fundamental a este respecto, igual que el papel del profesor a la hora de seleccionar

las actividades y dar motivación mediante el seguimiento del proceso.

Como ejemplo concreto de la aplicación práctica de esta metodología con alumnos de E/LE ofrecemos aquí el testimonio de nuestra compañera Nathalie Mus (PCVO Het Perspectief, Gante):

Cada curso los alumnos me piden aplicaciones o materiales para mejorar la destreza oral de manera autónoma. Así que me sentí muy agradecida y entusiasmada al poder poner en práctica las

herramientas elaboradas durante el proyecto Erasmus+ “Speaking for yourself”.

Como el diagnóstico y el seguimiento de los alumnos requiere bastante tiempo, decidí probar el experimento con 3 alumnos y un número reducido de herramientas.

Al principio de curso les hice un diagnóstico inicial de su producción oral con los esquemas ofrecidos en la página web. Les resultaba muy atractiva y visual la representación y les sorprendió ver que hubiera tantos aspectos en la destreza oral (vocabulario, gramática, pronunciación...). Antes de dar yo el feedback, les dejaba observar el esquema y les pedí que trataran de autoevaluarse. Esta visualización les permitía ver muy rápido en qué aspecto eran buenos y en qué otros podían mejorar.

Mis alumnos tenían sobre todo dificultades con la pronunciación y el ritmo. Basándonos en los esquemas les dirigía a las actividades más aptas para sus dificultades particulares y les indicaba cómo podían trabajar en ellas.

Una primera aplicación que les resultó muy práctica fue “A Capela” (www.acapela-group.com) que les permite escuchar la pronunciación no solo de palabras sueltas sino también de frases enteras. El alumno introduce un texto que escucha (¡La entonación es bastante natural!). Luego se graba las veces que quiera y compara su versión con la del programa.

Otra misión que les di era grabarse regularmente en casa. Cada mes les daba un tema que exponer, por ejemplo “mi familia”. Al principio pueden anotar algunas palabras sueltas en una hoja, después graban su presentación (máx. 2 minutos). Luego escuchan su primera grabación y ya son capaces de detectar algunos errores. Al día siguiente vuelven a escuchar esa primera grabación y se graban una segunda vez. Al tercer día se graban otra vez.

El alumno envía entonces la mejor versión al profesor quien le da su feedback. ¡Mucho trabajo para el alumno, pero realmente aprende mucho! Es importante que el profesor le dé un feedback al alumno tanto para saber en qué puntos ha

mejorado como cuáles todavía requieren un poco de atención.

Otro ejercicio muy útil fue ver vídeos muy cortos con la transcripción. El alumno lo ve una primera vez y sigue el texto. La segunda vez el alumno trata de leer al mismo tiempo que el presentador.

Todos los alumnos me confirmaron que les había resultado una experiencia enriquecedora. Eso sí, han tenido que invertir tiempo, pero después de unos meses se sentían más cómodos y seguros al hablar en el aula. No solo les ha mejorado el nivel al hablar, sino también su autoestima.

Después de algunos meses, los alumnos habían desarrollado más fluidez y rapidez al hablar. Incluso había mejorado considerablemente su entonación y ritmo.

Lo que también notamos en este experimento es que despertaba la curiosidad de los demás alumnos. Los alumnos que participaron en el proyecto hablaron tan bien de sus experiencias que los demás también querían probarlo.

Así que les invito a conocer este valioso proyecto.

En el apartado “Teachers and students in action” de nuestro sitio web <http://speaking4yourself.hetperspectief.net/> tenemos diversos vídeos donde los profesores y los estudiantes de los diferentes centros participantes en el proyecto nos hablan de su experiencia con el mismo.

“Los estudiantes necesitan que se les guíe y se les entrene en la autonomía de aprendizaje para poder hacer el ajuste mental necesario y ganar confianza en sus capacidades”.

4. Conclusiones

Para los estudiantes que participaron en el proyecto, el proceso de diagnóstico, *feedback* y práctica autónoma fue una experiencia muy positiva: ahora son más conscientes de los diferentes aspectos de las destrezas orales que pueden practicarse por separado y tienen la impresión de haber mejorado sus destrezas orales. Además, gracias a la práctica autónoma, los estudiantes se sienten más seguros a la hora de hablar en clase, participan más en los debates y están más motivados.

Para los profesores, el proceso de diagnóstico, *feedback*, propuesta de actividades y seguimiento del aprendizaje autónomo de los estudiantes supuso una gran inversión de tiempo y esfuerzo, en parte porque los propios profesores necesitan adaptarse a su nuevo papel de mediadores y dar más libertad a los estudiantes. A medida que los estudiantes se van familiarizando con el sistema, tanto el diagnóstico como la selección y monitorización del aprendizaje autónomo pueden ir siendo gradualmente llevados a cabo por otros estudiantes o por todo el grupo, lo que disminuye la carga de trabajo del profesor y aumenta la implicación de los alumnos en el proceso y con ello la motivación.

“Los estudiantes necesitan que se les guíe y se les entrene en la autonomía de aprendizaje para poder hacer el ajuste mental necesario y ganar confianza en sus capacidades”.



Taller con profesores de Encora 22.03.17

ANEXOS: plantilla de diagnóstico de producción oral nivel A1 y modelo de plan de aprendizaje autónomo. Todos los materiales están disponibles en nuestro sitio web <http://speaking4yourself.hetperspectief.net/> en la página “Toolbox”.

A1 - DESCRIPTORES EXPRESIÓN ORAL

LA NORMA

• • • • •

- **RIQUEZA DE VOCABULARIO**
- Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
- **CORRECCIÓN GRAMATICAL**
- Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
- **DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN**
- Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el estudiante.
- **ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA**
- Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
- **COHERENCIA Y COHESIÓN**
- Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como “y” o “entonces”.
- **FLUIDEZ ORAL**
- Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.



APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A este nivel es crucial que los estudiantes sean capaces de tomar control sobre su propio aprendizaje, no solo para tener éxito en la clase sino también para ser capaces de aprender de manera independiente y sin profesor fuera de clase.

Los estudiantes autónomos son capaces de...

- fijar metas de aprendizaje;
- identificar los estilos de aprendizaje y desarrollar las estrategias necesarias para alcanzar esas metas;
- desarrollar un plan de aprendizaje;
- reflexionar sobre el aprendizaje (lo que incluye identificar áreas problemáticas y buscar maneras de enfrentarse a esos problemas);
- identificar y seleccionar fuentes relevantes de recursos y apoyo;
- supervisar su propio aprendizaje;
- correr riesgos;
- evaluar su propio progreso;
- llevar a cabo las tareas de aprendizaje de manera activa;
- tener una actitud tolerante y abierta hacia el idioma.

Metas de aprendizaje	Puntos fuertes / dificultades	Recursos (¿Qué necesito y dónde puedo encontrarlo?)	Estrategias de aprendizaje	Plan de aprendizaje	¿Cuándo habré alcanzado mi meta?
Aprender modismos para poder usarlos cuando sea necesario.	+ Tengo buena memoria. + Soy muy organizado/a. - No tengo tiempo. - No sé cómo empezar.	• Libro de texto. • Hojas de trabajo en Internet. • Podcasts • Sitio web con ejercicios sobre modismos: http://www.practicaespanol.com/16-rases-hechas-en-espanol-de-numero-cero-de-umberto-eco	• Hacer listas recopilatorias. • Escribirlos en tarjetas. • Ordenarlos alfabéticamente. • Ordenarlos temáticamente. • Crear una sección aparte en mi cuaderno para los modismos.	Aprender 5 modismos una la semana y revisarlos la semana siguiente.	Al final del curso debería haber aprendido aprox. 90 modismos.

Formatos de evaluación en comprensión auditiva

Este trabajo analiza la correlación positiva entre dos factores a la hora de evaluar la comprensión audiovisual: el formato de la evaluación (tipo test o preguntas abiertas) y los resultados.

Se comparan dos pruebas de un mismo ejercicio realizado en clase de ELE (N=66): una primera de preguntas abiertas (N=17) y una segunda que incluye preguntas de selección múltiple e ítems dicotómicos (N=49). En este último caso se analiza además la correlación entre el número de visionados y los resultados obtenidos. Tras revisar la literatura se presentan dos hipótesis: (1) los estudiantes sometidos a la prueba tipo preguntas abiertas puntúan menos que los otros; (2) el número de visionados influye en los resultados. En contra de la primera hipótesis planteada, los participantes en la prueba tipo test no obtienen mejores resultados. La segunda hipótesis sí se comprueba aunque el turno adicional favorece en primer lugar a los estudiantes menos fuertes.

El presente estudio proporciona datos empíricos para el análisis de las posibles incidencias que tienen el formato de prueba y el número de repeticiones en los resultados de pruebas de comprensión auditiva en ELE, un tema de investigación poco explorado, en particular en comparación con el inglés como lengua extranjera.

July De Wilde / Universidad de Gante, Departamento de Traducción, Interpretación y Comunicación, sección de español / july.dewilde@ugent.be

1. Introducción

En este trabajo se analiza la correlación positiva entre dos factores a la hora de evaluar la comprensión audiovisual: el formato de la evaluación (tipo test o preguntas abiertas) y los resultados obtenidos de la misma. Por tanto, se comparan diversos formatos utilizados para evaluar la comprensión audiovisual (CA¹ de ahora en adelante) del español como lengua extranjera (en lo que sigue ELE).

Para ello comparamos dos pruebas de un mismo ejercicio de CA: una primera de preguntas abiertas y una segunda que incluye preguntas de selección múltiple e ítems dicotómicos. Para esta segunda, la prueba tipo test, también analizamos la correlación positiva entre el número de visionados y los resultados obtenidos.

En la primera parte situamos en qué contexto se enmarca la investigación: ¿cuál es el contexto curricular y el perfil de los participantes? Después, y tras revisar la literatura sobre el tema, formulamos las hipótesis a la base de la presente investigación. En la última parte detallamos el diseño de la prueba antes de presentar los resultados y la discusión.

1. En lo que sigo hablamos únicamente de la *comprensión oral sin colaboración* (Buck 2001: 98), es decir de una situación de audición en que el oyente no interviene en la construcción del discurso. Se distingue por lo general este tipo de audición de aquella otra llamada *con colaboración* donde la interacción es central. Esta última suele evaluarse junto con la expresión oral.

2. Metodología: Contexto, grupos de análisis y procedimientos

Este estudio ha sido llevado a cabo en el marco de una asignatura de CA impartida a estudiantes de ELE de nacionalidad belga cuya lengua materna (L1) es el neerlandés. Los estudiantes cursan la carrera de Lingüística Aplicada en el Departamento de Traducción, Interpretación y Comunicación de la Universidad de Gante (Bélgica). Los 66 estudiantes que participaron en la investigación se especializan en dos lenguas. Han elegido el español, junto a una segunda LE, siendo ésta francés (23 estudiantes), inglés (28 estudiantes) o alemán (7 estudiantes). Cuando tuvo lugar la prueba (noviembre de 2012), el perfil medio de los estudiantes era el de estudiantes de segundo curso, de edades comprendidas entre los 19 y los 20 años y que llevaban estudiando español un poco más de un año completo, a un ritmo intensivo de 8 horas por semana.

En cuanto a la recopilación de datos, los 66 participantes visionaron un mismo fragmento sobre el Museo de la Trufa en Navarra y realizaron las mismas actividades de preaudición (véase el apéndice 1 para una breve descripción de estas actividades). Después fueron sometidos a evaluaciones con formato diferente. El objetivo era ver si dicho formato de evaluación ejercía una influencia en los resultados de sus tareas. De discusiones previas con los estudiantes resultaba que la mayoría (56 de los 66) prefiere el formato de selección múltiple al de las preguntas abiertas ya que perciben dicho formato como marcadamente “más fácil”.

17 participantes realizaron una *prueba A* de preguntas abiertas, tales como las dadas en el apéndice 2. Otros 49 realizaron una *prueba B* agrupando preguntas de selección múltiple e ítems dicotómicos, tales como las mostradas en el apéndice 3. Los resultados de la prueba B han sido comparados con los de la prueba A. Aparte del formato, también se verificó el posible efecto que puede tener el número de visionados. Así, de los estudiantes sometidos a la prueba B, 31

visionaron el fragmento dos y 18 estudiantes tres veces. Este último grupo no consultó el formulario de preguntas sino hasta finalizado el primer turno.

En lo que sigue hacemos un repaso de la literatura existente sobre el tema que nos ocupa, y a continuación explicitamos las dos preguntas que constituyen la base de la presente investigación. Después comentaremos la metodología y presentaremos los resultados. En la conclusión volvemos críticamente sobre los resultados.

3. Marco teórico

Considerada durante años como una destreza pasiva, la comprensión audiovisual se considera hoy como un elemento clave en la adquisición de una lengua extranjera (Krashen 2002): implica actividades mentales tan complejas que el que escucha es tan activo como el que produce el mensaje (Vandergrift 2007). La comprensión oral es el resultado de la interacción entre un número de fuentes de información que incluyen “el input acústico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, el contexto de comunicación y el uso de los oyentes de cualquier información a su disposición que les parezca relevante para ayudarles a interpretar lo que el hablante está diciendo” (Pastor Villalba 2009: 2).

“Considerada durante años como una destreza pasiva, la comprensión audiovisual se considera hoy como un elemento clave en la adquisición de una lengua extranjera (Krashen 2002): implica actividades mentales tan complejas que el que escucha es tan activo como el que produce el mensaje”

Es decir, en la CA intervienen factores de índole muy diferente: cognitiva, lingüística, propia del aprendizaje de la lengua extranjera, sociocultural, psicológica, material (las grabaciones), lo que hace difícil la enseñanza, pero también, y sobre todo, la evaluación de esta destreza comunicativa. La enseñanza y la evaluación de la CA se justifican sin embargo en tanto que forman parte esencial de la competencia comunicativa (Consejo de Europa 2002: 60), por “su potencial efecto positivo en las prácticas de clase” (Alderson y Bachman, en Buck 2001: xi) o por el desempeño de los aprendientes en futuras situaciones comunicativas fuera del aula.

A pesar de su evidente importancia, la CA sigue investigándose esencialmente en relación con especulaciones teóricas, lo que se debe en parte a su carácter indirecto. En efecto, tratándose de la destreza menos explícita, resulta difícil medirla; intervienen muchas otras subdestrezas que constituyen variables difícilmente controlables en un estudio empírico. Si resulta factible controlar variables relacionadas con el tipo de texto (velocidad del habla, entonación, acento, rasgos lingüísticos como el vocabulario o la sintaxis), o con la *situación externa* (ambiente, ruido exterior), no es igualmente fácil controlar variables relacionadas con la cognición del aprendiente (su conocimiento previo, su memoria) o con su *metacognición* (la capacidad del aprendiente de evaluar el nivel de dificultad del texto audiovisual y de adaptarse a él²). La interconexión de todas estas subdestrezas también explica por qué es difícil evaluar un ejercicio de CA, la cual siempre será indirecta: al estudiante se le pide que realice otras actividades que permitan hacer patente su comprensión. Así, en un ejercicio de selección múltiple interviene también, en gran medida, la habilidad lectora del aprendiente.

“La interconexión de todas estas subdestrezas también explica por qué es difícil evaluar un ejercicio de CA, la cual siempre será indirecta: al estudiante se le pide que realice otras actividades que permitan hacer patente su comprensión. Así, en un ejercicio de selección múltiple interviene también, en gran medida, la habilidad lectora del aprendiente.”

Por otra parte, cuando se trata de preguntas abiertas, al estudiante se le pide que demuestre sus habilidades escritas. Es imposible, pues, aislar las subestrategias que miden la comprensión de un texto en sentido estricto”.

Por otra parte, cuando se trata de preguntas abiertas, al estudiante se le pide que demuestre sus habilidades escritas. Es imposible, pues, aislar las subestrategias que miden la comprensión de un texto en sentido estricto (Buck 2001: 100). En términos de Pastor Villalobos (2009: 7) la relación entre “la actuación y las habilidades que queremos evaluar tiende a ser débil e incierta”.

No sólo las *formas* de medir, sino también el *formato* de las evaluaciones se presta a debate. Las preguntas abiertas permiten ir más allá de la superficie del texto y fomentar un aprendizaje más profundo (Herbert & Burt 2002). Redactar los ítems no suele presentar demasiadas dificultades pero corregirlos es costoso. No sólo el tiempo dedicado, sino también la puntuación puede hacer difícil el uso de las preguntas abiertas, en tanto que implica una puntuación subjetiva³ y es necesario desarrollar criterios lo más objetivos posibles (Brown & Hudson 2002).

En cuanto a las preguntas de selección múltiple, sus ventajas son bien conocidas: son altamente fiables y su estructura cerrada permite una puntuación objetiva (Bailey 1998). También sus desventajas han sido documentadas: escribir ítems eficaces no es tarea fácil y además, no toda la información se presta a interpretación unívoca (véase Burton 2005). Los detractores también objetan que se evalúa la capacidad de reconocer más que de conocer y que, además, no hay manera de excluir el azar (Currie & Chiramanee 2010). Sería además un instrumento de evaluación superficial en tanto que no permite reconstruir el origen del error: resulta difícil determinar si una respuesta errónea se debe a la comprensión deficiente de algún texto audiovisual o, en cambio, guarda relación con una interpretación errónea de las posibles respuestas presentadas en el formulario (Brown & Hudson 2002). Otros refutan que es un formato poco auténtico: en situaciones comunicativas auténticas no se nos presentan nunca alternativas de las cuales escogemos la mejor opción.

2. Para una visión general de todas las variables implicadas, véase Buck (2001).

3. La evaluación es objetiva si no se requiere el juicio de un evaluador, como en un ejercicio de selección múltiple, en el que una respuesta correcta equivale, por ejemplo, a un punto. La evaluación subjetiva, en cambio, es una valoración que realiza un examinador.

Los ítems dicotómicos de tipo verdadero/falso presentan en parte las mismas ventajas e inconvenientes. Al igual que en el caso de las preguntas de selección múltiple, el carácter cerrado de los ítems dicotómicos permite una puntuación rápida y objetiva. A diferencia de las preguntas de selección múltiple, su redacción no suele ser tan difícil. Pero así como con las preguntas de selección múltiple, resulta difícil rastrear el origen exacto del error. Para disminuir el efecto del azar, se suele pedir al estudiante que justifique su respuesta, sobre todo cuando las frases son falsas.

De lo anterior se puede concluir que los distintos formatos tienen a la vez ventajas y desventajas. Se han investigado poco los posibles efectos de formas alternativas de medir la CA, incluso si se acepta generalmente que los estudiantes procesan de manera diferente según estén confrontados con un formato de evaluación u otro (Hansen y Jensen 1994). Brindley y Slatyer (2001) concluyen que el grado de dificultad de diversas tareas evaluativas de CA se ve influenciado por el formato de la evaluación. Teng (1998) ha comprobado que el formato de la evaluación, pero también el tipo de texto influyen considerablemente en la puntuación.

Cheng (2004), tras comparar tres formatos de evaluación –(1) preguntas abiertas, (2) preguntas de selección múltiple y (3) preguntas de completación de selección múltiple⁴– concluye que el formato interviene en la puntuación: las mejores notas se obtienen con las preguntas de completación de selección múltiple y las peores en el caso de las preguntas abiertas. Estas conclusiones concuerdan con las de Berne (1993, en Brindley y Slatyer 2002), que muestra mejores resultados para preguntas de selección múltiple y peores resultados en el caso de preguntas abiertas o algún tipo de completación parcial.

También el factor psicológico interviene: muchos aprendientes se sienten más cómodos con preguntas (semi)cerradas porque reconocen la respuesta correcta (o su ausencia en los ítems dicotómicos falsos) en una de las opciones impresas en el formulario (Traub y MacRury 1990). Esta impresión también ha sido comprobada en el aula: antes de conocer el formato de la prueba, 56 de los participantes de la presente investigación habían manifestado su preferencia por el formato cerrado tipo test (cf. prueba B).

En cuanto al número de repeticiones del texto audiovisual, existe cierto consenso sobre la correlación

positiva entre el número de turnos y la actuación de los estudiantes. Sakai (2009) demuestra que tras repetir un fragmento, se facilita considerablemente la comprensión. Aunque muchos investigadores coinciden en que se debe repetir el fragmento, no existe consenso sobre el número de repeticiones necesarias. También la cuestión de si leer las preguntas de antemano lleva a mejores resultados o no sigue siendo objeto de debate. Buck (1990) encontró que aunque los examinados afirman tener una mejor comprensión al conocer las preguntas de antemano, los resultados puntuados no lo reflejan. Se trata entonces más bien de un efecto positivo psicológico. Estos datos no coinciden con los de Sherman (1997), quien afirma una mejora más fuerte en la actuación cuando se mostraban las preguntas a los examinados después del primer turno, y antes del segundo.

Los estudios mencionados anteriormente se ocupan esencialmente de la CA en la clase de inglés como LE. El presente trabajo analiza si los resultados también se aplican al ejercicio de CA en clase de ELE, verificando posibles efectos que puede tener el formato de la evaluación en el rendimiento del aprendiente de ELE. Estas son las dos hipótesis predictivas que guían la presente investigación:

1. Los estudiantes que participan en la prueba A (preguntas abiertas) obtienen un puntaje menos elevado que los que participan en la prueba B (selección múltiple + verdadero / falso);
2. El número de repeticiones tiene una incidencia en la actuación. Los participantes en la prueba B que visionaron el fragmento tres veces y consultaron las preguntas después del primer turno obtienen mejores resultados que los que visionaron dos veces y consultaron el formulario antes del primer visionado.

“Los estudios mencionados anteriormente se ocupan esencialmente de la CA en la clase de inglés como LE. El presente trabajo analiza si los resultados también se aplican al ejercicio de CA en clase de ELE, verificando posibles efectos que puede tener el formato de la evaluación en el rendimiento del aprendiente de ELE”.

4. En el original “open-ended questions”, “traditional multiple choice” y “multiple choice cloze” respectivamente (Cheng 2004).

4. Diseño y condiciones situacionales de las pruebas⁵

Al determinar el texto audiovisual que se empleará para la evaluación, es importante plantearse primero qué se quiere evaluar y para qué fin. La prueba realizada para esta investigación se hizo en el marco de una asignatura de CA de 24 horas lectivas presenciales. Los progresos de los estudiantes se evalúan de modo formativo mediante dos pruebas de evaluación continua y la preparación de un portafolio. El timing de las pruebas formativas es importante: la primera se realiza a las cuatro semanas de clase, la segunda durante la penúltima semana de la asignatura (después de diez semanas de clase). Las tareas incluidas en el portafolio tienen una serie de objetivos precisos: (i) el registro del proceso de aprendizaje mediante documentos realizados de forma autónoma, (ii) incrementar la reflexión mediante la conciencia metalingüística del aprendiente e (iii) incrementar la autoevaluación fomentando su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Al realizar la prueba los aprendientes sabían que se trataba de un ejercicio no puntuado y se les impuso trabajar de forma individual. A los estudiantes se les comunicó que simularíamos las condiciones de trabajo de una prueba formal que tendría lugar la semana después. De esta manera hemos querido reducir posibles efectos psicológicos, como son la ansiedad y el estrés, de los que se ha afirmado que son más pronunciados para la CA que para otras actividades en clase de lengua (Elkhafaifi 2005).

Como input lingüístico elegimos un fragmento de una duración de un minuto y 22 segundos, sacado del programa semanal Panorama y emitido en la televisión española (TVE) en 2010. El texto trata del Museo de la Trufa en Navarra que en 2010 acababa de abrir sus puertas. La elección de este texto audiovisual respondió a dos condicionantes.

Primero, y en vistas del perfil de los participantes, optamos por un tema relativamente desconocido para no favorecer ni perjudicar determinados aprendientes que tendrían menos o más preconocimientos sobre el tema. Como bien señala Buck (2001), es difícil controlar los conocimientos previos en situaciones de prueba, pero una estrategia puede ser la elección de un tema del que se considera que es desconocido por la (casi) mayoría de los estudiantes. De esta forma

se evitan discrepancias marcadas dentro del grupo. Para compensar en lo posible dificultades debidas a esta falta de conocimiento previo diseñamos dos actividades de preaudición que aseguraran la suficiente familiarización con el tema (véase también el apéndice 1). Estas actividades las realizamos de forma idéntica en todos los grupos. Incluyen un apoyo pictográfico que activa el léxico y genera la emisión de hipótesis. Al desarrollar dichas actividades partimos de la idea de la rentabilidad de las imágenes: la proyección de imágenes sirve de patrón para interpretar conceptos y estructuras conceptuales abstractas y vinculan la información a aspectos emocionales o afectivos que otorgan viveza e intensidad. En nuestro caso, tratándose de “la trufa”, un vocablo que se presta a ambigüedad (¿se trata del chocolate o del hongo?), y de un campo semántico poco familiarizado, consideramos necesario incluir un apoyo visual.

El segundo factor que motivó la elección del texto audiovisual guarda relación con sus características gramaticales (velocidad de habla, acento no marcado de los locutores, pocos falsos comienzos, muchas repeticiones), discursivas (clara separación de los puntos esenciales y los detalles facilitando la comprensión de la estructura), pragmáticas (ausencia de inferencias contextualizadas, de lenguaje figurado) y sociolingüísticas (registro neutro, pocas expresiones idiomáticas).

Tratándose de formatos muy desiguales, administramos el tiempo de la prueba de modo diferente. Los estudiantes sometidos a la prueba A recibieron tres minutos para leer las preguntas y anticipar posibles respuestas. También las instrucciones orales incluían información en este sentido, señalando a los participantes de antemano el tiempo previsto para y entre cada uno de los tres visionados y motivándolos a que anticiparan en lo posible respuestas plausibles. Se les prohibió tomar nota durante el primer visionado, pero terminando este disponían de tres minutos donde sí podían tomar apuntes o formular ya partes de las respuestas. A partir del segundo visionado tenían la posibilidad de tomar apuntes. Entre el segundo y tercer visionado disponían de tres minutos. Terminado el último turno, se les concedió un periodo de cinco minutos para finalizar las respuestas y pasarlas todas a limpio.

5. La discusión de las características de la prueba está basada en parte en el marco de Buck (2001: 107 y 116-153) y Pastor Villalba (2009) para la terminología castellana.

Los participantes están familiarizados con este tipo de procedimiento ya que durante el curso se practican con frecuencia ejercicios con este mismo formato. La prueba A agrupa preguntas “locales”⁶ lo suficiente espaciadas para dejar a los estudiantes el tiempo necesario. El orden de los datos solicitados en la ficha respeta la cronología de la secuencia de vídeo. En los casos ambiguos, añadimos entre paréntesis el número de elementos necesarios para que la respuesta sea correcta. Considerando que se trata de una evaluación subjetiva, se pretendía reducir el riesgo de parcialidad o subjetividad decidiendo de antemano, y para cada pregunta separada, qué respuestas eran válidas y qué elementos se consideraban necesarios o suficientes⁷. Incluimos una segunda medida: corregimos primero las pruebas A antes de corregir las preguntas cerradas de la prueba B.

En la prueba B se incluyeron preguntas locales orientadas a evaluar, entre otras cosas, la comprensión gramatical. Por ejemplo, para interpretar correctamente la pregunta A1 (véase el apéndice 3) es necesario que el estudiante (re)conozca la perífrasis acabar de + infinitivo al principio del texto audiovisual. En cambio, para A2 resulta esencial la discriminación de formas acústicas muy cercanas. También se incluyeron preguntas orientadas a evaluar la comprensión de material cifrado (véanse por ejemplo A5, B3 y B6). Además de eso, se incluyeron preguntas orientadas a evaluar la capacidad de inferir información correcta no mencionada de manera explícita (B1, B5 y B7). Para cada pregunta de selección múltiple se ofrecían dos distractores aparte de la clave. Respetamos en lo posible las sugerencias deducibles por el tipo de respuestas ofrecidas: la posición de la respuesta clave frente a los distractores se determinó al azar, todos los distractores eran plausibles sintáctica y semánticamente, no se incluyeron fórmulas de tipo “todas las anteriores” o “ninguna de estas”. En las preguntas de selección múltiple, se pidió al estudiante que marcara la respuesta “más adecuada”, que no la correcta. Se fijó y se comunicó de antemano el tiempo previsto para leer las preguntas (cuatro minutos), entre cada turno (tres minutos) y después del último turno (dos minutos). A los estudiantes que visionaron el fragmento tres veces se les mostró el formulario solo después del primer turno.

5. Discusión de los resultados

Tras la corrección de las pruebas puntuadas sobre un total de 20, hemos clasificado los resultados en cinco categorías: la primera agrupa los estudiantes con un puntaje inferior a 10, la segunda comprende los resultados entre 10 y 11.9; la tercera reúne los puntajes comprendidos entre 12 y 13.9; la cuarta incluye los puntajes entre 14 y 15.9 y a la última se asignaron los puntajes superiores a 16. En cuanto a la primera, la posible diferencia entre los participantes a la prueba A versus B, no hemos comprobado diferencias sustanciales. A diferencia de lo esperado, los resultados de ambos formatos son relativamente homogéneos (tabla 1).

	Prueba A		Prueba B	
	Total	%	Total	%
Categoría 1: - 10	3	17,65	7	14,29
Categoría 2: 10-11,9	5	29,41	15	30,61
Categoría 3: 12-13,9	3	17,65	11	22,45
Categoría 4: 14-15,9	4	23,53	10	20,41
Categoría 5: 16 y +	2	11,76	6	12,24

Tabla 1 – Comparación prueba A / B

6. Utilizamos el término siguiendo a Shohamy & Inbar (1991) quienes distinguen entre (a) las preguntas globales que requieren que los examinados sinteticen partes de la información y saquen conclusiones; (b) las preguntas locales que requieren que los examinados identifiquen partes de la información o comprendan segmentos de palabras individuales o bloques de información restringidos y (c) preguntas triviales que piden, por parte del examinado, que comprenda detalles precisos pero irrelevantes para el tema general del texto audiovisual (en Buck 2001: 136-137).

7. No seguimos las pautas que ofrece Buck para optimizar la corrección de preguntas abiertas y que consiste en considerar, en lo posible, las preguntas abiertas como ítems casi dicotómicos por medio de una primera evaluación radical considerando la pregunta o bien como correcta o bien como incorrecta. Tras esta primera evaluación se hace una segunda, en donde se analizan detenidamente las respuestas ambiguas que no son asimilables a los otros dos grupos (Buck 2001: 141).

Dos elementos en particular pueden aclarar estos resultados, que van en contra de lo comprobado en estudios anteriores. Un primer elemento concierne al grado de familiarización de los estudiantes con el formato de las preguntas abiertas. En el marco de esta asignatura, los estudiantes están familiarizados ante todo con las preguntas abiertas y mucho menos con las preguntas tipo selección múltiple e ítems dicotómicos. Como han señalado Powers y Rock (1999), los estudiantes necesitan un tiempo de adaptación para familiarizarse con el formato típico de las pruebas tipo test. Aparte de la preparación, juegan también las expectativas sobre el tipo de evaluación (selección múltiple o preguntas abiertas): estas determinan en gran medida la forma en que se prepara el estudiante (Entwistle 1991). Por otra parte, puede haber influenciado la motivación, una variable que no incluimos en la presente investigación. Que pueda ser esencial la motivación, lo demuestra Baleghizadeh (2011) quien encontró una correlación estadísticamente significativa entre la relación intrínseca y el rendimiento en actividades de CA. Estudios de seguimiento deberían incluir también este tipo de información con el fin de incrementar información relevante sobre los participantes.

Un segundo elemento guarda relación con la estructura de las pruebas, y en particular con la cronología de las preguntas. En la prueba A, el orden de los datos solicitados en la ficha respeta rigurosamente la cronología de la secuencia de vídeo. En cambio, en la prueba B la información requerida para alguna pregunta de la sección A (selección múltiple) se solapa con la de la sección B (ítems dicotómicos). Tampoco descartamos que el sistema de corrección establecido de antemano favoreciera a los participantes de la prueba A. Aunque no permitimos que los estudiantes respondieran en su lengua nativa —una práctica propuesta para evitar que se evalúe demasiado la producción escrita en CA (Buck, 2001: 100)—, sí se ha adoptado un sistema muy flexible de corrección.

En cuanto a la segunda hipótesis, que verifica la posible incidencia del número de secuencias de vídeo en los resultados, concluimos que existe cierta correlación positiva.

	Prueba B dos visionados		Prueba B tres visionados	
	Total	%	Total	%
Categoría 1: - 10	7	22,58	0	0
Categoría 2: 10-11,9	7	22,58	8	44,4
Categoría 3: 12-13,9	4	12,90	3	38,9
Categoría 4: 14-15,9	7	22,58	7	16,7
Categoría 5: 16 y +	6	19,35	0	0

Tabla 2 – Comparación prueba B dos visionados / prueba B tres visionados

Como se puede observar en la tabla 2, las diferencias más pronunciadas se sitúan en las categoría 1, 2, 3 y 5. Ningún estudiante reprueba tras tres turnos. En cambio, el número relativo de estudiantes comprendidos en las categorías 2 y 3, es más elevado. De estas cifras se deduce que el turno adicional beneficia sobre todo a los estudiantes menos sobresalientes. Otro dato llamativo: ningún estudiante obtiene resultados sobresalientes (categoría 5), lo cual parece sugerir que el turno adicional no conlleva mejor rendimiento para los estudiantes con mejores rendimientos. Es más, se podría concluir —por paradójico que parezca— que el turno adicional perjudica a este tipo de estudiante.

6. Conclusión

El primer objetivo era hacer hincapié en la urgencia de contribuir empíricamente al debate en torno a los formatos para evaluar la CA en el aula de ELE. Hemos señalado al respecto algunas dificultades de este tipo de investigación: la CA combina muchas subdestrezas interconectadas de índole muy diferente; además, sólo se le puede evaluar de manera indirecta.

El segundo objetivo era comparar, sobre bases empíricas, diversos formatos de evaluar la CA en la clase de ELE, comparando dos pruebas: una primera que incluye respuestas de selección múltiple e ítems dicotómicos y una segunda compuesta por preguntas abiertas. Ambos tipos tienen tanto ventajas como desventajas, que hemos señalado en su debido lugar. En los estudios anteriores, enfocados en el aprendizaje del inglés como LE, se ha subrayado la importancia del formato en CA. En la literatura especializada existe cierto consenso para decir que las preguntas tipo test se asocian con mejores resultados que las preguntas abiertas. Aparte del formato se ha verificado también la interrelación entre el número de secuencias y los resultados, sobre la cual también existe cierto consenso, aunque menos pronunciado, en la literatura.

Esta literatura ha sido el punto de partida para nuestras dos hipótesis: (1) que los estudiantes sometidos a la prueba tipo preguntas abiertas puntúan menos en comparación con los otros y que (2) cuantos más visionados mejores resultados. Los resultados no confirman la primera hipótesis. Concluimos que los estudiantes frente a preguntas abiertas no puntúan menos que los participantes a la prueba tipo test, incluso si avanzamos factores que deberían incluirse en investigaciones de seguimiento con el fin de afinar el análisis y complementar los datos. En cuanto a la segunda hipótesis, el número de repeticiones resultó determinante, sobre todo para los estudiante menos fuertes.

Referencias bibliográficas

- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAILEY, K. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions*. New York: Heinle & Heinle.
- BALEGHIZADEH, S. (2011): "The relationship among listening performance, Metacognitive strategy use and motivation from a self-determination theory perspective". En *Theory and Practice in Language Studies*, nº. 1(1), 61-67.
- BORDÓN, T. (2001): "La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE". En *Carabela*, nº. 49, 77-101.
- (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, 983-1001.
- BRINDLEY, G. y SLATYER, H. (2002): "Exploring task difficulty in ESL listening assessment". En *Language Testing*, nº.19 (4), 369-394.
- BROWN, J. y HUDSON, T. (1998): "The alternatives in Language Assessment". En *Tesol Quarterly*, nº. 32(4), 653-675.
- (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BUCK, G. (1991): "The testing of listening comprehension: An introspective study." En *Language Testing*, nº. 8, 78-91.
- (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHENG, H. (2004): "A comparison of multiple-choice and open-ended response formats for the assessment of listening proficiency in English". En *Foreign Language Annals*, nº. 37(4), 545-553.
- CONSEJO DE EUROPA. (2000). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya (En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 03/10./2015]).
- CURRIE, M. y CHIRAMANEE, T. (2010): "The effect of multiple-choice item format on the measurement of knowledge of language structure". En *Language Testing*, nº. 27(4), 471-491.
- ELKHAFIFI, H. (2005): "Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom". En *The Modern Language Journal*, nº.89(2), 206-220.
- ENTWISTLE, N. (1991): "Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the special issue". En *Higher Education*, nº. 22, 201-204.
- HANSEN, C. y JENSEN, C. (1994): "Evaluating lecture comprehension". En *Flowerdew, J. (ed). Academic listening*. Cambridge University Press, 241-68.
- HERBERT, D. y BURT, J. (2002): "The effects of different review opportunities on schematization of knowledge". En *Learning and Instruction*, nº. 13, 73-92.
- KRASHEN, S. (2002). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Taipei: Crane.
- PASTOR VILLALBA, C. (2009): "La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE". En *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, nº. 9. En línea: http://marcoele.com/descargas/9/pastor_comprensionoral.pdf [Consulta: 04.11.2014].
- POWERS, D. y ROCK, D. (1999): "Effects of coaching on SAT I. Reasoning test scores". En *Journal of Educational Measurement*, nº. 36, 93-118.
- SAKAI, H. (2009): "Effect of repetition of exposure and proficiency level in L2 listening tests". En *TESOL Quarterly*, nº. 43(2), 360-372.

SHERMAN, J. (1997): "The effect of question preview in listening comprehension tests". En *Language Testing*, n°. 14(2), 185-213.

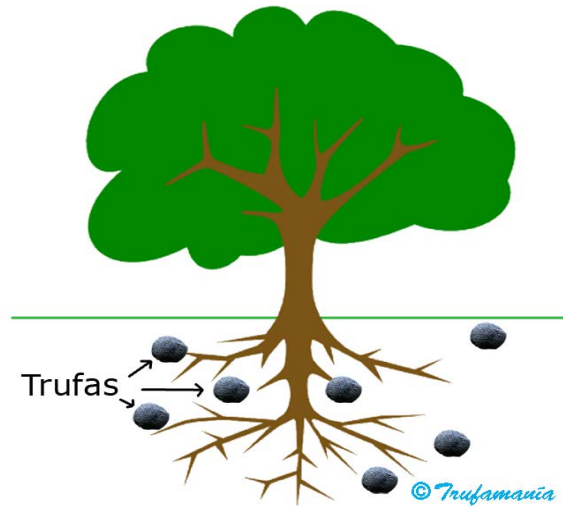
TRAUB, R.E., y MACRURY, K. (1990): "Multiple choice vs. free response in the testing of scholastic achievement". En *Test und Trends 8: Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, n°. 8, Weinheim und Base: Beltz Verlag, 128-159.

VANDERGRIFT, L. (2007): "Recent development in second and foreign language listening comprehension research". En *Language Teaching*, n°. 40, 191-210.

APÉNDICES

1. Breve descripción de las actividades de preaudición

.....



Actividades de preaudición

1. Al estudiante se le pidió que observara estas dos imágenes y que comunicara oralmente en qué pensaba. [Anticipación del léxico, emisión de hipótesis]

2. Al estudiante se le presentaron algunas secuencias aisladas (sin sonido, sin movimiento) del fragmento. Se invitó al estudiante a que formulara hipótesis sobre el contenido, que intentara inferir información. Para facilitar esta actividad, se presentó al estudiante la siguiente lista de preguntas:

- ¿Cuál es el tema?
- ¿Quién habla (sexo, edad)?
- ¿Cuántos testimonios hay?
- ¿Dónde están?
- Aparte de las personas, ¿qué ves (objetos, imágenes, etc.)?
- ¿Qué palabras (o estructuras) crees que escucharás en este fragmento?

2. Prueba A (preguntas abiertas)

.....

[Nota: no se ha respetado aquí el espaciado original]

El Museo de la Trufa - TVE, Panorama / Navarra Natural

¿Qué se menciona sobre el Museo de la Trufa?

A la trufa, ¿cómo la denominan en este reportaje?

En opinión de Pedro Jesús Oroquieta, ¿cuáles son los dos objetivos del museo? En dos niveles diferentes:

Según Koldo Rodero, ¿cuáles son los “valores” de la trufa?

¿Cuántos visitantes se esperan en el museo?

En palabras de Antonio Barbarín, ¿qué se quiere combinar con este museo?

¿Cuánto ha costado el edificio?

3. Prueba B (selección múltiple e ítems dicotómicos)

El Museo de la Trufa - TVE, Panorama / Navarra Natural

A – Contesta a las preguntas. Selecciona la opción más adecuada (A, B o C).

A1. El Museo de la Trufa...

- A. abrirá sus puertas próximamente.
- B. abrió sus puertas hace poco tiempo.
- C. abrió sus puertas hace un mes.

A2. A la trufa la denominan...

- A. el diamante negro de la cina (= especie de planta).
- B. el diamante negro de la cocina.
- C. el diamante negro de la colina (= especie de monte).

A3. El Museo de la Trufa se ha construido...

- A. entre las sierras de Lokiz y Metauten.
- B. en Metauten, la capital de seis valles.
- C. al abrigo de la Sierra de Lokiz.

A4. En opinión de Pedro Jesús Oroquieta ...

- A. este museo es el primero a nivel nacional que tiene como objetivo ser el centro del cultivo y promoción de la trufa.
- B. el museo tiene dos objetivos: en un nivel nacional, ser el centro del cultivo y promoción de la trufa y, en un nivel regional, promover el desarrollo del valle.
- C. el museo tiene dos objetivos: ser el centro de referencia y asegurar la promoción de la trufa.

A5. En esta región la trufa...

- A. se cultiva desde hace 50 años.
- B. se cultiva desde hace 5 años.
- C. se cultiva desde hace 15 años.

A6. Según Koldo Rodero...

- A. la trufa reúne muchos aromas que la gastronomía todavía desconoce.
- B. en la trufa se condensan todos los aromas del bosque.
- C. la trufa, como actor principal o complemento, puede participar en la promoción de la gastronomía local.

A7. En palabras de Antonio Barbarín, con este museo se quiere...

- A. promover tanto el desarrollo agrario como el turismo.
- B. promover tanto el desarrollo necesario como el turismo.
- C. promover el desarrollo agrario de la región: primero para el valle y luego para Tierra Estella.

B – Lee las frases y decide si son verdaderas (V) o falsas (F). Si son correctas, justifica tu respuesta. Si son falsas, corrígela:

[Nota: no se ha respetado aquí el espaciado original]

1. En España hay otros dos museos dedicados a la trufa.
2. En el museo la información se presenta por medio de paneles y vídeos.
3. Se esperan 5 000 visitantes al año.
4. La trufa crece de forma natural en la zona.
5. El museo es la primera iniciativa de un plan de desarrollo rural en esta región.
6. El edificio ha costado 7 700 euros.
7. El museo es una iniciativa completamente privada.

Cómo fomentar la reflexión intercultural en la enseñanza de ELE: el concurso audiovisual *Spanish in a day*

Este trabajo profundiza en la aplicabilidad del proyecto audiovisual colaborativo Spanish in a day para trabajar la reflexión intercultural en ELE. A tal fin, se muestra el recorrido que ha tenido este concurso internacional durante sus dos ediciones, destacando la evolución de este componente tanto en la estructura interna del certamen como en las producciones de los estudiantes. Para ello, se muestran, primero, los requisitos de participación y los criterios de evaluación de la Competencia Intercultural; posteriormente, se ilustran dichas características con fragmentos reales de los participantes y se exponen una serie de recursos para trabajar la Competencia Intercultural: la película y sus guías didácticas, la página web de Spanish in a day y el curso NanoMOOC de preparación para el concurso. Finalmente se presentan los resultados de la última edición, en lo tocante a las menciones especiales I de Intercultura y Welcome y a la interacción registrada en las redes sociales.

Antonio Ramos Álvarez / Instituto Cervantes de Estambul / antonio.ramos@cervantes.es
Yeray González Plasencia / Universidad de Salamanca / yeraygoncia@usal.es

1. Introducción

La web de contenidos para la enseñanza de español Con C de Cine organiza, con la colaboración de otras instituciones del mundo del ELE¹, el proyecto audiovisual colaborativo *Spanish in a day*. Este proyecto cuenta, como acción principal, con la celebración de un concurso en Internet para estudiantes de español de todo el mundo. El objetivo de este certamen es que los concursantes produzcan un vídeo de entre 3 y 5 minutos de duración en el que narren cómo es un día de su vida² en español. Hasta el presente, se han celebrado dos ediciones de este concurso, la primera en 2016 y la segunda en 2017 con un total de 225 participantes.

La estructura basal del concurso no cambió de una edición a otra. Se mantuvieron las tres categorías principales (A de Acción, B de Butaca y C de Cineclub), las cuales, como puede observarse por su nomenclatura, mantienen una correlación con los niveles lingüísticos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002). Así mismo, se conservó el proceso de evaluación de los vídeos. Para ello, cada categoría contaba con un jurado compuesto por tres miembros, perteneciente cada uno de ellos a una institución diferente de las que forman parte del proyecto.

1. Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela, Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante, IMSOL Granada, Las Malas Lenguas ELE, EstoyReady, EducaSpain, Spanish in Nature, El Camino del Español, la editorial Difusión, Accem, la Embajada de España en Turquía y el Ayuntamiento de el Boalo-Cerceda-Mataelpino.

2. Nótese el continuismo de este concurso con otros proyectos audiovisuales colaborativos como *Life in a day*, *Spain in a day* o *Italy in a day*. Ha de apreciarse, entre otras notables diferencias, el cambio de foco en cuanto a los participantes: en este caso, el aspecto que comparten es su condición de estudiantes de un idioma. Esto conlleva, como no podía ser de otra manera, un diseño estructural propio que afecta a cuestiones como la temporalidad, la formación previa de los participantes o la realización en el marco de un concurso. Esto se debe a que no es un proyecto exclusivamente descriptivo e ilustrador sino esencialmente pedagógico.

Estos expertos, gracias a una rúbrica común previamente consensuada, otorgaban individualmente una puntuación —de 1 a 4— para cada uno de los cinco criterios —cuatro en las menciones especiales— que se tenían en consideración. Los tres vídeos que obtuvieran las puntuaciones más altas eran los finalistas de cada categoría. Finalmente, el ganador de cada una de ellas se decidía a través de una votación popular en Facebook, para la que se tenían en cuenta todas las interacciones que generaba cada producción³. Este criterio también permaneció en la segunda edición⁴.

Sin embargo, y como sucede en todo proyecto que se precie de un afán de mejora, la segunda edición contó con novedades respecto a la primera. En primer lugar, se consideró necesario reforzar la formación previa al concurso que recibían los participantes. A tal fin, se crearon unos cursos *NanoMOOC* adaptados a cada categoría en los que los estudiantes adquirirían tanto destrezas lingüísticas, comunicativas y culturales como destrezas transversales (originalidad, creatividad, trabajo colaborativo, etc.). En segundo lugar, se decidió ampliar el concurso para dar cabida a dos colectivos que no habían participado en la primera edición. Por un lado, se creó un concurso paralelo para estudiantes de ELE de entre 14 y 17 años, ya que en 2016 los concursantes debían ser mayores de edad. Por otro lado, se introdujo una mención especial para refugiados y solicitantes de asilo en España, *Spanish in a day Welcome*. Este perfil de estudiantes participaba también, de hecho, en las categorías principales, pero se consideró oportuno instaurar un espacio exclusivo para visibilizar su situación. Finalmente, y no menos importante, se reconfiguraron las categorías —o, propiamente dicho, *menciones*— especiales.

En la edición de 2016, los concursantes podían optar, además de a su categoría principal, a dos menciones especiales: *P de Producción* e *I de Intercultura*. La primera de ellas premiaba aquella contribución que mostrara un buen trabajo colectivo, ya fuera porque había más de un concursante principal o porque

otros miembros del equipo se encargaran de aspectos técnicos (edición, montaje, subtítulo, etc.) o pedagógicos (redacción del guion, etc.). La segunda galardonaba a aquellos vídeos que introdujeran tanto aspectos culturales como una reflexión crítica intercultural sobre los mismos. En la edición de 2017 estas menciones desaparecen puesto que estos contenidos pasan a considerarse necesarios para poder participar en el concurso. Precisamente en el contenido intercultural de las producciones es en lo que se va a centrar este artículo.

2. La Mención I de Intercultura en la primera edición

Uno de los objetivos con el que nació *Spanish in a day* fue dar voz a los estudiantes de español que se extienden por todo el mundo. Por ello, desde el primer momento, se decidió que no se circunscribiría la participación a ninguna ubicación geográfica concreta sino que, apoyados en las TIC, se pretendió romper las barreras físicas del aula y dar una respuesta global a esta situación⁵.

Este propósito nace del firme convencimiento de que los estudiantes de idiomas —y las personas, en general— no son solo portadores de uno o varios códigos lingüísticos, sino también, y principalmente, portadores de cultura⁶. De ahí que la Competencia Intercultural (en adelante, CI) cobre especial relevancia en nuestro proyecto, puesto que se pretende que las contribuciones no se ciñan exclusivamente a la cultura vinculada a la lengua española sino a la de los estudiantes, a la de su realidad cotidiana. Y esta, como no podía ser de otra manera, es variada, diversa: pluricultural.

3. Es decir, se contabilizaban las reacciones al vídeo (“me gusta”, “me encanta”, etc.), los comentarios y las veces que era compartido.

4. Mientras que en la primera edición el ganador se decidía mediante la votación popular, en la segunda se introdujo un criterio de ponderación, el cual otorgaba el 60% de la calificación final a la evaluación que había atribuido el jurado y el 40% a la votación popular.

5. Más del 60% de los vídeos recibidos entre las dos ediciones provienen de contextos de no inmersión lingüística.

6. De hecho, existe un término sueco (*kulturbærer*) cuya traducción, aunque inexacta, sería algo similar a “portador de cultura”.

“Uno de los objetivos con el que nació *Spanish in a day* fue dar voz a los estudiantes de español que se extienden por todo el mundo. Por ello, desde el primer momento, se decidió que no se circunscribiría la participación a ninguna ubicación geográfica concreta sino que, apoyados en las TIC, se pretendió romper las barreras físicas del aula y dar una respuesta global a esta situación”.

2.1. ¿Por qué aprendizaje autónomo?

Aunque era obvio —y, hasta cierto punto, inevitable— que los vídeos de los concursantes iban a manifestar ciertos aspectos culturales, para optar a esta mención era necesario que hubiera un tratamiento explícito de la cultura —ya fuera desde el contraste, desde la descripción o desde cualquier otro enfoque— y una reflexión crítica intercultural. Este segundo criterio atiende a la necesidad de que los estudiantes incorporaran una visión más amplia y profunda sobre el tema, ya fuera aludiendo a cuestiones afectivas —cómo le hacen sentir estas diferencias y similitudes, qué apertura muestra ante *lo diferente*, etc.—, procedimentales —cómo interactúa con otras realidades culturales, qué está dispuesto a negociar, etc.— o cognitivas —qué conoce sobre su cultura o sobre otras, qué le gustaría conocer, etc.

Una de las dificultades a las que se enfrentó el equipo de *Spanish in a day* fue evaluar esta mención, hecho que se debe, en gran medida, a que se trata de una cuestión tan compleja que aún no hay consenso entre los expertos sobre qué metodología utilizar. Mientras unos apuestan por métodos cuantitativos (Chen y Starosta, 2000; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Ang y Van Dyne, 2008) otros prefieren los cualitativos o mixtos (Fantini, 2000; Consejo de Europa 2004; 2009). En nuestro caso elaboramos una rúbrica (figura 1) de 4 bandas y 16 descriptores que atiende a la capacidad del estudiante de poner en práctica diferentes habilidades interculturales. Como puede observarse, es una evaluación esencialmente cuantitativa, puesto que se consideró que era el criterio que mejor se ajustaba a nuestras necesidades ya que dotaba de objetivismo al proceso.

TODOS NIVELES	VALORACIÓN	1. Saber ser o recursos afectivos	2. Saber hacer o rec. procedimentales	3. Saber o rec. cognitivos	4. Conciencia intercultural
4 ★★★★	OBRA MAESTRA	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el vídeo de MÁS DE DOS de los campos (ver filas 6-11).	Aparece al menos UN RECURSO DE CADA UNA de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE CADA UNA de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre MÁS DE UN HECHO CULTURAL y para ello se apoya en OTROS RECURSOS : otros hablantes pertenecientes a la C1, otros hablantes pertenecientes a la C2, grabación de esos hechos culturales en el entorno de la C1/ C2.
3 ★★★	PELICULÓN	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el vídeo de DOS de los campos (ver filas 6-11).	Aparece al menos UN RECURSO DE DOS de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE DOS de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre MÁS DE UN HECHO CULTURAL .
2 ★★	ÓPERA PRIMA	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el vídeo de solo UNO de los campos (ver filas 6-11).	Aparece al menos UN RECURSO DE UNA de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE UNA de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre UN HECHO CULTURAL .
1 ★	PREMIO "RAZZIE"	NO aparecen recursos afectivos o actitudes en el vídeo.	No aparece NINGÚN RECURSO de alguna de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	No aparece NINGÚN RECURSO de alguna de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	No hay una reflexión crítica y consciente sobre NINGÚN HECHO CULTURAL .

Figura 1. Rúbrica para la valoración de los vídeos presentados a la mención I de Intercultura.

Finalmente, hemos de hacer una apreciación sobre esta rúbrica. Las tres primeras categorías se corresponden con cada una de las tres dimensiones que se consideran constituyentes de la CI, a saber: afectiva, procedimental y cognitiva. La última de las categorías se relaciona con la conciencia crítica intercultural. Para la redacción de los recursos y la relación entre estos y las áreas de cada dimensión hemos seguido la propuesta de González Plasencia (2016), la cual incluye más de 90 ítems.

2.2. Muestras de los concursantes

La ganadora de la mención *I de Intercultura* de la primera edición fue Yuki⁷, una estudiante de Hong Kong cuyo nivel de español se enmarcó en la categoría principal *A de Acción*. En su producción, mientras relata cómo es un día en su vida, Yuki nos describe su ciudad, los medios de transporte, formas de ocio de su cultura, la comida cantonesa y algunas costumbres y preferencias culinarias de los hongkoneses.

Además de mostrar una amplia variedad de hechos culturales, la estudiante hace gala de una consistente conciencia crítica intercultural a través de reflexiones y contrastes con la cultura española. Por ejemplo, al respecto de la gastronomía, dice que los *dim sum* “son como tapas en cajas de bambú”, en un claro esfuerzo por acercar dos realidades culturales diferentes a través de una sencilla metáfora. Asimismo, nos habla de una tendencia muy popular entre los jóvenes de Hong Kong, el *purikura*, que, en sus palabras, consiste en “tomar fotos pequeñas (...) que se pueden decorar con dibujos”. ¿Quién, ante esta descripción, no piensa en un tradicional *fotomatón* español? En este caso, la novedad radica en la posibilidad de editar las fotografías a posteriori y en el simbolismo de dicha práctica social, puesto que estas instantáneas se suelen regalar como muestra de amistad —o conservarlas si las fotos se han tomado con otra persona—.

Por otra parte, Yuki decidió hacernos llegar voluntariamente su *storyboard*. En él (figura 2) se puede observar la secuencia diseñada para introducir el ya mencionado *purikura*. Queremos destacar, además, cómo gracias a este documento queda patente su competencia plurilingüe, pues redacta en chino, inglés y español.

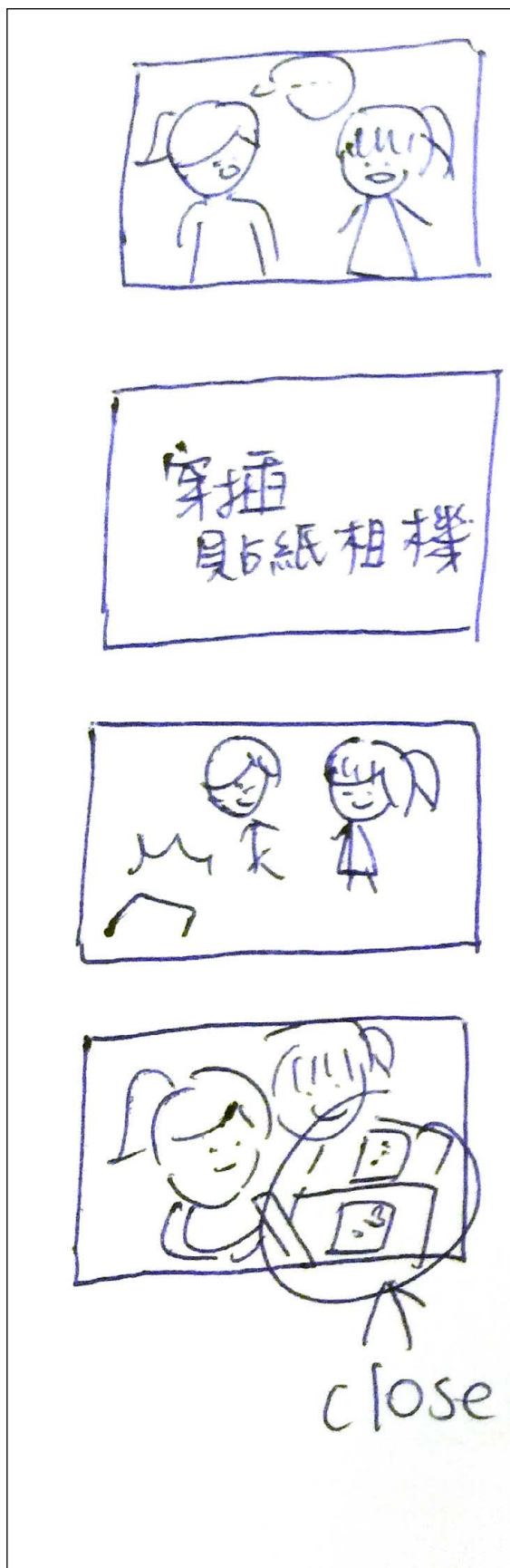


Figura 2. Storyboard de Yuki, ganadora de la mención *I de Intercultura*.

7. Disponible en Youtube (“Ganadora de *I de Intercultura*, *Spanish in a day*”).

Otro finalista de esta categoría fue “Las octubritas”⁸, un grupo de tres estudiantes de Noruega, Vietnam y Bielorrusia que se encontraba realizando un curso de inmersión en Madrid. Estas estudiantes de nivel B2⁹ relatan cómo ha cambiado su percepción de España a lo largo del curso y cómo se han adaptado a esta cultura. Para ello, introducen aspectos como el barrio, los horarios, la compra, el transporte urbano, sus estrategias de aprendizaje y para interactuar con los españoles, el ocio nocturno o el entorno académico.

Estas concursantes, además de reflejar fielmente hechos culturales de la C2, muestran a lo largo de su producción un alto grado de apertura y disposición hacia otras culturas (“tenemos que aprender la cultura española”); de adaptabilidad “bueno, ya sabes que ahora estoy acostumbrada al horario de España”) y de disfrute (“ahora salgo más con mis amigos españoles porque puedo hablar español con confianza”). Además, son sensibles a las diferencias culturales y las hacen explícitas (“ellos tienen esa cultura de bar”; “casi todos están de pie, comen de pie, beben de pie, hablan de pie... ¡una vida de pie!”) y desarrollan estrategias para mejorar su dominio lingüístico (“realmente mi diccionario más útil eran las tiendas con los nombres de los productos”; “yo chateo siempre en español. Es mi manera de practicar”) que les sirven para ganar en autoconfianza en sus interacciones con los españoles (“antes me ponía muy nerviosa hablar por teléfono con los españoles”).

3. Recursos de *Spanish in a day* para trabajar la interculturalidad

3.1. *Spanish in a day* ‘la peli’

De entre todos los vídeos recibidos en la primera edición de *Spanish in a day*, se hizo una selección de aquellos fragmentos que, tanto por su valor pedagógico como por su calidad audiovisual, merecían formar parte de un documental con los mejores momentos del concurso. Para ello, se elaboró un guion técnico, se editó y se montó todo el material, dando lugar a *Spanish in a day*, “la peli”. En el proceso de elaboración del guion se decidió seguir una narrativa intercultural que diera voz a todos los concursantes —no solo a aquellos que resultaron ganadores—, queriendo resaltar así el mérito de todas las contribuciones enviadas y la riqueza y diversidad cultural plasmadas en los vídeos.



Figura 3. Cartel de *Spanish in a day*, ‘la peli’, el documental de la primera edición del concurso

El documental, estrenado el 1 de marzo de 2017 en el Impact Hub Madrid, consta de tres cortometrajes (*¡Buenos días...! ¡Buenas noches!*, *De paseo y de tapeo* y *Vamos a pasarlo bien*), que se han proyectado en una decena de jornadas y congresos nacionales e internacionales.¹⁰

8. Disponible en Youtube [Finalista I de Intercultura, *Spanish in a day* (Las Octubritas)].

9. Como ya se advirtió previamente, uno de los objetivos del proyecto era dar cabida a todos los estudiantes de español. Nótese cómo el contexto en el que se producen los vídeos y las características de los participantes son diversas. Yuki, hongkonesa y estudiante de A2 se encuentra en su país mientras que “Las octubritas”, estudiantes de B2, concursan con una producción grupal de estudiantes de diversas nacionalidades elaborada mientras realizan un curso de inmersión en España.

10. *Spanish in a day*, ‘la peli’ se ha proyectado a lo largo de 2017 en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alicante, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Valencia, las Jornadas ELE-Báltico en Tallin (Estonia), las Jornadas didácticas de ELE Difusión-UPM en Madrid, la Jornada de Estudio Spaan Levende Talen en Utrecht (Holanda), la Filmoteca de Castilla y León en Salamanca, el Instituto Cervantes de Budapest, el Instituto Cervantes de Estambul, etc.

Cada cortometraje abarca una serie de áreas temáticas agrupadas: la rutina diaria, los estudios y el trabajo, la vida en la ciudad, el ocio y el tiempo libre, los gustos e intereses, cómo es aprender español en contexto de (no) inmersión, etc. Los tres cortos se dividen a su vez en cinco o seis piezas de un minuto cada una. Estas piezas más breves —los llamados teasers— están disponibles en YouTube y vienen acompañadas de unas guías didácticas que siguen un mismo esquema: un índice de contenidos (lingüísticos, comunicativos y culturales), los nombres y procedencias de los estudiantes, la transcripción de los diálogos, un glosario visual, unas notas culturales y un apartado dedicado a la corrección lingüística o a la profundización de algún aspecto cultural, ya sea del mundo hispano o del país de origen del estudiante.

3.2. Las guías didácticas de *Spanish in a day*, 'la peli': un enfoque plural de la cultura

En el diseño de las guías didácticas de los 16 teasers de *Spanish in a day*, 'la peli' quisimos poner el foco en la zona de construcción y de ampliación (Candelier et al. 2013: 25), por parte del estudiante, de un repertorio lingüístico y cultural plural que activara dos microcompetencias descritas en el Marco de Referencia para los *Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP en lo sucesivo).

Nos referimos a las competencias de descentramiento, por un lado, y de deslocalización de la cultura, por otro, las cuales suponen una visión del fenómeno cultural alejada de etnocentrismos y que, al mismo tiempo, no lo circunscriben a una zona geográfica concreta. No en vano, vivimos en un mundo globalizado en el que estamos rodeados de múltiples recursos pertenecientes a las tres dimensiones descritas anteriormente, por lo que su alcance e intercomprensión no siempre habrán de asociarse a los binomios L1-C1 / L2-C2. En este sentido, en las guías didácticas encontraremos ejemplos gráficos y textuales de estudiantes de Turquía reflexionando sobre recursos cognitivos y procedimentales de una C2 distinta a la cultura meta española o de un país hispano, a saber, la cultura anglosajona. Por otra parte, también nos encontraremos a estudiantes taiwaneses que ponen en juego recursos procedimentales "característicos" de la C2, tales como el ritual de la siesta, en su propio contexto de aprendizaje (no inmersión). Por último, también veremos a estudiantes asiáticos (procedentes de China, Vietnam o Japón) en contexto de inmersión (España), que reflexionan sobre sus

respectivas C1, poniéndolas en contraste con la C2 de manera significativa (actividades de ocio, costumbres gastronómicas, recursos afectivos relacionados con el tiempo atmosférico, etc.)

Así mismo, para darle una mayor importancia al componente cultural en el diseño de las guías didácticas, se quiso incluir ex profeso dos secciones comunes a todas ellas: las *Notas culturales*, en las que se amplía información sobre un contenido cultural ilustrado —ya sea de forma verbalizada o no— en algún fragmento del teaser (figura 4) y el apartado *C de Corrección*, en el que además de reflexionar y hacer un tratamiento positivo de los errores lingüísticos que puedan cometer los estudiantes, se trabajan en una secuencia didáctica aspectos culturales de las C1 y C2 representados en dichos fragmentos (figura 5).



1. En algunas imágenes del vídeo podéis ver a diferentes personas bailando salsa. La salsa es el término genérico que se usa para referirse a diferentes ritmos y bailes en Hispanoamérica. Se dice que su origen, probablemente en Nueva York, estuvo en la fusión de músicas del Caribe con músicas europeas o el jazz.

2. *Besiktas* y *Bebek* son dos barrios de la parte europea de Estambul situados a orillas del Bósforo. Son dos barrios antiguos e históricos que ahora se han convertido en lugares modernos también, con mucha vida, llenos de restaurantes, cafés, tiendas y gente joven. En *Besiktas* se encuentra uno de los puertos que más tránsito de pasajeros tiene entre las dos partes de la ciudad. *Bebek* significa “bebé” y hace referencia a la posición de este barrio respecto a la ciudad y el Bósforo. Está situado en plena bahía y en él se encuentra la universidad del Bósforo, donde estudia Nisa.

3. *Purikura*. La palabra japonesa se refiere a las fotos en papel de pegatina tomadas en un fotomatón especial que suelen tener decoraciones y en ocasiones temáticas concretas: Navidad, San Valentín, etc. Algunos establecimientos ofrecen disfraces o pelucas para hacer fotos más divertidas. El nombre es una abreviatura de la marca registrada *Purinto Kurabu*, que hace referencia a las palabras inglesas *print club*. Los *purikura* suelen estar en centros comerciales y zonas de ocio. Puedes hacer esta actividad solo, en pareja, con tus amigos, siempre es divertido ;-). Es una costumbre popular no solo en Japón, sino en otros países asiáticos como Corea del Sur, China, Malasia, Tailandia, Taiwán, Singapur, etc.

Fuente: <https://www.culturaasiatica.com/purikura-i-que-es/>

4. Si os gusta el cine, seguro que conocéis la película de Sean Penn "Into the wild", que se basa en un libro del mismo nombre del autor Jon Krakauer. Trata de las aventuras de un joven que decide renunciar a la vida convencional en sociedad y vivir solo en plena naturaleza. Esta es la frase que aparece al final de la película. El título en español de esta película es "Hacia rutas salvajes", ya que las películas que se estrenan en España o Hispanoamérica tienen los títulos traducidos y se doblan a este idioma. ¿Cómo prefieres tú ver las películas, dobladas o en versión original con subtítulos?

www.spanishinaday.com

Figura 4. Las guías de *Spanish in a day*, ‘la peli’ siguen un enfoque plural, descentralizado y deslocalizado de la cultura.

C de corrección



3. Hemos visto que las amigas de Ioanna tienen un gran sentido del humor. Se ríen porque han usado una chuleta en su actuación delante de la cámara. ¿Tú también crees que es divertido? ¿Es el sentido del humor igual en todos los países? Antes de leer el texto, haz tus hipótesis y di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:

	V	F
Los expertos están de acuerdo: el humor está relacionado con la educación.		
Los escoceses se ríen muy a menudo de sí mismos.		
Los chistes graciosos hacen reír en cualquier lugar del mundo.		
Cantinflas es un profesor universitario experto en salud.		
Los norteamericanos son incapaces de bromear sobre las catástrofes.		
En todas las culturas resulta gracioso romper tabúes sexuales.		

www.spanishinaday.com

Figura 5. En el apartado *C de Corrección* no solo se trabajan contenidos lingüísticos sino también aspectos culturales representados en los fragmentos audiovisuales.

4. El componente intercultural en la segunda edición

Conscientes de la necesidad de dotar de una mayor cohesión al corpus de vídeos recibidos en la segunda edición¹¹ y con el fin de asegurarnos de que todos ellos se iban a ajustar a las bases del concurso y a los criterios de evaluación del jurado, decidimos acometer las siguientes acciones:

- Explicitar las bases, requisitos y contenidos específicos de las menciones especiales (figura 6).
- Compartir las rúbricas de evaluación con los concursantes y explicar de una manera pedagógica y sin demasiado metalenguaje sus términos claves¹².
- Incluir un módulo común a las 3 categorías principales en el curso preparatorio *Spanish in a day* NanoMOOC, dedicado al desarrollo de las estrategias, habilidades y actitudes necesarias para realizar una producción intercultural de vídeos.

Estrategias de producción intercultural de vídeos

- 1 Piensa en hechos culturales:**
Iconos: tambor, torre, templo, manos estrechadas, reloj.
Ejemplos:
 - La cultura de un país hispanohablante.
"El dim sum son como tapas en cajas de bambú".
 - La cultura de otro país que te interese especialmente.
"El purikura japonés es muy popular para los jóvenes de Hong Kong".
- 2 Incluye una reflexión consciente y crítica sobre el hecho cultural:**
Debe ser una reflexión donde se compare tu cultura y otra cultura, que puede ser:
 - La cultura de un país hispanohablante.
"El dim sum son como tapas en cajas de bambú".
 - La cultura de otro país que te interese especialmente.
"El purikura japonés es muy popular para los jóvenes de Hong Kong".
- 3 Usa recursos de tu entorno para mostrar los hechos:**
Filma hechos culturales en el entorno: tu ciudad, la ciudad del mundo hispano donde vives.
Incluye a otros hablantes de la otra cultura explicando el hecho cultural.
- 4 Muestra actitudes y habilidades interculturales:**
Muestra una actitud o una habilidad específica hacia ese hecho para que veamos cómo te desenvuelves en contextos interculturales:
Empatía, tolerancia, respeto, adaptación, integración...
- 5 Supera los estereotipos:**
Muestra aspectos de tu cultura o de otras culturas libres de estereotipos.

Por lo que respecta a la explicitación de los criterios y de las especificaciones de las menciones especiales, se publicaron tres páginas en la web oficial del concurso¹³: *I de Intercultura* (adultos y junior) y *Welcome*. Todas ellas seguían una misma estructura y sus contenidos estaban agrupados en tres menús por pestañas para facilitar su consulta: *Qué, Cómo y Premios*.

11. En la primera edición del concurso, la producción colectiva e intercultural de vídeos era opcional, por lo que nos encontramos con que recibimos una tipología de vídeos tan variada que hizo difícil ser coherentes con los criterios de evaluación (vídeos individuales frente a vídeos colectivos, vídeos en los que había reflexiones culturales frente a vídeos en los que no, etc.).

12. Uno de los contenidos que más ayudaron a los concursantes de cara a participar en la segunda edición de *Spanish in a day*, fueron los vídeos interactivos diseñados para el curso NanoMOOC. Aquí pueden ver el del Módulo 6, que sirvió para evaluar la Competencia Intercultural a partir de muestras de vídeos de estudiantes de la primera edición: <https://www.playposit.com/play/573050>.

13. Mención especial del Jurado *I de Intercultura*:

<http://spanishinaday.com/concurso/sid-ii-edicion/mencion-intercultura>.

Mención especial del Jurado *I de Intercultura Junior*:

<http://spanishinaday.com/concurso/sid-junior/mencion-intercultura-junior>.

Mención especial *Welcome*:

<http://spanishinaday.com/concurso/sid-ii-edicion/mencion-welcome>.

Figura 6. Infografía para el Módulo 6 del curso NanoMOOC de preparación.

Conviene matizar una diferencia sustancial en cuanto a la evaluación y a la selección de los vídeos finalistas de las menciones especiales. La Mención especial del Jurado *I de Intercultura* (tanto la de la categoría principal como la de *Junior*), como su propio nombre indica, fue evaluada exclusivamente por los miembros del jurado de *Spanish in a day*, quienes eligieron directamente a los dos ganadores de entre todos los vídeos recibidos en sendos concursos¹⁴. Como ya se ha explicado, en esta segunda edición todos los vídeos debían incluir reflexiones interculturales para poder concursar. Por lo tanto, se decidió simplificar el sistema de evaluación y eliminar la fase de votación popular de estos vídeos en *Facebook*. De lo contrario, no hubiera aportado ninguna marca distintiva haber publicado tres vídeos con características y contenidos interculturales similares a los de los finalistas de las demás categorías que sí se iban a publicar en *Facebook*.

Por su parte, para la Mención especial *Welcome*, se mantuvo la votación popular en *Facebook*, al igual que para el resto de categorías principales. Esta decisión pretendía ser coherente con nuestra intención de dar una mayor visibilidad al colectivo de refugiados y solicitantes de asilo en España, quienes además de al premio de esta mención, optaban al de su categoría principal y al de la Mención especial del Jurado *I de Intercultura*.

En cuanto a los criterios de evaluación de la Mención especial *Welcome*, a diferencia de la Mención especial del Jurado *I de Intercultura*, se valoraba que el actor principal interactuara con la sociedad de acogida y no solo con sus compañeros de equipo. De este modo, se buscaba implicar a todos los actores sociales en la producción del vídeo, despertando así la conciencia y la sensibilización de la sociedad española hacia la situación de este colectivo.

En ese mismo sentido, un acuerdo de colaboración entre la ONG Accem, la casa-escuela *Spanish in Nature y Con C de Cine* permitió dotar a la Mención especial *Welcome* de una mayor cohesión pedagógica.

Así, desde la sede central de Accem en Madrid se difundió e integró el concurso como un proyecto pedagógico estratégico en los cursos de ELE de sus sedes repartidas por toda España. La participación de una pluralidad de actores sociales (estudiantes, profesores, trabajadores sociales, etc.) hizo que el proyecto trascendiera los límites del aula y facilitara la integración del colectivo de refugiados en la sociedad de acogida. A este fin contribuyeron, por un lado, la realización del curso NanoMOOC preparatorio para el concurso por parte de todos los actores implicados¹⁵ (los responsables académicos y profesores de Accem, 50 concursantes *Welcome*, etc.) y, por otro, la estancia lingüístico-cultural de los concursantes ganadores en un pueblo de la sierra de Madrid, adonde se desplazaron desde su ciudad de residencia habitual en el norte de España, para disfrutar de sus premios e interactuar con la sociedad de acogida (con huéspedes del albergue municipal, con familias de acogida con las que comían, con la concejala de Asuntos Sociales del Ayuntamiento, etc.).

14. El vídeo ganador de la Mención especial del Jurado I de Intercultura es el de unas concursantes belgas de nivel C1: Disponible en Youtube [Finalista C de Cineclub. Las hispanoamantes (Bélgica)].

El vídeo ganador de la Mención especial del Jurado I de Intercultura Junior es el de unas concursantes turcas de nivel A2: Disponible en Youtube [Finalista A de Acción SID Junior. Sena y Cía. (Turquía)].

15. Cabe mencionar que una vez terminado el NanoMOOC, se compartieron muchos de sus contenidos pedagógicos (rúbricas de evaluación, vídeos interactivos, infografías, etc.). Así mismo, se dejaron abiertos los hilos de debate de los 3 foros del curso, de modo que todos los internautas pudieran leer las intervenciones de los participantes. Recomendamos leer las de los estudiantes y profesores de Accem para hacerse una idea del alcance de esta mención especial.

Figura 7. El equipo ganador de la Mención especial *Welcome* disfrutando de sus premios en el pueblo de Mataelpino, ubicado en la sierra de Guadarrama, Madrid.



5. El uso de las redes sociales en Spanish in a day.

Como ya se ha dicho, *Facebook* fue la red social que usamos durante la fase de votación popular de los vídeos finalistas en las dos ediciones del concurso. Además de permitirnos democratizar el sistema de votación, *Facebook* se convirtió en la plataforma que permitió llevar la gran conversación digital en torno a *Spanish in a day* mucho más allá del marco pedagógico del concurso. Son varios los autores en el campo de la enseñanza de la C2 que abogan precisamente por la realización de prácticas sociales que den respuesta a la complejidad del mundo global y virtual en el que vivimos, donde cada vez son más habituales los intercambios lingüísticos y la movilidad de los estudiantes (Szende, 2014). En este sentido, las prácticas sociales deberán facilitar dichos intercambios mediante el uso de las TIC y de las redes sociales, ya que es mediante la observación y la interacción que tiene lugar en estos espacios discursivos —altamente motivadores y familiares para el estudiante— que el aprendizaje de la lengua se integra con el de la cultura de una manera significativa.

Solo durante las 2 semanas que estuvo abierta la votación en *Facebook* en cada edición, se alcanzó a más de 1 millón de usuarios de esta red social. En consecuencia, el número de reproducciones de los vídeos fue muy elevado, llegando a superar las 50 mil visualizaciones en casos como el de las ganadoras de *A de Acción* de la segunda edición¹⁶. Otro de los aspectos que más valor ha reportado a esta práctica social es la cantidad y calidad de las más de 100 mil interacciones registradas en las publicaciones de los vídeos finalistas entre las dos ediciones. Por interacción nos referimos a las reacciones (“me gusta”, “me encanta”, “me

divierte”, etc.), a las veces que el vídeo ha sido compartido y a los comentarios escritos en 30 idiomas. El contenido de estas interacciones era muy heterogéneo y pone de relieve la repercusión internacional que ha tenido el concurso. Además de los comentarios de los propios estudiantes que compartían sus vídeos para recabar el mayor número posible de votos, cabe destacar la participación de muchos profesores, quienes pedían el voto para sus alumnos en grupos de *Facebook* relacionados con el mundo del ELE.

Asimismo, se registraron comentarios de usuarios ajenos al concurso que pedían el voto para sus compatriotas solo por el hecho de ver ganar a su país. Pese a la inherente competitividad que un concurso de esta índole pueda suponer, ha sido muy llamativo leer comentarios y reacciones de concursantes que valoraban el trabajo de sus contrincantes. Es más, el reconocimiento era mutuo y hasta había profesores de concursantes finalistas en una categoría que daban la enhorabuena a los concursantes de otras, lo cual propició un ambiente de competitividad sana y de enriquecimiento personal. En definitiva, todo ello potenció la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y puso de manifiesto una vez más que el concurso trascendió los límites del aula.

“las prácticas sociales deberán facilitar dichos intercambios mediante el uso de las TIC y de las redes sociales, ya que es mediante la observación y la interacción que tiene lugar en estos espacios discursivos —altamente motivadores y familiares para el estudiante— que el aprendizaje de la lengua se integra con el de la cultura de una manera significativa”

16. Este vídeo registró más de 50 mil reproducciones en solo 10 días: <https://www.facebook.com/concedecine/videos/2094146340812277>

6. Resultados y conclusiones

El concurso *Spanish in a day* es una iniciativa pionera en el campo de ELE. Después de dos ediciones, podemos afirmar que los resultados que se han obtenido han sido satisfactorios y que el certamen se consolida como una actividad de referencia. Prueba de ello es la evolución que se observa en el número de participantes (figura 8), pasando de 55 a 170.

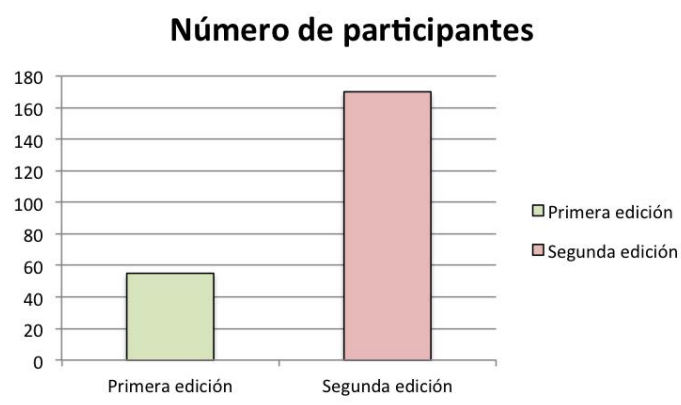


Figura 8. Número de participantes en las dos ediciones de *Spanish in a day*.

Por otra parte, este progreso también se manifiesta en la nacionalidad de los participantes, en los contextos en los que se produjo el vídeo y en la inclusión de contenidos culturales y reflexiones interculturales en los mismos (figura 9). En la primera edición hubo participantes de 18 nacionalidades diferentes, mientras que en la segunda se alcanzaron las 30. En total, 40 nacionalidades diferentes entre los 225 estudiantes que han concursado en alguna edición de *Spanish in a day*, siendo el país más representado Turquía, con un 20% del total de los alumnos. Este dato pone de manifiesto que nos encontramos ante un material plural y diverso cuya explotación favorece el descentramiento de la cultura en la enseñanza de lenguas.

Ha de destacarse también el contexto en el que los concursantes produjeron su vídeo. En la primera edición, solo 6 de las 31 grabaciones (19,35%) se realizaron en contextos de inmersión, correspondiendo el resto (80,65%) a contextos de no inmersión. Por su parte, en la segunda edición, 15 de los 45 vídeos (33,33%) fueron filmados en contextos de inmersión frente a los 30 (66,66%) que lo fueron en contextos de no inmersión. Este aumento se debe a dos causas: en primer lugar, la alta participación de refugiados y solicitantes de asilo en España en la categoría *Spanish in a day Welcome*. En segundo lugar, el escaso calado que ha tenido esta iniciativa en instituciones del

mundo ELE de países hispanohablantes. Fortalecer este aspecto, indudablemente, será una de las directrices de posteriores ediciones del concurso.

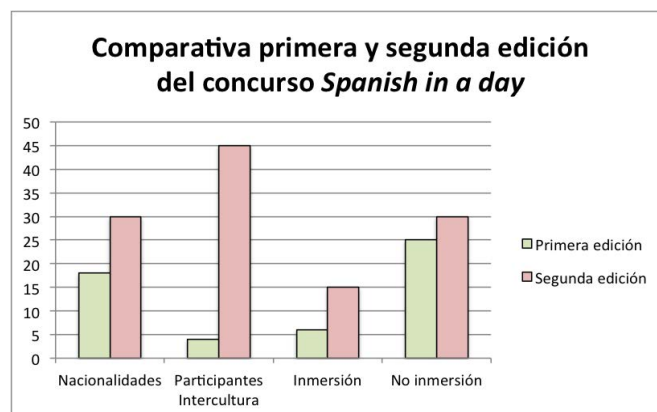


Figura 9. Comparativa entre la primera y la segunda edición del concurso *Spanish in a day*.

Por último, en cuanto a los datos cuantitativos se refiere, queremos poner de relieve el incremento respecto al número de concursantes en la categoría *I de Intercultura*, pues se avanzó de solo 4 vídeos a 45, lo que supone un aumento del 1125%. Este hecho no solo se explica por la conversión de estos criterios opcionales en requisitos imprescindibles para la participación, sino también por las estrategias que se llevaron a cabo para promover la aplicación de la CI en las producciones. Como ya se mencionó anteriormente, entre estas destacan el lanzamiento de tres páginas web con los contenidos, requisitos y criterios de evaluación de esta categoría y el diseño de un módulo específico sobre la CI en los cursos NanoMOOC.

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, no sería justo reducir el trabajo de tantos alumnos (y de sus profesores, ya que nos consta que han sido fundamentales para que sus estudiantes participaran) a unos fríos números. Por este motivo, queremos concluir con el testimonio de dos de los ganadores de la segunda edición. Ambas reflexiones ponen de manifiesto lo que *Spanish in a day* trata de ser desde su concepción: un concurso pedagógico que rescate la individualidad del estudiante y, al mismo tiempo, lo interrelacione con sus iguales a lo largo y ancho de todo el mundo; un espacio para la creatividad del alumno, que toma el español como lengua vehicular y las TIC como elemento de apoyo, y una iniciativa que asuma el plurilingüismo y la pluriculturalidad como aspectos consustanciales al ser humano. En definitiva, un proyecto que trace puentes entre personas, cultura y países, lo cual, en estos tiempos, es cada vez más necesario.

Nuestra profesora de Accem nos animó para grabar un vídeo de nuestro día a día como solicitantes de protección internacional y presentarlo al concurso Spanish in a Day. ¡Fue muy divertido! Ganamos, y el premio fue ir al pueblo Matalpino en la Sierra de Guadarrama para hacer un curso de español. Nuestro profesor de Spanish in Nature se llamaba Álvaro, y hemos aprendido muchas cosas nuevas con él. Hemos hecho juegos, hemos visitado la Pedriza, Madrid, el pueblo, la montaña... pero lo que más nos ha gustado ha sido conocer a las familias del pueblo. Han sido muy agradables, simpáticos y alegres con nosotros.

Mirabelle, Sufyan y Dieudonné, ganadores de la Mención especial Welcome.

Este verano, me fui por primera vez a Salamanca gracias al concurso Spanish in a Day y... ¡Me lo pasé bomba! (...) Creamos nuestro vídeo para enseñar nuestra cultura belga y sobre todo para resaltar la interculturalidad que sigue siendo más importante en nuestro mundo interconectado. (...) En agosto, estuve dos semanas en Salamanca para estudiar en la famosísima Universidad de Salamanca (que cumple sus 800 años de historia este año) y me matriculé en los Cursos Internacionales. Allí, encontré a otras personas estupendas con quienes paseé por la ciudad y descubrí la historia de cada monumento (¡Soy tan fan de la Casa de las Conchas!). También, encontré a las otras concursantes chinas del concurso – que ya conocía un poco gracias a su vídeo – pero aprendimos a conocer nuestras culturas respectivas. Juntas y con los otros estudiantes de la clase, nos fuimos de viaje a otros pueblos alrededor de Salamanca.

Gracias a la Universidad, me quedé con una familia durante mi estancia en Salamanca. De esta manera, siempre estuve en contacto con la lengua de Cervantes y la cultura española. (...)

Carole, ganadora de la Mención especial del Jurado I de Intercultura.



Figura 10. La ganadora de *I de Intercultura* posando junto a las ganadoras de *C de Cineclub*. Ambos equipos disfrutaron de sus becas y recogieron sus premios en Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca.

Referencias bibliográficas

ANG, S. y VAN DYNE, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. Nueva York: M. E. Sharpe.

CANDELIER, M. et al. (coord.) (2013). *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (2000): "The development and validation of Intercultural Sensitivity Scale". En *Human Communication*, vol. 3, nº1, 2-14.

CONSEJO DE EUROPA: *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*.

En línea: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment> [Consulta 23/10/2017].

CONSEJO DE EUROPA (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*.

En línea: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp [Consulta 23/10/2017].

FANTINI, A. (2000): "A central concern: Developing intercultural competence". En *SIT Occasional Paper Series*, nº.0, 25-42.

GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2016): "Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE". En: DOMÍNGUEZ GARCÍA, N., FERNÁNDEZ JUNCAL, C. y GARCÍA ALONSO, J.L. (eds.) *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera* (167-188). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. y WISEMAN, R. (2003): "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory". En *International Journal of Intercultural Relations*, nº.27, 421-443.

INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.

SZENDE, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning: an Introduction*. Berna: Peter Lang AG.

Camino de ida y vuelta en formación continua de ELE: de la teoría a la práctica pasando por la reflexión (ELE Lovaina)

La formación continua del profesorado de lenguas extranjeras pasa por la búsqueda de fórmulas que garanticen que estos puedan actualizar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación inicial, a la vez que desarrollar habilidades que incorporen el uso de nuevas estrategias y recursos docentes. Los cursos de formación ofrecidos por diferentes instituciones garantizan la creación de espacios, tanto físicos como en la red, en los que interactuar con profesionales expertos que pongan al alcance del profesor en ejercicio las últimas revisiones teóricas sobre las diferentes disciplinas relacionadas con gramática, metodología, TIC, evaluación, etc. Además, estos espacios propician la reflexión conjunta sobre las inquietudes en torno a nuestras prácticas docentes lo que nos permite la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de la autonomía de aprendizaje también entre el profesorado. Presentamos en estas líneas un ejemplo de experiencia de estos espacios, resumiendo el trabajo de reflexión y las propuestas más destacadas del módulo 4 “Metodología de ELE” del Certificado Interuniversitario ELE Lovaina (UCL / KU Leuven).

Vicenta González / Universitat de Barcelona / vicentagonzalez@ub.edu

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

1. Introducción

La pedagogía, la psicología cognitiva y la neurociencia han hecho grandes avances en los últimos años e inciden en la necesidad de renovar sistemas educativos y modelos docentes para ofrecer una mayor calidad de la enseñanza. Acorde a esto, la preocupación por la organización de la formación de profesores de lenguas es un tema que se ha ido también desarrollando, pero actualmente el foco está centrado en estructurar en niveles los programas educativos para la formación continua: el concepto de *Aprender a lo largo de la vida* se afianza y se considera el aprendizaje como algo en continuo movimiento y que, por supuesto, no se realiza exclusivamente en las aulas: Coombs indicaba ya en 1968 que, al lado del aprendizaje formal (actividades regladas), encontramos el no formal (actividades no regladas) e informal (experiencias personales del individuo).

Desde instituciones y universidades europeas se insiste en la necesidad de desarrollar nuevos dispositivos

de formación o de evaluación estandarizada de competencias docentes a lo largo de la vida profesional¹⁸. Documentos como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012. *Las competencias clave...*, en adelante) o la *European Profiling Grid* (VV.AA., 2013) son pruebas de esta preocupación. Hace más de 20 años el *Informe Delors* (1996) hablaba de los cuatro principios que deben regir la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Los educadores deben adquirir competencias no solo en vistas al desarrollo intelectual del alumno, sino también en vistas a su desarrollo global (intelectual, físico, social) y acordes con el momento en el que viven. La sociedad con sus constantes cambios exige de todos los profesionales una constante actualización de conocimientos y habilidades, es decir, un permanente intento de desarrollar y mejorar su competencia profesional. Y esto en lo que concierne a la formación de profesores

17. Ver, entre otros, el programa europeo Eucen, los programas de intercambio docente Erasmus o propuestas tecnológicas para formación docente como, por ejemplo, los MOOCs (ver ejemplos en <http://mooc.educalab.es/>), etc.

de lenguas pasa por diferentes cuestiones que van desde la revisión de aquellos conocimientos teóricos adquiridos en las formaciones iniciales (como licenciaturas o másteres), a la incorporación de nuevas teorías y enfoques que surgen a la luz de nuevas investigaciones (como actualmente todo aquello relativo a la lingüística cognitiva o al enfoque léxico) y a la adquisición de nuevas habilidades y estrategias (como aquellas en relación con las TIC).

Así como un cirujano se forma para adaptarse a las nuevas necesidades que van apareciendo sobre nuevas técnicas (saber), sobre herramientas quirúrgicas o trabajo en equipo (saber hacer), o sobre principios éticos (saber ser), el profesor ha de revisar de forma crítica y constructiva sus acciones docentes para detectar carencias. Y de ahí surge la necesidad de la formación continua y de acercarse de nuevo a contenidos seguramente ya vistos por profesores con años de ejercicio, pero que, al mirarlos bajo otro prisma, ayudarán a los profesores en activo a replantearse sus acciones docentes. Con todo, la formación en general, y más precisamente la continua, para que resulte significativa, debe ofrecer contenidos que se adapten a las necesidades del profesor, partiendo de su propia realidad docente y ofreciéndole instrumentos para la reflexión. Un aprendizaje desde la práctica, basado en la acción y en los conocimientos previos es fundamental en este tipo de formación (Esteve, 2013; Domingo y Gómez, 2014): tan importante como desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los participantes es que la formación ayude al profesor a la toma de conciencia del punto en el que se encuentra de su desarrollo profesional.

Queremos ejemplificar todo ello en este artículo, a partir de actividades realizadas en el módulo “Metodología de ELE”, último módulo del *Certificado Interuniversitario* ELE Lovaina (UCL y KU Leuven). Lo que aquí se va a exponer es una pequeña muestra de formación continua, sustentada en principios de un paradigma realista que “apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus observaciones en la práctica del aula” (Esteve, 2013: 15) y de un paradigma reflexivo, que pone de manifiesto eficazmente, tanto a nivel cognitivo como afectivo, necesidades, problemas e inquietudes formativas de los profesores, pues “reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una

acción” (Atienza y González, 2010: 52).

A continuación describiremos, en el primer apartado de este artículo, la estructura del programa ELE Lovaina, así como un resumen del contenido general de los diferentes módulos. Seguidamente, en los apartados 2 y 3, presentaremos secuencias didácticas, realizadas en ambas sesiones del módulo “Metodología de ELE”, con el fin de ejemplificar cómo nos acercamos de nuevo con actividades teórico-prácticas a contenidos ya adquiridos. Para acabar, en el apartado 4, expondremos algunas reflexiones a modo de conclusión.

“Así como un cirujano se forma para adaptarse a las nuevas necesidades que van apareciendo sobre nuevas técnicas (saber), sobre herramientas quirúrgicas o trabajo en equipo (saber hacer), o sobre principios éticos (saber ser), el profesor ha de revisar de forma crítica y constructiva sus acciones docentes para detectar carencias. Y de ahí surge la necesidad de la formación continua y de acercarse de nuevo a contenidos seguramente ya vistos por profesores con años de ejercicio, pero que, al mirarlos bajo otro prisma, ayudarán a los profesores en activo a replantearse sus acciones docentes”.

2. ELE Lovaina: certificado interuniversitario de formación continua

ELE Lovaina es un certificado¹⁸ de la Universidad de Lovaina (Institut des langues vivantes, UCL; Faculteit Letteren, KU Leuven. Ver <https://sites.uclouvain.be/elelovaina/>). Es una formación continua certificativa de 20 créditos¹⁹ en actualización y perfeccionamiento didáctico del español como lengua extranjera que nació en 2015. El público meta es el de los profesores de ELE de Bélgica y países limítrofes (fundamentalmente Holanda y Luxemburgo). La formación consta de seis módulos (cuatro de un mes de duración y dos transversales a toda la formación) y seis talleres con especialistas invitados en cada edición. Cada módulo tiene dos clases presenciales y un taller práctico.

Es una formación en *blended learning* (semi-presencial) de una duración de seis meses (enero-julio). La finalidad del proceso de aprendizaje es eminentemente práctica y aplicable directamente al aula, sin que se descuiden las bases teóricas de la didáctica actual. Se refuerza el trabajo por medio de un panel de actividades que combinan las sesiones presenciales con actividades en línea tutorizadas vía un portafolio (ver en este mismo número el artículo de García y Legaz).

Ficha técnica del Certificado ELE Lovaina

Coordinadores

Paula Lorente (Université catholique de Louvain) y Kris Buyse (Katholieke Universiteit Leuven).

Destinatarios

- Profesores de promoción social (adultos), profesores de secundaria, profesores de universidad y estudiantes de lenguas modernas en busca de una especialización en didáctica de ELE.
- Condiciones de acceso: se tiene en cuenta la valorización de la experiencia adquirida (VAE). Así pues, no se precisa título universitario en Filología.

Enfoque adoptado

- Enfoque basado en la acción, la co-construcción del conocimiento y el trabajo cooperativo. Se fomenta la práctica reflexiva en el proceso de aprendizaje a través del uso del portafolio de formación. Evaluación a partir de las diferentes actividades de aprendizaje.

18. Un certificado universitario certifica el éxito en una formación y la obtención de los créditos asociados. Desde Bolonia, es un título reconocido por las comunidades valona y flamenca de Bélgica. Un certificado implica un compromiso con las actividades de la formación, así como el éxito de las pruebas de evaluación (proyectos, trabajos, exámenes, etc). Los créditos obtenidos pueden ser valorizados *a posteriori* en otras formaciones académicas en Europa. El certificado puede convertirse así en la construcción de un itinerario de formación universitaria por etapas.

19. El crédito: a cada asignatura es atribuido un número de créditos que implica la carga total en horas de trabajo del estudiante y toma en cuenta todas las actividades necesarias para preparar el curso y apropiarse de la materia: presencia en los cursos, ejercicios, trabajos de grupo o individuales, búsquedas en biblioteca... En el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) instaurado por el decreto Bolonia, el crédito es la unidad de medida y equivale a 30 horas de trabajo del estudiante (ya sea en clase o fuera de clase de manera autónoma).

Módulos y formadores

- *Módulo 1* - Fundamentos curriculares de ELE (Profesor: Kris Buyse. Katholieke Universiteit Leuven): estudio y reflexión sobre la enseñanza de una lengua extranjera (objetivos y enfoques); el MCER y el PCIC; enfoques esenciales para la enseñanza y adquisición de la L2; papel del profesor, papel del alumno.
- *Módulo 2* - Las TIC en la enseñanza de ELE (Profesores: Frederik De Baets. Hogeschool VIVES / Héctor Ríos. Università degli studi di Cagliari): integración pedagógica en la clase de ELE de la tecnología de la Información y de la Comunicación; análisis de material digital destinado al aprendizaje/enseñanza de ELE.
- *Módulo 3* - Didáctica de componentes y actividades de la lengua (Profesoras: Lola Chamorro. Universidad de Granada / Lourdes Miquel. Escuelas Oficiales de Idiomas): interpretación del sistema formal y su tratamiento didáctico; reconocimiento de problemas específicos en el aprendizaje del léxico y de la gramática; conceptos básicos de pragmática para el análisis y descripción de la lengua.
- *Módulo 4* - Metodología de ELE (Profesoras: Vicenta González. Universitat de Barcelona / Paula Lorente. Université catholique de Louvain): reflexión sobre el concepto de competencia docente; planificación de clases: objetivos, secuenciación de actividades; análisis de materiales didácticos.
- *Módulos transversales*
 - *Módulo Prácticas - Análisis y mejora de la práctica del docente en el aula* (Profesora: Begoña García. Université catholique de Louvain): observación de aula por medio de grabaciones de la propia práctica de enseñanza.
 - *Módulo ePortfolio - Práctica reflexiva en la enseñanza* (Profesora: Helena Legaz. Instituto Cervantes, Université catholique de Louvain, Universiteit Gent): elaboración de un ePortfolio reflexivo de formación.

Colaboraciones

- Universidades con tradición en didáctica de ELE.
- Instituciones dedicadas a la formación de profesores en Bélgica y Holanda: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo; Instituto Cervantes de Bruselas; Universiteit Utrecht.
- Empresas dedicadas al ELE: Language and Cultural Enounters; CLL centres des langues; editorial Difusión.

Una vez presentada así la formación, nos centraremos ahora en el módulo “Metodología de ELE” a cargo de las autoras de este artículo. En este módulo (10 horas presenciales, repartidas en dos sesiones de 5 horas) recorrimos un camino junto a los profesores en formación, que, partiendo de lo más abstracto (primera sesión - Concepto de competencia docente. Apartado 2), llegaba a lo más concreto del trabajo de los docentes (segunda sesión - Competencia específica: organizar situaciones de aprendizaje. Apartado 3). A continuación, detallaremos los objetivos y actividades que se realizaron en cada una de las dos sesiones.

3. Concepto de competencia docente (primera sesión)

La secuencia didáctica de la primera sesión se planteó en tres fases: actividad pre-clase (lectura y foro); actividad de la clase (proceso de indagación a partir del documento *Las competencias clave...*) y actividad post-clase (informe de evidencias). Propusimos un itinerario reflexivo con actividades teórico-prácticas de reflexión individual y/o grupal (paradigma realista, ver introducción).

En cada una de las fases presentamos actividades en vistas a alcanzar los objetivos, tal y como se indica en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Objetivos y actividades de la sesión 1 del módulo Metodología de ELE
(Paula Lorente)

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Aproximación al tema y/o activación de conocimientos previos (actividad individual pre-clase).	a. Lectura Documento de <i>Las competencias clave...</i> del Instituto Cervantes (2012).
2. Búsqueda y ampliación de conocimientos a través de la interacción entre los miembros del grupo (actividad grupal pre-clase): perfilar la propia identidad profesional.	b. Foros ¿Qué significa ser un profesor competente?
3. Práctica controlada y significativa de la información extraída de las lecturas previas (actividad grupal en sesión presencial).	c. Taller en clase - Trabajar en grupos el documento de las <i>Competencias clave</i> del Instituto Cervantes (2012) a partir de una batería de preguntas proporcionadas por el formador. - Aplicar los conceptos teóricos para responder a partir de su propia práctica docente.
4. Reflexión sobre las actividades llevadas a cabo (actividad individual post-clase).	d. Informe de evidencias Elegir una competencia y presentar a modo de trabajo final un informe escrito con evidencias.

Además de estos objetivos, las actividades alcanzaban otros objetivos derivados, a saber:

- Experimentar el trabajo cooperativo con distribución de roles en los grupos, probando las actividades de manera significativa y generando entre todos conocimiento práctico.
- Leer un documento importante en formación continua como es el de *Las competencias clave...*, bajo el prisma de la propia práctica docente en actividades reflexivo-indagadoras.
- Desarrollar la autonomía en el proceso de formación continua, ayudando a los profesores no iniciales a auto-identificar y auto-delimitar necesidades formativas.

3.1. Actividad pre-clase (1ª fase de la secuencia didáctica)

El objetivo principal de esta actividad previa de lectura y participación en el foro era activar o reactivar conocimientos a partir del documento sobre *Las Competencias clave...* y ayudar así al profesor en formación a etiquetar conceptos, o bien sobre su profesión, o bien sobre sus propias prácticas de clase (“qué y cómo tengo que hacer algo”; “por qué y para qué hago algo”). El documento *Las competencias clave...* resultó un material de partida de gran ayuda para provocar las primeras interacciones en los foros y suscitar la toma conciencia de límites profesionales o poner en evidencia creencias de los profesores en formación.

3.2. Actividad de clase (2ª fase)

La sesión presencial pretendía estimular el intercambio, trabajar de manera cooperativa y explorar posibilidades para resolver dificultades encontradas por los profesores en su profesión. Para ello, se les ofreció una batería de preguntas realizadas a partir del documento que ya habían leído, *Las competencias clave...* (ver <http://bit.ly/2xR6VEL>)²⁰. Los participantes trabajaron repartidos en cuatro grupos (dos competencias en cada grupo) de la siguiente manera:

1. *Reflexión individual.* Los profesores reflexionaron sobre su actuación docente partiendo de las imágenes²¹ que les dimos en las instrucciones de la actividad, a saber: a. Una regadera: cosas que sé/creo que hago bien y con las que me siento muy seguro; b. Un paraguas: cosas que no sé hacer bien /no creo que haga bien o con las que no me siento seguro.



2. *Reflexión en subgrupo.* Cada uno de los grupos tenía una cartulina dividida en tres columnas: regadera; paraguas; inyecciones. El objetivo era realizar un cartel en el que se plasmaran las regaderas y los paraguas y, sobre todo, tras la discusión en subgrupo, proponer soluciones a posibles dificultades, partiendo para ello de una tercera imagen que les dimos en las instrucciones de la actividad, las inyecciones: entre los miembros del grupo debían encontrar “las vacunas” para superar escollos “los puntos paraguas” (para las instrucciones de esta actividad, ver un modelo semejante utilizado en Enele 2016, <http://bit.ly/2mzOF9A>).



3. *Reflexión en grupo grande.* Un portavoz por grupo presentaba su cartel, así como un resumen de lo discutido en su subgrupo. En el momento final se colgaron los carteles en el aula y los participantes señalaron lo que se atreverían a probar con una pegatina verde y con una roja lo que, aunque les pareciera interesante, creían difícil de usar.



4. *Tarjetas postales.* Como última actividad de la clase, propusimos a los profesores que, tras la sesión, se escribieran a ellos mismos. Para ello, les

20. Este material se adaptó del creado para un taller del programa Enele 2016 (ver Lorente y Arnold, en prensa). Enele es una formación intensiva de verano, organizada por Language and Cultural Encounters y con la que colabora Ele Lovaina.

21. Partimos para esta actividad de técnicas del llamado *Visual Thinking* (Roam, 2008) que explota la relación entre idea-imagen: incitamos la reflexión a través de imágenes, que, por su valor metafórico, llevarán la reflexión más lejos.

proporcionamos una tarjeta postal en la que tenían que indicar claramente qué se iban a atrever a probar de lo visto en esta sesión, para aplicarlo a su práctica habitual (las inyecciones). La formadora envía las tarjetas aproximadamente un año después de la formación por correo postal. Esta actividad final permite afianzar que la búsqueda de cambio, que ha sido verbalizada en esta sesión presencial, pueda concretizarse en acciones específicas en las prácticas habituales a corto o largo plazo. Se fortalece así la cohesión entre la teoría y la práctica, creando un puente entre el material de un curso de formación y la práctica o vida real de los contextos de enseñanza de los formandos.

3.3. Actividad post-clase (3ª fase)

Tras la sesión presencial se invitó a los profesores a que analizaran una de las ocho competencias trabajadas en el taller-clase, presentando como tarea final un informe de evidencias de lo que ellos hacen respecto a esa competencia. Este examen pormenorizado de su propia práctica es el que va a permitirles etiquetar sus acciones habituales. Para contrastar lo que el profesor piensa que hace en clase con lo que realmente hace, se insiste en la instrucción de la tarea en que toda acción descrita en dicho informe debe ir acompañada de evidencias, con ejemplos concretos y reales de lo que dice hacer.

Se culmina con esto el trabajo sobre el concepto de competencia docente en el que se ha trabajado por medio de una dinámica que llamamos de vaivén o de ida y vuelta: los profesores en formación se ven confrontados a las acciones didácticas desde la teoría (actividad pre-clase) para ir a la práctica docente en general (actividad en clase), y finalmente realizar un proceso de introspección (actividad post-clase), analizando de manera crítica y objetiva sus acciones didácticas.

4. Competencia específica: organizar situaciones de aprendizaje (segunda sesión)

4.1. Justificación y planificación de la propuesta

El objetivo general de esta propuesta, en el contexto del módulo “Metodología de ELE”, fue que los profesores reflexionaran acerca de las actividades que

ellos llevan a clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos. La aproximación a nuestra práctica a partir de la observación y el análisis de la misma permite poder revisar la teoría que hay detrás de esas prácticas y, de ese modo, generar nuevas teorías si fuese pertinente (Latorre, 2003). Como afirman Richards y Lockhart (1994), la experiencia por sí misma no es suficiente para el perfeccionamiento; es a partir de la reflexión sobre la propia enseñanza que podremos evaluar esta y decidir si algunos aspectos han de ser cambiados y con qué estrategias contamos para llevar a cabo los posibles cambios.

Para cubrir este objetivo partimos de un contexto posible en el aula que sirviera de marco para la realización de una secuencia didáctica, con el fin de revisar tres conceptos clave en la didáctica de lenguas: ejercicio, actividad y tarea. *A priori*, la revisión de estos conceptos puede parecer obvia entre profesores con formación y experiencia, pero con frecuencia estos se han utilizado en materiales y planificaciones de forma indistinta, sin tener en cuenta las diferencias de cada uno de ellos, su ubicación en el contexto de una secuencia o los procesos cognitivos que pueden poner en marcha en la situación de aprendizaje de los alumnos. Este trabajo de revisión y actualización de conceptos permitió centrarnos en dos objetivos específicos: *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua y Planificar secuencias didácticas.*

“La experiencia por sí misma no es suficiente para el perfeccionamiento; es a partir de la reflexión sobre la propia enseñanza que podremos evaluar esta y decidir si algunos aspectos han de ser cambiados y con qué estrategias contamos para llevar a cabo los posibles cambios”.

Dicha secuencia se planificó teniendo en cuenta diferentes objetivos, acompañados de sus respectivas actividades, que los profesores realizaron en el aula, incluyendo elementos lúdicos como la competición y la colaboración entre grupos:

**Cuadro 2. Objetivos y actividades de la sesión 2 del módulo Metodología de ELE
(Vicenta González)**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Aproximación al tema y activación de conocimientos previos.	<p>a. Me gusta el fútbol Interacción en torno a un tópico común entre nativos: los futbolistas más populares en estos momentos.</p>
2. Ampliación y búsqueda de información.	<p>b. La ficha deportiva de Leo Messi Lectura de documentos a través de sus dispositivos móviles sobre el futbolista seleccionado (los alumnos seleccionaron la Wikipedia como fuente de información).</p>
3. Práctica controlada del lenguaje extraído de las lecturas previas.	<p>c. La agenda de Leo Messi - Reparto de roles entre los estudiantes: un grupo adopta el rol de guardaespaldas de Leo y el otro grupo el de delincuentes comunes. - Producción escrita: completar la hipotética agenda del futbolista.</p>
4. Práctica significativa del lenguaje para poder ordenar secuencias de acciones coherentes con el objetivo que se pretende alcanzar.	<p>d. Robo de la agenda - Intercambio de agendas entre los grupos. - Interacción oral y expresión escrita: a partir de la información aportada en la actividad anterior, un grupo ha de velar por la seguridad de Leo y diseñar un plan de protección; y, el otro diseñar un plan para poderlo retener y chantajear a su representante.</p>
5. Búsqueda de modelos de textos para poder tener referencias en relación al producto que ellos deben generar	<p>e. Comunicado de prensa / carta de rescate Comprensión lectora: búsqueda de documentos en prensa, según los roles, sobre cómo escribir un texto exigiendo dinero a cambio de la libertad del retenido; y sobre cómo informar de la desaparición del futbolista.</p>
6. Reflexión sobre las actividades llevadas a cabo teniendo en cuenta su complejidad tanto en relación al uso del discurso generado como a la complejidad de las estructuras utilizadas, a su conocimiento del mundo, a los procesos de búsqueda de información y de lectura, y a los procesos de escritura	<p>f. Detectives en acción Interacción oral en la que se ordenan de mayor a menor la complejidad de las acciones llevadas a cabo por el futbolista y se establece la relación con las actividades que normalmente se llevan al aula.</p>

Si nos fijamos en los primeros cinco objetivos de la secuencia didáctica, podemos afirmar que, además de los objetivos propuestos, esta secuencia didáctica permitió que los profesores:

- Se sintieran alumnos al tener que realizar actividades que ellos mismos en algún momento han llevado al aula.
- Estuvieran motivados al realizar la tarea pudiendo hablar de temas conocidos (esto proporciona seguridad y permite activar marcos de conocimientos previos) y poder seleccionar el personaje sobre el que querían trabajar (partir de una curiosidad real aumenta el interés por la tarea, la búsqueda de información no es solo para resolver la actividad, sino también para satisfacer un interés personal).
- Experimentaran el uso de dispositivos móviles en el aula como herramientas para la obtención de información (entender que todos llevamos un mini-ordenador al aula y que bien usado nos facilita el trabajo al acceder a textos en la lengua meta sin dificultad).
- Leyeran documentos auténticos (para satisfacer un interés real).
- Interactuaron de forma significativa entre ellos al tener que colaborar (la colaboración entre los miembros del grupo para resolver la tarea obliga a escuchar a los compañeros y a esforzarse en aportar información).
- Trabajaron de forma competitiva contra el otro grupo (el interés por ganar al contrincante lleva a esforzarse en la resolución de la tarea y a asegurarse en la corrección de las respuestas).

La consecución de esos cinco objetivos fue lo que nos proporcionó el material de trabajo para poder cubrir el sexto: iniciar el proceso de reflexión sobre nuestro trabajo en el aula. Los objetivos derivados son los que proporcionaron el clima afectivo para que ese proceso de reflexión fuera sincero, profundo y enriquecedor desde el punto de vista del desarrollo profesional.

4.2. Secuencia didáctica: Me gusta el fútbol

Le elección del tema, eje vertebrador de la secuencia didáctica, viene motivado por la facilidad con la

que los nativos y no nativos, en nuestros respectivos trabajos, podemos iniciar conversaciones que giren en torno a nuestros ases futbolísticos. Entendemos que partir de temas habituales puede ayudar a crear marcos de conocimiento que faciliten la interacción entre iguales. También el ámbito del fútbol puede constituir un contexto adecuado en el que poder transferir nuestros conocimientos a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La fase de arranque de la secuencia didáctica se centra en la elección del futbolista que más le gusta a la clase, cada grupo decide cuál es su favorito y justifican su elección. Además, es el momento de romper estereotipos, la mayoría de los participantes eran mujeres que pudieron demostrar sus conocimientos y preferencias en torno a este ámbito.

4.2.1. La ficha deportiva de Leo Messi

Los grupos decidieron que su futbolista favorito y del que querían saber algo más era Leo Messi. Tras la elección, a través de sus dispositivos móviles, los profesores amplían información sobre este para poder completar la ficha deportiva de Leo Messi. La información que han de buscar está relacionada con los datos personales y su trayectoria profesional. La ficha de datos personales es un texto familiar para todos y, es probable que algunos de los datos puedan completarse a partir de su conocimiento del mundo. Es una actividad de comprensión lectora en la que los textos de los que extraer la información son buscados por los profesores, dejando que ellos experimenten la autonomía en la búsqueda de información y el uso de dispositivos móviles en el contexto didáctico.

Si pensamos en términos de objetivo didáctico relacionado con nuestra planificación de clases y recurriendo a los conceptos recogidos en la Taxonomía de Bloom *et al.* (1956)²², en esta actividad se espera que los alumnos reconozcan e identifiquen en los textos la información que necesitan para completar su ficha.

4.2.2. La agenda de Leo

Partir del conocimiento del mundo y de la información encontrada sobre el futbolista permite elaborar el listado

22. La taxonomía de Bloom es un conjunto de modelos usados para clasificar objetivos de aprendizaje en niveles de complejidad: se presupone que el aprendizaje en niveles superiores solo se puede alcanzar a partir de la adquisición de conocimientos de niveles inferiores. Si bien esta taxonomía (Bloom *et al.*, 1956) se ha usado durante mucho tiempo como una guía de planificaciones de clase, no es este nuestro objetivo; pero sí que partimos de ella por la gran variedad de verbos que ofrece. Estos nos pueden ayudar a especificar y delimitar los objetivos de enseñanza en relación a las actividades que han de realizar los alumnos.

de actividades posibles a lo largo del día. Entre esas actividades es fácil ver que no todas implican el mismo grado de complejidad: si aceptamos que puede ir al gimnasio a ejercitar determinados músculos, puede entrenarse para preparar un partido o incluso puede participar en una competencia nacional o internacional. Ya podemos establecer paralelismos con las acciones didácticas que nosotros proponemos a nuestros alumnos en los procesos de enseñanza (ejercicio, actividad y tarea):

Cuadro 3. Comparación entre acciones de un deportista y acciones didácticas de la sesión 2 del módulo Metodología de ELE (Vicenta González)

LEO MESSI	NUESTROS ALUMNOS
Ejercicios en el gimnasio con el fin de ejercitar alguna parte de su cuerpo o mejorarla.	Práctica controlada o ejercicios centrados en el dominio de los aspectos formales de la lengua.
Entrenamientos que tienen como objetivo practicar, diseñar y mejorar estrategias específicas de juego que serán puestas en práctica en los partidos.	Actividades significativas, o tareas posibilitadoras o capacitadoras, que preparan para poder interactuar en situaciones reales de comunicación.
Partidos de liga en los que han de estar en buena forma física para poder resistir y haber interiorizado estrategias y jugadas para usarlas de forma espontánea en el transcurso de un partido.	Tarea final, entendida esta como la actividad que posee "(...) una estructura pedagógicamente adecuada. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística" (Martín Peris <i>et al.</i> , 1997).

En relación a qué acciones llevan a cabo los alumnos al intentar completar la agenda del futbolista, podemos afirmar que entre otras actividades de aprendizaje estaría listar, identificar y organizar (en términos de la taxonomía de Bloom *et al.* (1956). Aunque es evidente que los alumnos escriben la agenda del día, también lo es que esto es una actividad poco compleja, o bastante controlada. El alumno recoge y organiza parte de la información que ha extraído de las lecturas previas.

4.2.3. Robo de la agenda

Esta actividad puede considerarse la tarea final de la secuencia en la que los alumnos, con la información recogida hasta el momento, han de diseñar un plan de acción, ya sea para proteger a su futbolista, ya sea para abordarlo y privarle de su libertad. Se espera que los alumnos activen sus conocimientos en relación al uso de la lengua en una situación concreta, teniendo en cuenta la interacción para llegar a un acuerdo entre el grupo. Así, se ha de analizar la situación, comparar sus ideas, organizarlas e integrarlas en un producto único, todo ello con el fin de diseñar un plan de acción. Se espera que hagan un uso significativo de la lengua interactuando entre ellos y no solo que pongan en práctica determinadas formas lingüísticas.

4.2.4. Comunicado de prensa/rescate

Se trata de una actividad de producción escrita (considerada una post-tarea) en la que se persigue que los alumnos, como individuos activos, por una parte identifiquen y reconozcan las características de los dos tipos de texto (comunicado de prensa y mensaje de rescate), y por otra parte busquen modelos para poderlos usar en el proceso de escritura de su texto. Es una actividad poco compleja en la que el éxito se consigue a través de

la búsqueda de modelos, la selección de la información y de patrones discursivos. Una vez hallado el modelo que se adecua a sus necesidades, solo han de llevar a cabo un ejercicio de transformación.

4.2.5. Detectives en acción

Llegados a esta fase, se invitó a los profesores a que analizaran la secuencia; específicamente se les pidió:

- Ordenar las actividades llevadas a cabo por el futbolista según el nivel de complejidad.
- Justificar por qué pensaban que, en el caso de los guardaespaldas, era más difícil protegerlo en la realización de determinadas actividades; y en el caso de los delincuentes, en qué momentos podría ser más fácil abordarlo.
- Comparar las actividades de un deportista con las de un estudiante de lenguas y establecer relaciones.

Este trabajo de análisis es el que permite reflexionar sobre las actividades que llevamos al aula y cómo las organizamos en una secuencia didáctica. Al actuar como alumnos, los profesores experimentaron el nivel de consistencia existente entre los objetivos de cada una de las actividades y lo que realmente se consigue a través de ellas. Entre otras cuestiones pudimos descubrir lo siguiente:

- Hay actividades de comprensión lectora que los alumnos pueden solucionar gracias a su conocimiento del mundo (la ficha de Leo Messi, por ejemplo).
- La elaboración de la lista de actividades que puede realizar el futbolista a lo largo del día no es una actividad de expresión escrita (La agenda de Leo), sino un ejercicio de transformación (en el que simplemente conjugan los verbos de las acciones seleccionadas);
- Debemos admitir que la tarea de negociación para elaborar el plan de protección del deportista tiene una respuesta abierta y que esta puede llegar a hacerse a través de estructuras gramaticales de diferentes niveles de dificultad (desde las pertenecientes a un nivel A2, usando tiempos de presente del modo indicativo, hasta un B2 utilizando el modo subjuntivo) y todas ellas igualmente correctas;
- Como nativos o hablantes altamente competentes, desconocemos las características formales y el léxico específico de algunos tipos de texto. Ese desconocimiento podemos salvarlo gracias a la búsqueda de modelos y a la imitación de los mismos, por lo que la creatividad en esta fase de la tarea es bastante limitada.

Ponernos en el lugar de nuestros alumnos nos ayuda a iniciar procesos de reflexión sobre nuestras acciones docentes con el fin de tener criterios sólidos sobre los que analizar dichas acciones. Si nuestro objetivo es centrarnos en la competencia específica *Organizar situaciones de aprendizaje*, analizar nuestra práctica a partir de la recogida de información sobre nosotros mismos nos aporta información para poder reconsiderar dicha práctica. Insistimos en la idea de Richard y Lockhart (1994): el profesor a partir de la introspección puede analizar de forma crítica su propia actuación y mejorarla en caso de que fuera necesario. Es imprescindible, como profesores, que propiciemos la creación de espacios que faciliten ese análisis crítico nos permita continuar desarrollando nuestra competencia docente.

“Ponernos en el lugar de nuestros alumnos nos ayuda a iniciar procesos de reflexión sobre nuestras acciones docentes con el fin de tener criterios sólidos sobre los que analizar dichas acciones. Si nuestro objetivo es centrarnos en la competencia específica Organizar situaciones de aprendizaje, analizar nuestra práctica a partir de la recogida de información sobre nosotros mismos nos aporta información para poder reconsiderar dicha práctica”.

5. Conclusiones

En estas líneas hemos defendido que los cursos de formación continua del profesorado deben partir de un aspecto fundamental para resultar significativos: conocer el punto de partida en el que se encuentran los docentes y empezar a co-construir con ellos un espacio en el que poder desarrollar su competencia y, por consecuencia, habilidades, estrategias o recursos. Con este fin, entendemos como fundamental proponer itinerarios de ida y vuelta, como el que se propone en ELE Lovaina: dinámicas en vaivén que crean puentes entre la teoría y la práctica y que se sustentan en la reflexión como piedra angular para el desarrollo profesional. Es a través de la reflexión sobre las propias prácticas docentes que se construye un marco de formación que puede dar respuestas a las necesidades precisas de los profesores no iniciales. En nuestro caso, ese marco ha tenido en cuenta aquellos cuatro principios de los que ya hablábamos en nuestra introducción y que aparecían en el *Informe Delors* (1996) como pilares que deben regir la educación:

- *Aprender a conocer* a través de la interacción con expertos en las diferentes áreas de conocimiento implicadas en la formación del profesor de lenguas extranjeras. Esto ha permitido actualizar conocimientos y tener acceso a fuentes de información y a otras formas de trabajar (*Blended Learning*, uso de portafolios, etc.) que permiten seguir aprendiendo a lo largo del resto de la vida profesional, más allá de la duración de la formación.
- *Aprender a hacer* a través de la reflexión sobre la actuación en el aula, sobre el material que se lleva a los alumnos para garantizar procesos de aprendizaje coherentes. Esto obliga a analizar con una actitud crítica dichas prácticas, revisar la metodología empleada en el aula y buscar el cambio.

- *Aprender a ser* a través de la toma de conciencia del punto en el que el profesor en formación se encuentra de su desarrollo profesional. Esto permite indagar en sí mismo como profesor y como persona, analizar logros y proponerse cómo cubrir nuestras carencias en relación a nuestra profesión.
- *Aprender a vivir juntos*. La vuelta al aula para formarse permite integrarse en un grupo, formar parte de una comunidad profesional, compartir experiencias, construir conocimiento de forma colaborativa y continuar formando su identidad como docente tanto de forma presencial como a través de la red.

La situación actual de la enseñanza de lenguas se caracteriza por la rápida superación de paradigmas, enfoques y métodos y la búsqueda de estrategias para la creación de las mejores oportunidades para cada contexto particular de aprendizaje. Los cambios de rol en el papel del profesor y de los alumnos y la reconsideración de las actividades de aula es un tema que debe preocupar a los profesores en activo a lo largo de toda su carrera profesional. Proponer planes formativos para actualizar o volver sobre conocimientos y actitudes no es tarea fácil, pues debe partir de las necesidades concretas de profesores en activo, que son múltiples y variadas, pero es una misión educativa ineludible para mejorar la calidad de la enseñanza. En este artículo hemos aportado una propuesta metodológica de cómo en ELE Lovaina llevamos a cabo un itinerario reflexivo teórico-práctico y que está dando buenos resultados. Es evidente que todavía queda mucho camino por recorrer en lo que se refiere a la formación continua de ELE y sería conveniente en futuros trabajos proponer más modelos concretos de líneas metodológicas y acciones pedagógicas a seguir para los niveles formativos no iniciales.



Referencias bibliográficas

- COOMBS (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta 04/09/2017]
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (2000): “The development and validation of Intercultural Sensitivity Scale”. En *Human Communication*, vol. 3, nº1, 2-14.
- DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, V. y ATIENZA, E. (2010): “El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente”. En: *Revista Lenguaje*, nº.38, 35–65. En línea: <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/392> [Consulta 04/09/2017].
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- ESTEVE, O. (2013). “Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar”. En: *Eusko Ikaskuntza*, nº. 19,13–36.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. En línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm> [Consulta 04/09/2017].
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LORENTE, P. y ARNOLD, J. (en prensa). “Retos para la formación continua de profesores de ELE”. En: NÍKLEVA D. (ed.) *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*, 95-116. Bern: Peter Lang.
- MARTÍN, E., ATIENZA, E., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, V., LÓPEZ, C. y TORNER, S. *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consulta 04/09/2017].
- RICHARDS, J.C y LOCKHART (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROAM, D. (2008). *The Back of the Napkin: Solving Problems and Selling Ideas with the Pictures*. Nueva York: Penguin Group.
- VV.AA. (2013). *European Profiling Grid*. En línea: <http://www.epg-project.eu/?lang=es> [Consulta 04/09/2017].

La práctica reflexiva: propuestas metodológicas en ELE Lovaina

El objetivo de este artículo es compartir el trabajo realizado en torno a la práctica reflexiva dentro del marco de la formación continua de profesores de ELE Lovaina. En dos módulos de carácter transversal y estrechamente relacionados, se profundiza de manera práctica en la autoconciencia profesional y en la observación en el aula para la mejora de la práctica docente, y se aprende a trabajar con los documentos normativos, así como a regular el propio proceso de información.

Begoña García Migura / Profesora de ELE y Formadora de profesores, Université catholique de Louvain (UCL) / begona.garcia@uclouvain.be

Helena Legaz Torregosa / Profesora de ELE y formadora de profesores UCT Universiteit Gent / Université catholique de Louvain (UCL) / Instituto Cervantes de Bruselas / helena.legaztorregosa@ugent.be

1. Introducción

Este trabajo busca compartir una experiencia práctica llevada a cabo en un programa de formación continua de profesores de ELE con el fin de que las actuaciones aquí descritas puedan ser de utilidad en otros contextos académicos similares al nuestro.

Para ello, hablaremos de las bases que justifican nuestro diseño pedagógico, que se traduce en un proyecto de práctica-reflexiva, entendida esta como eje transversal de un programa de formación continua más amplio, a saber, ELE Lovaina²³.

A continuación, contextualizamos los módulos que aquí nos ocupan — “Práctica reflexiva en la enseñanza” y “Observación y análisis para la mejora de la práctica docente” — y ponemos en relación sus componentes metodológicos con los del resto del proyecto. Después, nos detendremos en su descripción y, al hilo de ella, presentaremos algunas de las actividades realizadas. Como conclusión, ofrecemos un balance de la experiencia y la acompañamos de algunas consideraciones relativas a futuras líneas de actuación.

2. La importancia de la práctica-reflexiva consciente y explícita en la formación continua

A menudo, cuando se menciona la práctica-reflexiva esta se percibe como un oxímoron —¿la reflexión y la práctica no son antagónicas?— o, en el mejor de los casos, como un constructo abstracto difícil de implementar (Álvarez, 2012; Esteve, 2013). Por eso, cabe preguntarse ¿cómo se enseña a reflexionar a alguien? y más allá, ¿por qué enseñar a reflexionar sobre su práctica a un profesor que ya ejerce y que, incluso, cuenta con una larga trayectoria en muchas ocasiones? La respuesta a estas preguntas la encontramos en, al menos, dos documentos normativos.

De una parte, contamos con el valor que la *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas*, también conocida como EPG o eGrid²⁴ (V.V.A.A., 2013), confiere a la práctica reflexiva explicitándola en distintos descriptores y en los diferentes niveles de desarrollo profesional que la conforman. De otra parte, una lectura en profundidad del documento maestro para ELE —*Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012)²⁵— evidencia que tres competencias clave y un

23. Para más información, remitirse al artículo de Lorente y González, en este mismo número.

24. En adelante, EPG.

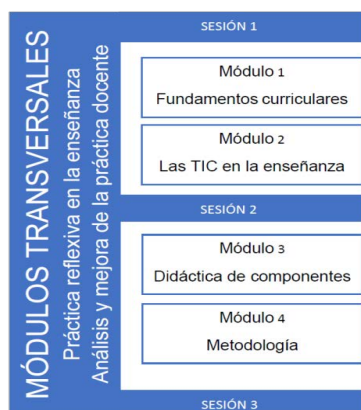
25. En adelante, PEF.

total de siete específicas apuntan también hacia la necesidad de introducir la práctica-reflexiva en las acciones formativas del profesor de idiomas.

A la luz de estos documentos, no es de extrañar que un proyecto de formación continua como el nuestro otorgue un peso explícito de dos módulos sobre seis a la práctica reflexiva, pero ¿cómo hacer de ello un itinerario práctico y orientado a la acción.

3. Contextualización y componentes de los módulos de práctica reflexiva

ELE Lovaina es un Certificado Interuniversitario de 20 créditos ECTS de formación continua en Didáctica del español como lengua extranjera, impartido de manera conjunta por la UCL y la KU Leuven y que, como se aprecia en la imagen, está compuesto por cuatro módulos consecutivos y por los dos que aquí nos ocupan, que se imparten en paralelo a toda la formación²⁶.



Desde un punto de vista metodológico, encontramos cuatro rasgos que caracterizan los módulos “Práctica reflexiva en la enseñanza” y “Análisis y mejora de la práctica docente”:

- a) La transversalidad: las sesiones tienen lugar al principio, en el medio y al final del programa, lo que facilita un acompañamiento personalizado y una progresión adaptada al estadio de desarrollo de los Profesores en Formación.
- b) La complementariedad: la reflexión sobre conceptos y las habilidades de reflexión, nutren la observación y el análisis de la práctica docente, y viceversa.

c) La impartición en modalidad semi-presencial: posibilita una optimización de los recursos y vehicula el trabajo autónomo de los PEFs.

d) Una metodología orientada a la acción: ya que se sigue un patrón basado en la resolución de problemas y con el foco en el proceso.

4. Módulo Práctica reflexiva en la enseñanza

El objetivo general de este módulo es proporcionar a los participantes herramientas y contextos para que el proceso de mejora de la capacitación profesional se realice de una manera cíclica y auto-reflexiva dentro del propio programa de ELE Lovaina. Se concreta como una propuesta de materialización metodológica de acuerdo con el enfoque realista en la formación del profesorado (Korthagen, 2010), buscando la eficacia de la formación en el desarrollo profesional particular, de manera individualizada. Para ello, deben interactuar los propios esquemas mentales del participante con las nuevas perspectivas presentadas en la formación (Esteve, 2013), para poder extraer conclusiones específicas, y evitar que los conocimientos queden únicamente en el plano teórico.

De esta manera, el profesor en formación puede realizar una selección de objetivos realistas, factibles dentro de sus propios parámetros. Por ello es básica la característica transversal del módulo, dado que se trata de un proceso tutorizado de seguimiento individual continuo durante toda la formación, marcado en tres fases, sesión introductoria, intermedia y final, que se concretan respectivamente en:

Sesión	Objetivos
Sesión introductoria	-Reflexión sobre la trayectoria profesional -Evaluación de competencias -Análisis de necesidades y expectativas
Sesión intermedia	-Nociones básicas del aprendizaje reflexivo -Reflexión y síntesis de procesos y actuaciones en los módulos 1 y 2

Sesión final	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexión y síntesis de procesos y actuaciones en los módulos 3 y 4 -Evaluación de la mejora de competencias -Análisis final
---------------------	---

evidencias del proceso; reflexión sobre las muestras; y un documento final autoevaluativo.

Hay que destacar en el uso del ePortfolio, como veremos en los siguientes apartados, la práctica y evaluación de la competencia digital, puesto que los participantes ejercitan en los distintos estadios las competencias señaladas en el *Marco común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017), sirviendo así a su vez de complemento formativo práctico al módulo *Las Tic's en la enseñanza de ELE* (cf. Lorente y González en este mismo número).

Como objetivos paralelos, se persigue durante todo el proceso trabajar y desarrollar tanto la competencia digital, como el pensamiento visual.

El principal instrumento de trabajo de este módulo y, a su vez, elemento vertebrador de ELE Lovaina, es el *ePortfolio*: herramienta que posibilita una evaluación global de los procesos formativos (Esteve y Arumí, 2005; González y Pujolá, 2007) mediante la recopilación selectiva de las actividades realizadas en cada módulo, al tiempo que posibilita un espacio para la interacción entre los participantes y la reflexión, que ayuda a descubrir la propia identidad como docente (González y Atienza, 2010).

El uso del portafolio posibilita la reflexión tanto sobre los contenidos teórico-prácticos recibidos, como sobre la propia actuación y procesamiento individual, con el fin de que cada alumno lleve esos conocimientos declarativos a su propio contexto de enseñanza y aprendizaje, y así abrir las puertas al espacio de evolución personalizado por y para cada uno de los participantes.

En consonancia con las bases metodológicas del uso de portafolios en la formación continua de profesores (Esteve y Arumí, 2005; González y Atienza, 2010; Cuenca, 2015), desarrollamos la idea de un portafolio digital con una doble función: aportar cohesión mediante la recogida de las evidencias del desarrollo de cada participante en cada estadio de la formación, como herramienta evaluativa del proceso formativo, por un lado, y servir de documentación reflexiva sobre el currículum del propio profesor. El ePortfolio incluye por tanto: un punto de partida, con análisis del estado del profesor y objetivos; recopilación de

“El uso del portafolio posibilita la reflexión tanto sobre los contenidos teórico-prácticos recibidos, como sobre la propia actuación y procesamiento individual, con el fin de que cada alumno lleve esos conocimientos declarativos a su propio contexto de enseñanza y aprendizaje, y así abrir las puertas al espacio de evolución personalizado”.

El *ePortfolio* se conforma, por tanto, como hilo conductor de la actuación de cada participante dentro de la formación. A continuación, detallaremos, según el orden de las sesiones del módulo, las actividades prácticas que utilizamos para su elaboración, que se conciben en la línea de la visión constructivista del aprendizaje, en tanto a que la persona que se forma construye y otorga significado a los contenidos (Esteve, 2004). Todas las tareas se conforman como un andamiaje para la elaboración de la tarea final, un documento autoevaluativo sobre el periodo formativo en ELE Lovaina y, a su vez, análisis para futuras actuaciones en el marco de la formación continua.

4.1. Sesión introductoria

Como se puede apreciar en la tabla anterior, en esta primera sesión se realiza una descripción de la trayectoria profesional hasta el momento y una primera autoevaluación de competencias, junto con un análisis de necesidades y expectativas con respecto a la formación que empieza.

En la primera sesión presencial tiene lugar el primer contacto con el ePortfolio, que consiste en la familiarización con la plataforma (*Mahara*) y la creación de la estructura básica del portafolio: módulos y tareas a realizar en toda la formación.

El punto de partida y primer momento interactivo con el ePortfolio lo llevamos a cabo mediante la creación de un perfil docente personalizado (titulado Yo, docente), donde cada profesor en formación, con el objetivo de tomar conciencia y compartir su realidad, describe su trayectoria profesional hasta la fecha y responde a las expectativas personales con respecto al programa que va a iniciar.

Los contenidos de esta primera tarea se trabajan mediante la combinación de texto, imagen, audio y vídeo, de manera que, por un lado, el PEF pueda calibrar su competencia digital y, por otro, indague en el ejercicio de la competencia multimodal, entendida como “la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, audio, etc.) en un único formato, de manera que el texto adquiere la condición de *multimedia*” (Cassany, 2002). El contenido se divide de la siguiente manera:

Texto	-Presentación personal -Autoevaluación: 3 competencias dominadas y 3 áreas de mejora -“Contrato”: expectativas y compromiso de actuación en la formación
Imagen	-Selección de una imagen relacionada con la propia visión educativa -Elaboración de la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)
Audio	- Grabación de la opinión personal sobre las características del buen profesor
Vídeo	- Selección de un vídeo en relación a los puntos anteriores

Como parte constituyente de este perfil y a modo de guía para la propia autoevaluación, el PEF se familiariza con la EPG (cf. apartado 1), en el caso de no tener experiencia previa, y elabora su parrilla en las horas no presenciales, para posteriormente incluirla en su descripción profesional.

El objetivo es dotar al PEF de los criterios y categorías que ofrece la EPG para poder identificar tanto las competencias adquiridas como los objetivos de mejora, y, del mismo modo, posibilitar la reflexión sobre la trayectoria profesional (Verdía, 2015). Esta

toma de conciencia será la base sobre la que cada participante determinará sus intereses y su enfoque de cara a los nuevos conocimientos y experiencias prácticas por venir.

Por último, debemos destacar aquí la importancia de la interacción entre los participantes en el ePortfolio. Se les anima a consultar y comentar los perfiles de los compañeros, tanto para establecer contacto y crear un ambiente de confianza, como para comenzar a potenciar el trabajo colaborativo y la dinámica de evaluación por pares que utilizarán posteriormente en los distintos módulos.

4.2. Sesión intermedia

Tras la realización de los dos primeros módulos de la formación, los participantes suben al ePortfolio las tareas completadas. La selección de muestras se realiza en función de las opciones tomadas en cada módulo y conforme a la evaluación realizada por cada profesor para conducir a la mejora de las mismas, en caso necesario. Una vez completado este trabajo, en la segunda sesión presencial de este módulo se busca reflexionar y sintetizar los contenidos y actuaciones de esta primera mitad de la formación.

La meta de esta fase es la realización de dos infografías, una por cada módulo terminado, mediante un análisis creativo y crítico del proceso experimentado hasta el momento, y cuyo objetivo es la toma de conciencia de los propios comportamientos, contrastándolo, en la medida de lo posible, con la actuación de otros compañeros.

Comenzamos la sesión con un acercamiento, a modo de guía, a las bases del aprendizaje reflexivo, incidiendo en los procesos cognitivos que implican una concienciación de la práctica profesional a través de un proceso cíclico de revisión (modelo ALACT de Korthagen, 2001), del pensamiento crítico (Smith, E., 2011) y la introspección (Richards y Lockhart, 1998).

Tras una primera reflexión en parejas sobre los conceptos básicos de cada módulo, se realiza una puesta en común que se formaliza en dos mapas conceptuales en los que se recogen las ideas y conceptos más destacados por los participantes, al tiempo que se comenta su posible interrelación. Estos mapas servirán como punto de partida para las infografías, que se realizan en horas no presenciales y de manera individual.

La creación de las infografías descriptivas debe centrarse, no en la reproducción de los conocimientos declarativos, sino en el análisis del proceso personal. Por lo tanto, se valora la capacidad autocrítica, reflexiva y de síntesis. Para guiar la elaboración, se ofrece una batería de preguntas de indagación como las siguientes, abierta a contribuciones de los propios participantes:

- ¿Qué innovaciones te ha aportado el módulo?
- ¿Qué elementos te resultaban ya familiares?
- ¿Cuál ha sido tu mayor obstáculo? ¿Cómo lo has superado?
- ¿Qué conclusiones extraes que puedan ayudarte para los módulos siguientes?
- ¿Qué crees que podrás aplicar a tu realidad docente y qué no?
- En el trabajo en equipo, ¿cuál ha sido tu contribución?
- ¿Qué harías de otra manera si pudieras empezar de nuevo?

Partiendo, por tanto, de los conceptos básicos seleccionados y las preguntas de indagación, se busca que el participante seleccione elementos principalmente visuales (cf. *visual thinking* en Dan Roam, 2008) que representen sus propias experiencias, fundamentando y justificando sus elecciones.

Una vez realizadas las infografías, se cuelgan en el ePortfolio, donde son valoradas y contrastadas por y con la tutora.

La tercera y última sesión del módulo comienza igual que la sesión intermedia, a saber, con la puesta en común de conceptos y actuaciones, esta vez de los módulos 3 y 4, para la posterior elaboración de dos nuevas infografías.

4.3. Sesión final

Al ser la última sesión presencial, se preparan además las bases para la tarea final del módulo. Esta tarea consiste en una autoevaluación del proceso completo de formación, que se realiza en soporte audiovisual. Partiendo de las páginas o vistas del ePortfolio, donde se encuentran las tareas finales de los distintos módulos, el profesor en formación graba un vídeo o pantalla comentada donde va analizando y explicando los procesos, resultados, expectativas y objetivos cumplidos o no de cada uno de los módulos, utilizando como esquema de trabajo las distintas infografías. Los módulos transversales se incluyen

ahora también en el análisis.

El objetivo es potenciar y compartir una reflexión final sobre la trayectoria, la mejora de competencias y las nuevas perspectivas adquiridas, así como los aciertos y áreas de mejora, para poder establecer una hoja de ruta autónoma para los procesos futuros de formación continua.

Como punto final y elemento que culmina el ciclo formativo de ELE Lovaina, en la última sesión presencial se realiza un nuevo análisis de las EPG de todo el grupo, esta vez de manera anónima primero y luego de manera personalizada, donde se discuten las categorías competenciales que hayan podido variar una vez acabada la formación. El fin no es tanto la señalización numérica de la mejora de competencias, sino la reconceptualización de categorías, es decir, la toma de conciencia de la nueva dimensión que adquieren los distintos apartados conforme se profundiza en el conocimiento, en contraste con las ideas previas al inicio de la formación.

La descripción de este proceso culmina la última tarea y el proceso formativo activo de ELE Lovaina.

5. Módulo Análisis y mejora de la práctica docente

Para la conceptualización del módulo *Análisis y mejora de la práctica docente*, además de basarnos en el análisis de necesidades previo a ELE Lovaina (Lorente, 2014), nos atuvimos a los documentos institucionales ya citados (V.V.A.A., 2013; Instituto Cervantes, 2012).

Asimismo, encontramos en el apartado *Didactired*, del Centro Virtual Cervantes, una valiosa ayuda en forma de ideas y actividades encaminadas a la mejora de la práctica docente sobre las que construir nuestra programación a partir del concepto de observación formativa. Esta se opone a la evaluativa (una inspección, por ejemplo) y ha de entenderse, desde un enfoque descriptivo, que es aquel que, lejos “de vertir juicios de valor sobre nuestra propia enseñanza o la de nuestros compañeros”, persigue una mejor comprensión de la ejecución docente (Lasagabaster, 2001:68). En efecto, tal y como señalan Richards y Lockhart (1998, 15) “los profesores a veces no exploran lo que ocurre en clase y dan preferencia a otros sucesos cotidianos. Y, sin embargo, las experiencias de la clase pueden constituir la base para la reflexión crítica si los profesores logran encontrar vías para recordar los pensamientos sobre

lo sucedido y sus reacciones ante ello”. Pero, ¿cómo conseguir una rememoración fiel? En nuestro caso, optamos por la grabación de una sesión de 60 minutos impartida por cada PEF en su contexto profesional y su posterior observación, puesto que como señala Hermida (2013:3) esta “es una de las maneras más efectivas de obtener información de la actuación docente y posibilitar el desarrollo profesional”.

Tomando ahora en consideración el objeto

observado, decidimos conducir dos tipos diferenciados pero complementarios de observación, a saber, la holística y la analítica²⁷, que, a nuestro entender, vienen a coincidir respectivamente con las visiones macroscópicas y microscópicas de los fenómenos del aula (Spada y Lyster, 1997). Así, la observación holística es aquella que atiende simultáneamente a todos los elementos de la clase y que se enfoca en los hitos de la sesión para diagnosticar fortalezas, debilidades y descubrimientos

y/o aprendizajes sobre nuestras actuaciones. En el polo opuesto, encontramos la observación analítica, que requiere una mayor pericia por parte del sujeto observador, y que se concentra en documentar las conductas y rutinas docentes con respecto a un elemento concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, pretendíamos crear un diseño que se orientara a la acción (Consejo de Europa, 2001; Esteve, 2013) y que ofreciera un itinerario realista (Korthagen, 2010; Esteve, 2004), esto es, que diera respuesta a la heterogeneidad de perfiles profesionales de ELE Lovaina, que se asentara sobre una base experiencial y que satisficiera simultáneamente las necesidades particulares del estadio de desarrollo profesional de cada participante.

Para lograrlo, nos apoyamos en la investigación en la acción que Richards y Lockhart (1998: 20-21)

definen como aquella que se da “en el aula promovida por el profesor, que busca incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en el aula, y provocar cambios en su práctica”. Esta se lleva a cabo en cuatro fases sucesivas²⁸:

- 1) planificación
- 2) acción
- 3) observación
- 4) reflexión

“los profesores a veces no exploran lo que ocurre en clase y dan preferencia a otros sucesos cotidianos. Y, sin embargo, las experiencias de la clase pueden constituir la base para la reflexión crítica si los profesores logran encontrar vías para rememorar los pensamientos sobre lo sucedido y sus reacciones ante ello”

Es de esperar que una implementación continuada de esta secuencia, aplicada en cada ocasión sobre un constituyente de la práctica docente y controlada en el tiempo desencadene un círculo de mejora constante (González y Molina, 2013).

Fue precisamente este esquema de actuación el que nos permitió fijarnos los siguientes objetivos en torno a los que articular el módulo:

Sesión	Objetivos
Sesión introductoria	-Reconocer los constituyentes del aula -Conducir una auto-observación holística de la práctica docente propia
Sesión de retroalimentación 1 (a distancia)	-Hablar de manera informada y constructiva de la actuación docente propia -Detectar fortalezas y áreas de mejora en su ejecución

27. Otros autores las denominan “cualitativa” y “cuantitativa” (Lasagabaster, 2001).

28. En nuestro módulo, cambiamos el orden de la secuencia y comenzamos el ciclo con la observación de la grabación para continuar con la reflexión, la planificación y la acción.

Sesión	Objetivos
Sesión intermedia 1 (microteaching)²⁹	-Transferir y aplicar en su práctica las conclusiones extraídas de la (auto-)observación y de la retroalimentación recibida -Dar retroalimentación significativa y constructiva a sus iguales
Sesión intermedia 2	-Diseñar una ficha de observación analítica sobre un área del interés de los PEFs - Conducir una auto-observación analítica de la práctica docente propia
Sesión de retroalimentación 2 (a distancia)	-Interpretar los datos extraídos de la auto-observación analítica -Orientar el discurso sobre la propia práctica docente hacia la resolución de problemas
Sesión final	-Buscar alternativas a conductas y rutinas identificadas como mejorables -Marcarse objetivos de mejora factibles y coherentes con las conclusiones de sus análisis

5.1 Sesión Introductoria

La primera sesión presencial busca sensibilizar a los profesores en formación con la multiplicidad de fenómenos que se dan de manera simultánea en el

aula de ELE. Para ello, proponemos una actividad de calentamiento titulada “Una clase de gramática con...”.

Partimos de un fragmento de una película (4 minutos) y explicamos que en él se reproduce una clase de lengua de los años cuarenta: deben tomar nota de lo que les llama la atención. Esto nos sirve para elicitación los distintos constituyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera intuitiva. Después, se les dice que van a volver ver un fragmento descontextualizado, pero se les advierte de que, ahora, se trata de una clase real de ELE³⁰. Les pedimos que, durante el visionado, anoten tres aspectos positivos, tres mejorables y tres puntos que podrían aplicar en sus clases. A continuación, se procede a compartir los resultados de la actividad, que dejan entrever lo siguiente:

- existe un desequilibrio en la consignación de los datos: se anotan más cuestiones mejorables que positivas y los aprendizajes censados son nulos;
- el discurso sobre la práctica docente ajena no se asienta sobre una crítica constructiva y se formula en términos negativos;
- los registros anotados no se basan necesariamente en hechos tangibles y las afirmaciones a tenor de la práctica docente observada no se acompañan de evidencias.

A partir de aquí, introducimos la teoría sobre la observación como base para el análisis de la práctica docente y se insta a los participantes a tomar conciencia de sus creencias y a diferenciarlas de los hechos, incidiendo en la necesidad de apoyar el discurso sobre la práctica docente en evidencias. De esto se colige, precisamente, la importancia de contar con un registro de lo acaecido en clase y de grabar nuestras sesiones. Asimismo, se llama la atención de los PEFs sobre su discurso a tenor de la práctica docente observada y se les invita a redefinirlo en términos de mejora. Para cerrar la sesión, se les facilita una ficha de análisis holístico y se muestra cómo cumplimentarla, a fin de que puedan realizar, en el plazo de un mes y medio, la tarea siguiente:

29. El *microteaching* —o “microenseñanza”, en español— es una práctica regular en los programas de formación de profesores de lenguas que consiste en impartir, frente a nuestros pares, un fragmento de entre 10 y 15 minutos de una sesión de clase.

30. En *YouTube* hay muchas. Se recomienda tomar una lo más neutra y estándar posible y de no más de 10 minutos.

Grabación	-60' de una sesión en su centro de trabajo
Visionado	-Auto-observar su práctica docente Ficha holística -Cumplimentar en base al material filmico
Ficha holística	-Cumplimentar en base al material filmico la ficha holística
Parte de pre-observación	-Cumplimentar una tabla para contextualizar esquemáticamente el grupo-meta y la sesión que van a impartir
Entrega	-Enviar a la tutora todo este material con una semana de antelación a la sesión de retroalimentación

Con respecto a la grabación, conviene precisar que, si bien los formandos deben llevarla a cabo de manera autónoma, puede resultar interesante trabajar en el aula al menos tres de las dificultades que esta comporta:

- Nivel técnico: explicarles cómo colocar la cámara y cómo llevar a cabo la grabación.
- Nivel emocional: grabarse, auto-observarse y saber que la tutora va a ver su grabación supone una gran carga afectiva para la que hay que preparar a los formandos.
- Nivel cognitivo: avisarles de que grabar una clase supone un potencial foco de distracción para profesor y alumnos.

5.2 Sesiones de retroalimentación

Las sesiones de retroalimentación buscan poner en común los análisis llevados a cabo de manera independiente por el formando y por la tutora para, en última instancia, “compartir experiencias, encontrar soluciones a los problemas surgidos y escuchar interpretaciones de los expertos conectadas a sus propias experiencias” (Korthagen, 2010:86). A pesar de que los contenidos de las dos retroalimentaciones son muy distintos, ambas sesiones siguen la misma estructura: introducción centrada en la atención al componente afectivo del formando, discusión sobre su ejecución docente y retroalimentación sobre la calidad del análisis. A lo largo de ellas, y mediante lo que Esteve (2004, 2007 y 2013) denomina un discurso indagador, se acompaña al formando y se le trata de

guiar para que sea él mismo quien explore, de manera crítica, alternativas y soluciones a las dificultades docentes que él mismo ha planteado.

Después de la primera retroalimentación, el PEF tendrá que:

Microteaching	-Elegir un fragmento (de una duración de 10 a 15 minutos) de la sesión observada que va a intervenir -Diseñar la intervención con el fin de “reparar” esa conducta en la siguiente sesión
Observación analítica	Elegir un aspecto de su práctica sobre el que desarrollará la observación analítica

5.3 Sesiones intermedias

El *microteaching*³¹ busca, primeramente, que los participantes sean capaces de planificar una intervención y de ejecutarla. En segundo lugar, se pretende generar un escenario de aprendizaje entre iguales en el que los formandos tengan que dar retroalimentación sobre las ejecuciones de sus pares. Por esto, la función de la tutora aquí se reduce a moderar y guiar las intervenciones de los PEFs.

31. Esta actividad la hemos puesto en práctica solo durante esta tercera edición, pero pensamos mantenerla en el futuro.

Por su parte, la siguiente sesión (intermedia 2) coincide con el ecuador del programa y, en consecuencia, los PEFs han adquirido para este momento un sólido cuerpo de conocimientos y habilidades gracias al discurrir de los otros módulos. Esto nos ayudará a abordar, desde la teoría, los mecanismos de la observación analítica.

Para ello, comenzamos retomando los constituyentes del aula, pero ahora de manera técnica. Así pues, se les pide que, por parejas y empleando el metalenguaje aprendido, realicen un ejercicio de conceptualización (Esteve, 2013) y referencien los elementos de la clase de ELE que, siendo observables³², guardan relación con: (a) el docente, (b) los estudiantes, (c) los recursos materiales, (d) los contenidos y las actividades y (e) la sesión. A continuación, se elige entre toda la clase un constituyente con el que trabajar y se intenta descomponer este en elementos más pequeños. Tomemos como ejemplo el discurso del profesor, este podría desglosarse en (a) sus consignas, (b) sus gestos, (c) su tiempo de habla, frente al de los estudiantes, (d) el tipo de preguntas que hace, etc.

A continuación, introducimos el concepto de observación analítica y para entrenar a los PEFs en ella, realizamos la actividad de “Día de pizarras abiertas”, donde se proponen distintas fotografías de pizarras que los formandos deben analizar conforme a dos fichas analíticas distintas. En plenaria, se discute qué ficha les gusta más y se justifica por qué. Después se les pide que, por grupos, diseñen una ficha de un elemento de la práctica docente que les resulte de interés. Para terminar, se les encomienda la siguiente tarea que se configura como sigue:

Visionado	-Volver a auto-observar su práctica docente
Ficha analítica³³	-Cumplimentar en base al material filmico la ficha analítica
Entrega	-Enviar a la tutora la ficha analítica cumplimentada con una semana de antelación a la segunda sesión de retroalimentación

5.4 Sesión final

La última sesión arranca con la teoría sobre qué es una intervención, cómo se debe planificar esta y las pautas para su implementación. En este punto, es importante hacer hincapié en la necesidad de buscar alternativas creativas a las conductas y rutinas inmediatas e inconscientes que se perciben como una dificultad (Korthagen, 2010). Con el objeto de ofrecer una ocasión de aprendizaje donde los formandos tengan que movilizar este tipo de saber hacer, en la segunda retroalimentación se les ha encomendado que publiquen en el foro de la clase³⁴ una entrada explicando tres dificultades que encuentra en su ejercicio profesional —esto abarca una amplia gama de casuísticas que pueden ir desde la explicación de un componente particular de la lengua a la puesta en práctica de dinámicas de grupo, pasando por la explotación de una destreza—.

La idea es que en el curso de esta última sesión se compartan en plenaria las soluciones aportadas por los miembros del grupo. Para ello, cada participante deberá venir a clase con un documento cumplimentado en el que se ofrezcan, al menos, dos alternativas en forma de consejo para cada una de las problemáticas expuestas por el total de los PEFs. Para la puesta en común, hemos elegido la dinámica de *feedforward* (Perraut *et al*, 2008) que consiste en lo siguiente.

32. Nótese que tanto los temas “el movimiento del profesor” como “el interés de los temas que propongo” son analizables, pero el primero es más susceptible de ser estudiado mediante la observación a partir de grabaciones que el segundo, más abordable quizá a partir de cuestionarios o entrevistas.

33. Se les da la posibilidad de que o bien utilicen la ficha que ellos mismos acaban de diseñar u otra que nosotros les ofrecemos para analizar las “consignas” o “la tipología de actividades”, ya que hasta el momento estos son los dos aspectos más demandados.

34. Utilizamos *Moodle* como plataforma de aprendizaje.

Se sientan todos los participantes en un círculo y el último que ha intervenido en el foro es quien toma la palabra para exponer su mayor dificultad. Los compañeros, siguiendo el orden estricto de las agujas del reloj, deberán dar su mejor consejo sin que las recomendaciones puedan repetirse. Al final de la ronda, el interesado debe elegir los dos consejos que mejor le parecen y comprometerse a ponerlos en práctica el curso académico siguiente. Así pues, la actividad busca que se establezca un compromiso firme entre el interesado y sus consultores, al tiempo que pretende mostrar cómo existen muchas posibles soluciones y aproximaciones creativas a una misma problemática.

Para terminar, proponemos una tarea final de introspección con la que se pretende resumir los aprendizajes alcanzados. Para eso, pedimos a cada participante que realice un fotomontaje en el que debe plasmar sus tres fortalezas y debilidades principales y los tres objetivos de mejora que, en función de toda la experiencia vivida a través de las observaciones, se compromete a trabajar de cara al curso siguiente. Con esta suerte de instantánea se pretende pues capturar el estadio de desarrollo en el que se encuentra cada formando después de todo el camino de descubrimiento recorrido a lo largo del módulo de Observación y análisis de la práctica docente y del total del programa ELE Lovaina.

6. Conclusiones

A lo largo de este artículo, hemos tratado de explicar el diseño de los módulos de práctica reflexiva haciendo énfasis en la importancia de conciliar los saberes declarativos con los procedimentales a partir de un modelo realista de formación de profesores basado en la reflexión.

En este sentido, y en virtud de los testimonios recabados en la evaluación, pensamos que el balance es positivo:

Pregunta	¿Qué esperabas y qué te ha sorprendido del trabajo con los módulos transversales? Si hay algo que has echado de menos en ellos, por favor, coméntalo también en este apartado.
Testimonio 1	“No tengo muy claro qué esperaba (nunca había trabajado con eportfolio y tampoco me había grabado) pero me ha sorprendido muy positivamente lo enfocado a la práctica concreta de cada uno de nosotros y el trabajo de reflexión tan exigente. Lo más complicado para mí ha sido trabajar transversalmente, tener varias tareas abiertas al mismo tiempo; aunque entiendo que el calendario manda y era difícil hacerlo de otro modo”.
Testimonio 2	“No esperaba nada de especial al principio. Después del primer día, supe que nos acompañarían a lo largo del curso. Ha sido importante tener a dos personas que nos acompañen a lo largo de este camino. Acompañantes metodológicas, REFLEXIVAS pero también acompañamiento personal”.
Testimonio 3	“Me ha gustado mucho el trabajo de análisis y reflexión para interiorizar lo aprendido en cada módulo y construir un crecimiento personal y profesional. Me ha servido para mejorar y ampliar mi visión de práctica docente de ELE. Me ha gustado mucho trabajar con mis compañeros en clase y fuera de ella, y esto también ha sido posible por el trabajo hecho en los módulos transversales”.

No obstante, queda aún camino por recorrer, por lo que, sin duda, será necesario continuar diseñando soluciones creativas para lidiar con las constricciones de forma y tiempo a superar, y seguir profundizando en las distintas formas de mejora de cara al desarrollo profesional de nuestros formandos y al nuestro propio.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, C. Á. (2012): “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En *Educatio Siglo XXI*, nº. 30(2), 383-402. En línea: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38854/1/160871-593421-1-PB.pdf> [Consulta: 16/10/2017].

CASSANY, D. (2002). *La alfabetización digital*. San José de Costa Rica: ALFAL. En línea: <http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Cassany.pdf> [Consulta: 16/10/2017].

CONSEJO DE EUROPA, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 16/10/2017].

CUENCA, B. (2015): “Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional”. En *Biblioteca Virtual RedELE*, nº. 16, Universitat de Barcelona. En línea: <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/barbara-cuenca-i-ripoll.html> [Consulta: 16/10/2017].

ESTEVE, O. y ARUMÍ, M. (2005): “La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en las asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea”. En línea: <http://www.xtec.cat/fadults/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf> [Consulta: 16/10/2017].

ESTEVE, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el « aprendizaje reflexivo » o « aprender a través de la práctica »*, Bremen, 25-26 septiembre (en papel: Actas I Jornadas didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras).

----- (2007): “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje”. Servicio de publicaciones de la Universidad de Mondragón, 1-16.

----- (2013): “Entre la práctica y la teoría. Comprender para poder actuar”. En *Ikastaria*, nº. 19, 13-16. En línea: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19013036.pdf> [Consulta: 16/10/2017].

GONZÁLEZ, M. V. y PUJOLA, J. T. (2007). *El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua*, Alicante, (en papel: *Actas del XXVI Congreso de la ASELE*). En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm [Consulta: 16/10/2017].

GONZÁLEZ, M. V. y ATIENZA, E. (2010): “El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente”. En *Lenguaje*, nº. 38 (I), 35-64.

GONZÁLEZ, M. V. y MONTMANY, B. (2013): “La reflexión en el desarrollo profesional del profesor ELE”. En *Studia Iberystyczne*, nº. 12, 221-232. En línea: www.filg.uj.edu.pl/documents/41616/135699880/SI_12_2013_GonzalezMontmany.pdf/4c3942b3-2976-4308-9458-e50b439db124 [Consulta: 16/10/2017].

HERMIDA, A. (2013): “Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº. 13, 1-15.

INSTITUTO CERVANTES: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Consulta: 16/10/2017].

-----: V.V.A.A. *Didactired*. En línea: <https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/> [Consulta: 16/10/2017].

- KORTHAGEN, F. (201): “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 68, 83-100.
- LASAGABASTER, D. (2001): “La observación de la clase de L2”. En *Revista de Psicodidáctica*, nº. 11. En línea: www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/316/313 [Consulta: 16/10/2017].
- LORENTE, P. “Vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE en contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica”. En línea: <https://goo.gl/gNaaTK> [Consulta: 16/10/2017].
- PERRAUT, R. et al (2008): “Dinámicas en entornos virtuales para estimular el aprendizaje desde un modelo formativo de coaching”, nº. 34, 1-14. En línea: goo.gl/yabDCY [Consulta: 16/10/2017].
- ROAM, D. (2010). *Tu mundo en una servilleta. Resolver problemas y vender ideas mediante dibujos*. Gestión 2000.
- SMITH, E. (2011): “Teaching critical reflection”. En *Teaching in Higher Education*, nº. 16 (2). En línea: DOI: 10.1080/13562517.2010.515022.
- SPADA, N. y LYSTER, R. (1997): “Macroscopic and microscopic views of L2 classrooms”. En *TESOL Quarterly*, nº. 31 (4), 787-795.
- V.V.A.A. (2013). *European profiling grid*. En línea: project.eu/es/egrid [Consulta: 16/10/2017].
- VERDÍA, E. (2015). *¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?*, Granada (en papel: Actas del XXVI Congreso de ASELE). En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxvi.htm [Consulta: 16/10/2017].

¿Tareas finales para evaluar las competencias?

La evaluación de las competencias por medio de tareas finales es congruente con los principios que rigen las directrices del MERC. Este artículo, que es el resumen de los talleres impartidos en las Universidades de Lieja y de Amberes, ofrece pistas para poder abordar el diseño de este tipo de tareas finales de evaluación y también algunas reflexiones sobre la evaluación en general.

Matilde Martínez Sallés / Formadora de profesores / Autora de Materiales didácticos
matilmartinez@gmail.com

1. El fantasma de la evaluación

Evaluación es una palabra clave en todo proceso de aprendizaje y al mismo tiempo una palabra tan tabú como necesaria. Mientras los alumnos casi siempre la temen, viéndola como una sanción o una amenaza, entre los profesores despierta sentimientos positivos pues hay la certeza de que, si está bien hecha, les ofrece los datos donde apoyarse para medir el progreso de sus estudiantes y hacerlos conscientes de sus avances o de sus atascos. Sin embargo, a los profesores lo que generalmente les preocupa no es el sustantivo sino el verbo. “Evaluar” significa corregir y puntuar muchas copias, en poco tiempo y bajo presión.

Proyecciones psicológicas aparte, evaluar no es solo poner una calificación final (la temible nota). La evaluación debe o debería también, y sobre todo, servir para incidir en el proceso de aprendizaje —favoreciéndolo y contribuyendo así a la mejora de la enseñanza— y para ajustar el currículo cuando este se revele contrario a la realidad de los estudiantes.

2. La noción de competencia

Recordemos que la visión diacrónica de las metodologías para la enseñanza de las lenguas

extranjeras —y la enseñanza de ELE fue puntera entre ellas— pone de manifiesto que los métodos comunicativos significaron un giro copernicano ya que, entre otras cosas, pusieron de relieve varios conceptos importantes. Entre ellos se encuentra la noción *competencia*, entendida como conjunto de conocimientos y habilidades que nos permiten actuar. Otro concepto importante fue que la *competencia lingüística* forma parte de una competencia superior que la engloba, que es la *competencia comunicativa* y que ambas están consideradas *competencias sociales*. El focalizar el uso social de la lengua es justamente el eje de este giro copernicano en la metodología.

“Recordemos que una tarea es una unidad compleja de trabajo en el aula (puede durar una secuencia de clase o varias) que implica a los alumnos en el uso de la lengua (moviliza diversas competencias), que está contextualizada (tiene modelos, y está acotada) y que tiene como finalidad un producto final observable”

El MERC, en su voluntad de recoger y unificar planteamientos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, recoge el concepto de competencia —social, comunicativa y lingüística— y estimula una enseñanza de las lenguas basada en unos principios, que resumidos a modo de axiomas se podrían definir así:

- Las lenguas se aprenden con el uso social que se hace de ellas.
- Las lenguas se aprenden haciendo cosas.
- Las lenguas se aprenden haciendo cosas con palabras.

El trabajo por competencias significa el trabajo por tareas, o sea la enseñanza basada en la acción, puesto que son las tareas las que movilizan las competencias de los alumnos. Recordemos que una tarea es una unidad compleja de trabajo en el aula (puede durar una secuencia de clase o varias) que implica a los alumnos en el uso de la lengua (moviliza diversas competencias), que está contextualizada (tiene modelos, y está acotada) y que tiene como finalidad un producto final observable. Hay innumerables ejemplos de tareas para aprendices de todos los niveles y para todas las edades: hacer un telediario con noticias positivas, hacer un libro de cocina con recetas redactadas por los alumnos (tarea realizada por María Pilar Carilla, en el Athenée Royal de Beaumont), inventar una civilización imaginaria, montar una fiesta con productos y recetas españolas o de toda Hispanoamérica, realizar una guía turística audiovisual de la ciudad o del pueblo para posibles visitantes hispanófonos... Todas estas tareas implican distintas competencias.

3. La coherencia genera interrogantes

Parece evidente que si se trabaja en clase por competencias, la evaluación debería ser congruente con este planteamiento. Por lo tanto, nuestra respuesta a la pregunta planteada en el título de este artículo es afirmativa: Sí. Por coherencia con las actividades de aprendizaje, las competencias lingüísticas deberían evaluarse por medio de tareas.

Ahora bien, esta afirmación nos lleva a otras preguntas: ¿Cómo deberían ser estas tareas de evaluación? ¿Deberían ser iguales que las tareas de aprendizaje? Y, ya que las tareas son complejas y movilizan varias competencias, ¿cómo establecer criterios de evaluación fiables para cada competencia en el interior de cada tarea?

“Parece evidente que si se trabaja en clase por competencias, la evaluación debería ser congruente con este planteamiento”.

“Por coherencia con las actividades de aprendizaje, las competencias lingüísticas deberían evaluarse por medio de tareas”.

4. Tareas de aprendizaje versus tareas de evaluación

Las dos primeras preguntas están contestadas en un artículo muy interesante de M. Denyer (“*Évaluer dans une perspective actionnelle*” publicado en el Suplemento de la APPF). La profesora Denyer, inspectora durante muchos años de la Comunidad Francesa de Bélgica, gran teórica y pionera de la enseñanza por tareas, afirma en su artículo que las tareas de evaluación deberían ser *inéditas*, es decir: *similares* a las tareas de aprendizaje, para que el estudiante no tenga que inventarlo todo y pueda reutilizar lo que ha estado practicando, y al mismo tiempo *distintas* para que el estudiante no pueda repetir mecánicamente lo que ha estado trabajando y tenga que movilizar sus competencias en algún nuevo reto.

Es decir, las tareas de evaluación deberían partir de los mismos recursos que las tareas de aprendizaje, deberían plantearse en contextos distintos y la tipología del producto final debería ser la misma en cuanto a tipología textual (textos narrativos, descriptivos, predictivos...), pero de géneros distintos (escribir un relato en la tarea de aprendizaje puede ser escribir una noticia en la tarea de evaluación, siempre y cuando los estudiantes conozcan las características de estos dos géneros).

5. Criterios e indicadores de evaluación

Las respuestas a un ejercicio de evaluación tradicional (por ejemplo, escribir el pretérito indefinido de una lista de frases en presente) o a un test o a un cuestionario de respuesta múltiple pueden ser evaluadas con una sola opción, casi con una plantilla. En cambio, los productos finales de las tareas son textos (orales o escritos, o las dos cosas) complejos y distintos de un alumno a otro. Para evaluarlos hay que definir unos *criterios*. Y una *ponderación* de los mismos.

Los *criterios de evaluación* son aquellas características del producto final ideal que permiten evaluar la realización concreta de este producto. Los *indicadores*

son las posibles realizaciones concretas de estos criterios, ordenados de mayor a menor éxito. De ellos se deriva la *ponderación*, es decir, la calificación acordada a los niveles de éxito de los indicadores.

Una tarea de evaluación debe tener, pues, las siguientes características:

- Debe recoger los objetivos de la(s) secuencia(s) o solo algunos de los objetivos cuando englobe varias secuencias (ya que las tareas de evaluación pueden corresponder a un mes, un trimestre o varios trimestres).
- Debe definir el contexto en el que el alumno movilizará las competencias.
- Debe ir acompañada de una tabla en la que las competencias estén desglosadas en indicadores observables (y ponderables).

a diseñar una tarea y su rúbrica (parrilla, cuadro) de evaluación, añadiendo que los descriptores del MERC son un buen punto de partida para acotar las competencias, las subcompetencias y los indicadores.

Pasos a seguir



“Los criterios de evaluación son aquellas características del producto final ideal que permiten evaluar la realización concreta de este producto. Los indicadores son las posibles realizaciones concretas de estos criterios, ordenados de mayor a menor éxito. De ellos se deriva la ponderación, es decir, la calificación acordada a los niveles de éxito de los indicadores”.

A continuación ofrecemos dos posibles tareas de evaluación distintas, no muy complejas, relativas a dos competencias —una oral y otra escrita— estructuradas por pasos y con sus posibles rúbricas.

Aunque cada Administración, y a veces cada centro, tenga sus criterios y sistemas de evaluación acotados, no es infrecuente que se anime a los profesores a diseñar sus propios instrumentos de evaluación de las competencias. ¿Cómo proceder?

6. Pequeña guía para diseñar tareas para la evaluación de las competencias

Esta modesta aportación pretende eliminar la angustia de los profesores frente a las páginas en blanco y ofrecer un punto de partida para discutir y avanzar. Para empezar, en este sencillo gráfico se muestran los pasos que se deberían seguir para poder llegar

Pasos		
1.a	Seleccionar bien los aspectos del programa de los que se quiere observar la adquisición	<p>Competencia:</p> <p>Ser capaz de expresar su acuerdo o su desacuerdo.</p>
1.2	Clasificar los aspectos del programa por competencias y actividades de lengua	<p>Subcompetencia:</p> <p>Ser capaz de mostrar su acuerdo o su desacuerdo usando frases como:</p> <p>Pienso como usted / Estoy de acuerdo con / Sí, es verdad / Vale / Me parece bien / No estoy de acuerdo con / No pienso como usted / No me parece bien.</p>
2	Decidir en qué tipo de contexto deberá el alumno movilizar la competencia	<p>Definición de la tarea de evaluación:</p> <p>En una conversación con el profesor , el alumno deberá reaccionar ante 10 frases del tipo: Los hombres y las mujeres no son iguales.</p>
3.a	Definir los indicadores de éxito	<p>Indicador de éxito:</p> <p>Usa tres o cuatro frases distintas para mostrar acuerdo o desacuerdo.</p>
3.b	Dividir los indicadores de éxito en varias escalas	<p>Escala de indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa dos frases distintas. • Usa siempre la misma frase. • No se le entiende. • Titubea. • No sabe qué decir.
4	Ponderar*	<p>Ponderación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa tres o cuatro frases distintas para mostrar acuerdo o desacuerdo --> Muy bien (10/10) • Usa dos frases distintas --> Bien (8/10) • Usa siempre la misma frase --> Suficiente (5/10) • No se le entiende --> Insuficiente (3/10) • No sabe qué decir --> Muy insuficiente (0/10)

Comprensión Escrita

Pasos		
1.a	Seleccionar bien los aspectos del programa de los que se quiere observar la adquisición	Competencia: Ser capaz de leer selectivamente.
1.b	Clasificar los aspectos del programa por competencias y actividades de lengua	Subcompetencia: Ser capaz de leer selectivamente dos noticias de 10 líneas.
2	Decidir en qué tipo de contexto deberá el alumno movilizar la Competencia	Definición de la tarea de evaluación: Responder un cuestionario 5 preguntas sobre cada una de las noticias en las que se pregunte sobre quien, cómo, dónde, cuándo y algún otro detalle relevante en 10 minutos
3.a	Definir los indicadores de éxito	Indicador de éxito: Ha respondido bien las 10 preguntas.
3.b	Dividir los indicadores de éxito en varias escalas	Escala de indicadores: Ha respondido 9/8/7/6/5/4/3/2/1/0
4	Ponderar*	Ponderación: 10 Muy bien-Excelente (10/10) 9 8 Notable (9-8/10) 7 6 Bien (6-7/10) 5 Suficiente (5/10) 4 3 2 Insuficiente (4-3-2/10) 1 0 Muy deficiente (0-1/10)

[Para los dos ejemplos he elegido el sistema de nota clásico, sobre 10 o el sistema de calificación “Excelente /Muy bien /Bien / etc.]

7. Otras consideraciones necesarias acerca de la evaluación

Tareas finales de Evaluación y Ejercicios de evaluación

Si al inicio de este artículo hemos afirmado que las tareas de evaluación serían el instrumento más congruente para evaluar las competencias, también sabemos que, dadas las características de cada centro educativo, esta no es una práctica que se pueda implementar de un día para otro. Las tareas de evaluación pueden coexistir con los tradicionales ejercicios de evaluación y esto no tiene por qué preocupar a los profesores. Los ejercicios son un instrumento muy interesante para valorar las adquisiciones de aspectos puntuales de la lengua como son el léxico y la morfología.

“Las tareas de evaluación pueden coexistir con los tradicionales ejercicios de evaluación y esto no tiene por qué preocupar a los profesores. Los ejercicios son un instrumento muy interesante para valorar las adquisiciones de aspectos puntuales de la lengua como son el léxico y la morfología”

Evaluar no es solo calificar

Calificar es restringir la evaluación a una sola de sus funciones. Y la evaluación tiene otras: diagnóstico, seguimiento y formación. La evaluación que pretenda cumplir con todas estas funciones no puede ceñirse a una única prueba. Para ser lo más objetiva posible deberá acompañarse de otros instrumentos como el portfolio personal del alumno, las actividades de autoevaluación, de co-evaluación y de heteroevaluación. Estas actividades garantizan la observación de los progresos del alumno desde distintos ángulos y son una verdadera ayuda en su aprendizaje.

No olvidemos nunca que los alumnos son los sujetos de nuestra enseñanza y sus procesos de adquisición de conocimientos nuestra finalidad.

Referencias bibliográficas

CAPUCHO, F., DENYER, M., y OLIVER, C. (2008). Les évaluations de Rond Point. Difusión.

DENYER, M. (2008): “Evaluer dans une perspective actionnelle”. En *Suplemento de l'APPF* (Assotiation Portugaise de Professurs de Français). En línea: http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2008.pdf [Consulta 17/10/2017]

ESTAIRE, S. (Ed.) (2009a y 2009 b): “El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos” y “El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas”. En *Antología de textos de didáctica del español*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm [Consulta 17/10/2017]

FERNÁNDEZ, S. (Coord.) (2009a, 1ª ed.:2001): *Tareas y proyectos en clase*, col. E. Madrid: Edinumen.

----- (2011). *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas*. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica.

MARTIN, E. (2004): “¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?” En *redELE*. En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b8e [Consulta 17/10/2017]

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras en contexto de inmersión: la leyenda “El beso” de Gustavo Adolfo Bécquer en un curso de ELE de nivel B2

En este texto se expone una unidad didáctica desarrollada en el marco de un curso de nivel avanzado (B2) diseñado bajo los presupuestos del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras y administrado en un contexto de inmersión. El objetivo del curso y la propuesta didáctica es la adquisición conjunta de habilidades lingüísticas y contenido cultural. Se hace especial énfasis en la comprensión y expresión escrita: así, el texto que sirve de base a la propuesta didáctica descrita y alrededor del cual se articula toda la unidad es la leyenda de “El beso” de Gustavo Adolfo Bécquer. También se rentabiliza el contexto de inmersión y se potencia el desarrollo de la comprensión y expresión oral en un contexto lúdico: la secuencia se cierra con una actividad fuera del aula, una dramatización y una visita guiada al sepulcro donde se localiza el texto becqueriano.

Lorena Albert Ferrando / Universidad de Valladolid / lorena.albert@alumnos.uva.es

1. Introducción

Esta propuesta didáctica se enmarca en el curso de nivel avanzado (B2) del programa de *Study Abroad* que Princeton University celebra anualmente durante el mes de junio en la Fundación Ortega-Marañón de Toledo. Se administró, tras un rediseño del programa en 2014, en las ediciones de Princeton in Spain de los años 2014 y 2015. La presente unidad sirve de muestra del diseño de un curso de lengua y cultura desde el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (en lo sucesivo AICLE). Consideramos que puede resultar interesante para todo profesor de español que tenga la necesidad de diseñar un curso de lengua y cultura desde la metodología AICLE.

Esta unidad tiene como objetivo enseñar a que los estudiantes interpreten y comprendan las ciudades de Toledo y Madrid; a observar en ambas las capas de sedimentación históricas y los restos que estas han dejado en forma de arquitectura, desarrollo urbanístico, usos culturales, etc.; a saber que no todo lo que ven está de la misma manera en el mismo plano temporal del presente, sino que unas partes o elementos de las ciudades hunden las raíces en el pasado de una manera más profunda; a ver, además,

ecos, repeticiones y semejanzas en lugares situados en distintas partes de la ciudad (un mismo estilo, una misma época, una misma finalidad...), o a percibir, también, las diferencias y los contrastes. Se trata, en definitiva, de que los estudiantes interpreten y comprendan las ciudades españolas (en términos históricos, culturales, artísticos, etc.) al tiempo que desarrollan su competencia lingüística.

El curso se ideó, por tanto, siguiendo una metodología integradora y consta de dos módulos (lengua y cultura) articulados según un esquema cronológico-textual que cohesiona ambas secciones y facilita el análisis y la práctica de la expresión escrita, destreza a la que –según el diseño curricular del departamento de español de Princeton University– esta clase presta atención especial y que aquí se aborda desde la noción de *literacidad crítica* de Daniel Cassany y Josep M. Castellà. Se trata esta de “una orientación sociocultural de la lectura y la escritura que sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany y Castellà, 2010, p.354).

Metodológicamente, el curso se asienta sobre las bases del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras, cuyos presupuestos básicos son:

- la contextualización del aprendizaje lingüístico, que inserta la adquisición del lenguaje en un marco significativo y naturaliza el proceso de enseñanza al no diferenciar entre lengua y contenido.
- la combinación de la técnica de input comprensible y foco en la forma, la cooperación y negociación de contenidos que permite desarrollar en mayor medida las destrezas discursivas.
- la promoción de un procesamiento más profundo de la lengua (lo cual implica un mejor aprendizaje) en tanto en cuanto suscita el establecimiento de conexiones entre distintos tipos de información contextualizada.
- la atención a los intereses, necesidades y los distintos niveles cognitivos de los estudiantes.
- su potencialidad para salvar la distancia entre aprendizaje de lenguas y aprendizaje de literatura/*Cultural Studies* que existe en muchos departamentos universitarios (Coyle, Hood y Marsh, 2013).

La visión del AICLE se concreta del siguiente modo: el arranque de cada una de las cuatro unidades que lo componen viene dado por un texto sobre Toledo, que después se complementa con otro sobre Madrid. Ambos fueron seleccionados en tanto que ejemplos de un género textual concreto, esto es, en cuanto que describen, narran, exponen y/o argumentan sobre estas dos ciudades entre los siglos XVIII (U1) y XXI (U4).

De acuerdo a la concepción integradora que vertebra el

Unidad 1	Descripción	s. XVIII
Unidad 2	Narración	s. XIX
Unidad 3	Exposición	s. XX
Unidad 4	Argumentación	s. XXI

curso, los textos funcionan como modelos discursivos de los que, a su vez, se desgajan los contenidos lingüístico-culturales en los que posteriormente los dos módulos ahondarán dentro y fuera de clase. Dado

“Se trata de que los estudiantes interpreten y comprendan las ciudades españolas (en términos históricos, culturales, artísticos, etc.) al tiempo que desarrollan su competencia lingüística”

que se trata de un programa de inmersión, resulta prioritario rentabilizar los recursos que el contexto ofrece al proceso de aprendizaje para facilitar que el estudiante adquiera e interiorice los conocimientos que le habiliten como aprendiente autónomo, hablante intercultural y agente social.

Unidad 2 s. XIX “El beso”, G.A. Bécquer

Contenidos lingüístico-funcionales:

- Estructura y elementos de la narración
- Contraste de pasados y conectores

Contenidos culturales:

- Claves literarias del s. XIX (leyenda, Bécquer)
- Temas literarios del s. XIX (misterio, esencialismo castellano, clasicismo, espiritualidad, etc.)
- Contextualización histórica (relaciones franco-españolas)

Dado que se trata de un programa de inmersión, resulta prioritario rentabilizar los recursos que el contexto ofrece al proceso de aprendizaje para facilitar que el estudiante adquiera e interiorice los conocimientos que le habiliten como aprendiente autónomo, hablante intercultural y agente social.

2. Desarrollo de la propuesta didáctica

Esta unidad constituye el punto de partida de la segunda unidad del curso (Narración en el siglo XIX). Su secuenciación comienza con actividades que se apoyan, primero, en una lectura dramatizada de la leyenda “El beso” para Radio Nacional España (2010) y, segundo, en un cortometraje donde el grupo de teatro “Lorenzo Medina” interpreta el texto becqueriano (2011), unas actividades que están destinadas a facilitar que los estudiantes realicen un acercamiento a la figura u obra del autor sevillano y una primera comprensión del texto publicado en 1863, clarificando vocabulario complejo con el apoyo de los recursos sonoros que acompañan la lectura de RNE.

Introducción (0’-12’)

¿Qué 4 leyendas escribió Bécquer sobre Toledo?

¿Qué elementos inspiraron la creación de la leyenda?

¿Es este el único texto que Bécquer produjo sobre el tema?

Parte I (12’ 05”-19’ 43”)

A partir de 13’25” se puede oír “el choque de sus armas y el ruidoso golpear de los cascos de sus corceles” (l. 13-14), ¿qué escuchas?

Entre 15’22” y 15’30” el capitán “[mandó] hacer algo a la tropa” (l. 42), ¿qué dice el oficial?

Parte II (20’ 05”-31’ 18”)

En 23’45” se escucha cómo “uno de los de la reunión [... habló al joven oficial] *con aire de zumba*” (l. 135), ¿qué crees que significa esta expresión?

En 28’, 28’34” y 30’ 08” (y más adelante) suenan varias *carcajadas*, ¿qué son?

Parte III (31’ 21”-43’ 08”)

¿Qué significa que el *aire zumbaba* (l.251; 33’03”-33’15”) y qué es una *fogata* (l.267; 34’08”-34’05”)?

En 38’ 29” (l. 335) podrás escuchar aplausos pero poco después se hará el silencio y en el templo resonará un

grito (l. 389; 42’37”), ¿qué ha pasado?

Por otra parte, tras el visionado del cortometraje, se pide a los estudiantes que escriban un resumen del argumento de la leyenda. La historia de “El beso” trata sobre el enamoramiento de un dragón del ejército francés (que había ocupado la ciudad durante la Guerra de la Independencia) de la estatua de una noble toledana enterrada junto a su (muy castellano) esposo en la iglesia donde se alojaba el destacamento del joven oficial. Cuando, tras haber estado bebiendo, el capitán se acerca a besar la estatua de Doña Elvira, cae súbitamente a los pies del sepulcro sangrando por la nariz y la boca. Sus compañeros, atónitos, habían creído ver al guerrero castellano propinar una bofetada al insolente dragón francés.

Tras las dos primeras actividades que se apoyan en recursos multimedia, se propone que los alumnos identifiquen las distintas partes que conforman la leyenda (a saber, introducción/ antecedentes, nudo/ problema, prohibición y desenlace/infracción y castigo) y se les invita a que, estableciendo conexiones con narraciones similares (leyendas famosas –o no-, historias de sus ciudades o pueblos de origen), descubran el origen folklórico del esquema. Realizada esta primera aproximación a la estructura de la leyenda, la propuesta didáctica profundiza en los distintos elementos que componen los discursos narrativos en general, que son descritos como aquellos que presentan una secuenciación temporal de acciones (reales o ficticias) que suceden a unos personajes en un espacio y tiempo determinados y que produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. De este modo, y una vez ejemplificados los componentes de la narración en el famoso microrrelato “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, se guía a los estudiantes para que releen el texto y analicen e identifiquen los elementos narrativos de “El beso” con el fin de que determinen cuál es, en su opinión de “lector ideológico”, el asunto central de la leyenda de Bécquer. El tema principal, según el resumen anterior, puede prestarse a interpretaciones muy variadas (desde lecturas románticas —el amor imposible— a trascendentales —la profanación de lo sagrado— pasando por la interpretación nacionalista —la venganza del castellanísimo esposo al inapropiado galanteo del militar francés con la estatua de la mujer).

Una vez dilucidados el contenido y el esquema narrativo del texto y habiendo esbozado una interpretación provisional, la propuesta didáctica plantea dos actividades para precisar, por una parte, el subgénero de la leyenda (en contraste con el cuento, el mito o la fábula) y ahondar, por otra parte, en el análisis del motivo literario de la estatua de Galatea y Pigmalión. Y es que no solo subyace este tópico en la narración becqueriana sino que, además, encontramos una alusión explícita a la fábula mitológica en “El beso” (“De tal modo te explicas, que acabarás por probarnos la similitud de la fábula de Galatea”, dice uno de los oficiales al joven capitán enamorado [Bécquer, 1998, p. 182]).

Por último, se integran en la unidad el trabajo gramatical y léxico relacionados tanto con el género narrativo objeto de estudio en la unidad como con la leyenda becqueriana. El contraste entre indefinido e imperfecto se aborda con la adaptación de una actividad de *Nuevo abanico* (Alonso et al., 2010) en la que se pide a los estudiantes que localicen en el texto ejemplos organizados según la función básica del indefinido (contar acontecimientos) y las tres también básicas del imperfecto (acciones habituales, descripciones, establecimiento de situaciones para el acontecimiento).

- quiere contar algo que pasó y terminó

1. *Apenas le vio su camarada, salió a su encuentro para saludarle...* (l. 123)

2.

- quiere describir:
 - algo que pasaba habitualmente
 - las situaciones, los contextos de la acción
 - los personajes y sus pensamientos

1. *El capitán bebía en silencio como un desesperado...* (L. 318)

2.

3.

A esta tarea siguen una representación visual del valor operativo de las formas de pasado adaptada de la *Gramática básica del estudiante* (Alonso et al., 2011; manual gramatical de referencia para el curso) y una sistematización del esquema de criterios de decisión de las formas verbales según la diferente perspectiva con que representan los hechos y la distinta imagen que producen en la mente del interlocutor, que aparece también en *Nuevo abanico*. Se pide entonces a los alumnos que examinen dicho esquema al tiempo que revisitan el texto para considerar la conexión entre interpretación y elección formal y realizar un resumen de “El beso”.

El cierre de la propuesta didáctica y su traslado al “aula” de la ciudad de Toledo se desarrolló a partir de una idea de Cristina Ferrera López. La actividad se subdivide en varias fases: primeramente, se divide a los estudiantes en grupos de 3 y se les asigna una tarjeta que contiene una lista de 6-8 palabras y la dirección de un lugar significativo en la ciudad, adonde deben dirigirse para, preguntando a los viandantes y con la ayuda de su tarjeta, reconstruir la leyenda que tuvo lugar en ese sitio.

Título:
Alfiler
Enamorada
Guerra
Virgen
Rezar
Noche
Calle

Información en: tiendas de la calle Alfileritos

A continuación, de vuelta ya en clase, los alumnos deberán contrastar la versión oral con la versión oficial de la narración (recogida en el célebre *Rutas literarias de Toledo*, de Mariano Calvo) para observar si existe alguna divergencia entre ambas y reflexionar sobre las posibles causas de este desajuste.

Por último, los estudiantes tendrán que preparar la teatralización de su leyenda e interpretarla para el resto de la clase que, desconocedor de la historia, deberá inferirla y relatarla de forma oral tras su representación. Con esta actividad, se persigue que los estudiantes trabajen todos los componentes que la competencia comunicativa comprende (lingüística, sociolingüística y pragmática) a través de su participación en la dramatización y que aprendan de un modo significativo que el español es una lengua viva, de contacto, visual y corporal (Santos, 2010).

Tras las dramatizaciones de las leyendas más relevantes de Toledo, en grupo-clase se discuten los elementos comunes o distintivos de las narraciones con vistas a abrir el debate sobre su posible sustrato ideológico común. Un debate en el que el módulo de cultura profundizará, después de visitar las tumbas de don Pedro de Ayala y doña Elvira de Castañeda ubicadas en el convento de San Pedro Mártir (sede de la Universidad de Castilla-La

Mancha) y cuyas estatuas sirvieron de inspiración a Gustavo Adolfo Bécquer para la composición no sólo de la leyenda de “El beso” sino también de la Rima LXXVI (76) y de “La mujer de piedra”, incluidas en el manuscrito de *El libro de los gorriones*.

3. Conclusiones

En conclusión, el diseño con un método integrador de lengua y cultura en esta propuesta didáctica busca favorecer que los alumnos de español (parafraseando la máxima del Content and Language Integrated Learning) sean capaces de “usar la lengua para aprender [contenido y] aprender [contenido] para usar la lengua” (Marsh, 2000). Persigue así que los estudiantes se beneficien de un aprendizaje centrado en el significado —pero que no desatiende la instrucción lingüística— al tiempo que tiene entre sus objetivos rentabilizar el potencial pedagógico tanto del contexto de inmersión en que se administra esta unidad como del componente lúdico y la creatividad que su puesta en práctica requiere. La expresión escrita, objetivo del curso y trabajada en esta unidad con la elaboración de un guion dramático para las leyendas, se evalúa de forma continua con breves relatos sobre experiencias en España que, a un ritmo de dos por semana, se pide que los estudiantes incluyan en un diario digital que tiene como soporte la plataforma virtual de aprendizaje del curso (Blackboard).

“el diseño con un método integrador de lengua y cultura en esta propuesta didáctica busca favorecer que los alumnos de español sean capaces de “usar la lengua para aprender [contenido y] aprender [contenido] para usar la lengua”. Persigue así que los estudiantes se beneficien de un aprendizaje centrado en el significado al tiempo que tiene entre sus objetivos rentabilizar el potencial pedagógico tanto del contexto de inmersión en que se administra esta unidad como del componente lúdico y la creatividad que su puesta en práctica requiere”

Asimismo, y según se explicó al comienzo de este texto, los contenidos de lengua asociados a la narración se expanden y trabajan en clases sucesivas para, después, retomar y reforzar el aprendizaje sobre este género textual y los contenidos culturales del curso con el cuento de Emilia Pardo Bazán, “Náufragas”, texto narrativo del XIX ambientado en Madrid.

Finalmente, se adjuntan algunos fragmentos de evaluaciones de los estudiantes de la primera edición del programa (2014) para que sirvan de aval de la eficacia

del diseño desde el AICLE en contexto de inmersión.

Overall Quality of the Course / Valoración general del curso

1. En relación con el módulo de lengua.

As reflected, the grammar course was great. It had a reasonable amount of work.

Según ha indicado, el módulo de gramática (lengua) fue muy bueno. La cantidad de trabajo era razonable.

2. En relación con el contexto de inmersión.

Great course overall that I'd highly recommend for language immersion. It'd be better if the graded assignments were spaced more evenly throughout the program [...] Otherwise, I found SPA207 to be beneficial toward improving my Spanish language skills.

Muy buen curso que recomendaría sin dudas para inmersión lingüística. Sería mejor si los trabajos evaluados se espaciaron más a lo largo del programa [...] En cualquier caso, SP207 ha sido beneficioso para la mejora de mis habilidades lingüísticas en español.

3. En relación con el rediseño, las visitas guiadas y el desarrollo de la competencia lingüística.

I was very content with the course. Though they changed some aspects of it this year, it was obvious that they had really prepared for it. I enjoyed having various field trips every week - they were definitely the highlight of my stay. A part of me wishes that the course was a few weeks longer, but overall I learned a lot and definitely improved my writing, listening and speaking skills - as much as I could have in a month.

Estoy muy satisfecho con el curso. Aunque cambiaron algunos aspectos este año, el curso estaba bien preparado. Me encantaron las visitas guiadas semanales (fueron lo que más me gustó). Me habría gustado que el curso durara algunas semanas más pero, en general, he aprendido mucho y mejorado mi expresión escrita y oral y mi comprensión auditiva todo lo que puede mejorarse en un mes.

4. En relación con el aprendizaje de contenidos culturales.

I feel as though I really got a good understanding of Spanish culture, specifically that of Toledo. My Spanish improved greatly, and I have a love for Spain that will last forever.

Siento que he comprendo la cultura española, más específicamente la de Toledo. Mi español ha mejorado mucho y tengo un amor por España que durará para siempre.

Referencias bibliográficas

ALONSO, R. et al. (2010). *Abanico. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

----- (2011) *Gramática básica del estudiante de español. Edición revisada y ampliada*. Barcelona: Difusión.

BÉCQUER, G.A. (1998). *Rimas y leyendas*. Madrid: Espasa-Calpe.

CALVO, M. (2013). *Rutas literarias de Toledo*. Toledo: Cuarto Centenario.

CASSANY, D. y CASTELLÀ, J. (2010): “Aproximación a la literacidad crítica”. En *Perspectiva*, nº. 28/2, 353-374. En línea: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732010000200004&script=sci_arttext [Consulta: 16/10/2017].

COYLE, D., HOOD, P. y MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARSH, D. y LANGÉ, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finlandia: UniCOM.

RADIO NACIONAL DE ESPAÑA: *Historias de RNE - con Juan José Plans. Gustavo Adolfo Bécquer “El Beso”*. En línea: https://www.ivoox.com/gustavo-adolfo-becquer-el-beso-audios-mp3_rf_215635_1.html [Consulta: 16/10/2017].

SANTOS, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

YOUTUBE: *El beso. Grupo de teatro Lorenzo Medina-2011*. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=1WSjD8UZY9Y> [Consulta: 16/10/2017].

Los tipos de “se”: propuestas para las clases de ELE

Esta propuesta didáctica se ha creado con el objetivo de facilitar la explicación de los valores gramaticales de “se” en el aula de ELE. Se llevó a la práctica con un grupo de alumnos de nivel B2 en el Institute of Foreign Languages and Cultures, Bangalore, India, obteniendo muy buenos resultados. Se han planteado algunas actividades didácticas basadas en el enfoque por tareas y comunicativo de la lengua, con el objetivo de que los alumnos puedan asimilar el contenido gramatical y aplicarlo en contextos reales de habla.

Blanca Berjano Rodríguez / Institute of Foreign Languages and Cultures (Bangalore, India)
bberjano.r@outlook.es

1. Introducción

Esta propuesta didáctica pretende ser una guía para facilitar la explicación de los tipos de “se” en la enseñanza de español. Se ha considerado la necesidad de crear la unidad a partir de las dificultades que se plantean en el aula a la hora de establecer la diferenciación de los valores gramaticales de “se”. La unidad se llevó a la práctica con un grupo de alumnos de nivel B2 en la academia de lenguas donde trabajo actualmente, y tuvo una buena acogida por parte de estos estudiantes, quienes previamente se sentían muy confusos a la hora de establecer las diferencias entre los distintos valores de “se” y necesitaban una explicación más exhaustiva. La puesta en práctica de la unidad ha sido esencial para elaborar una secuencia de actividades mejor adaptada a las verdaderas necesidades de los alumnos. Por consiguiente, la propuesta que aquí se presenta es el resultado de la reflexión llevada a cabo a posteriori, tras la experiencia docente y considerando las necesidades y sugerencias de los alumnos.

Se ha creado una secuencia de actividades que permiten pasar de una práctica controlada a prácticas más libres e interactivas dentro de un contexto y situación comunicativa, incluyendo algunos componentes lúdicos. Las actividades de transferencia de la unidad buscan la cohesión entre los contenidos gramaticales y los funcionales, de modo que los alumnos no aprendan únicamente

una serie de contenidos gramaticales, sino que los asimilen y los pongan en práctica en simulaciones reales de comunicación e interacción oral.

La propuesta sigue en gran medida el modelo de referencia propuesto por el *Plan Curricular*, extrapolando para cada nivel un uso de “se” concreto. Se ha realizado una única unidad didáctica enfocada al nivel B2, en el que, según el *Plan Curricular*, se enseñan —entre otros valores— los usos de “se” en verbos pronominales de movimiento. A ello se le ha sumado el contenido de los niveles previos (“se” reflexivo y recíproco, “se” como variante de *le/les*, “se” impersonal y de la pasiva refleja), de modo que los alumnos de nivel B2 desarrollen la capacidad de discernir entre todos los valores de “se” anteriormente citados.

La planificación de esta unidad didáctica se ha realizado siguiendo un enfoque comunicativo y por tareas, con el objetivo de que los alumnos, mediante la práctica de contenidos, sean capaces al final de la unidad de transferir los conocimientos. Se considera relevante, por tanto, no solo enseñar lo planteado por el *Plan Curricular*, sino también transmitir las herramientas necesarias para que los alumnos aprendan a diferenciar los distintos usos de “se” y puedan, finalmente, interiorizarlos y utilizarlos en situaciones reales de comunicación.

“Se ha creado una secuencia de actividades que permiten pasar de una práctica controlada a prácticas más libres e interactivas dentro de un contexto y situación comunicativa, incluyendo algunos componentes lúdicos”

Se considera relevante no solo enseñar lo planteado por el Plan Curricular, sino también transmitir las herramientas necesarias para que los alumnos aprendan a diferenciar los distintos usos de “se” y puedan, finalmente, interiorizarlos y utilizarlos en situaciones reales de comunicación.

2. Descripción de la actividad

Unidad didáctica “El viaje de Sofía”

Tema:

Los tipos de SE.

Nivel:

B2.

Destinatarios:

A partir de 17 años.

Objetivos lingüísticos:

Aprender a diferenciar los tipos de “se” y sus usos, esto es, aprender a discernir si se trata del pronombre reflexivo o recíproco, del “se” como variante de *le/les*, el “se” impersonal y de la pasiva refleja, o bien del “se” de los verbos pronominales de movimiento.

Objetivos funcionales:

Aprender a describir y narrar hechos con verbos pronominales de movimiento, con el pronombre SE como reflexivo, recíproco, como variante de *le/les*, y el “se” impersonal y de la pasiva refleja.

Destrezas implicadas:

Comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral.

Materiales:

Fotocopias, folios en blanco, tarjetas plastificadas para el juego final, un cronómetro.

Dinámica:

Plenaria, individual, por parejas, grupal.

Tiempo aproximado:

120'

COMPRENSIÓN

ACTIVIDAD 2: EL VIAJE DE SOFÍA

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● Comprensión escrita

Lee el texto siguiente prestando especial atención a las construcciones con “se” (no te preocupes si no conoces todos los tipos de “se”). Subraya únicamente aquellos que ya hayas visto en clase:

EL VIAJE DE SOFÍA

Me levanté por la mañana y me sentí algo extraña, algo había cambiado en mí, o algo de fuera estaba distinto. Confundida, salí de mi cuarto para ir al baño. Cuál fue mi sorpresa cuando vi a mi gato Cuqui bañándose tranquilamente en el lavabo. Este, sin prestarme atención alguna, siguió enjabonándose y cantando “*La Donna è Mobile*” con un acento italiano casi perfecto. Me marché de allí corriendo escaleras abajo y atravesé la puerta de entrada casi sin aliento. Casi no pude dar crédito cuando vi al mono Manolo y la mona Lola correteando por el jardín de mi casa. Estos se habían escapado del zoo donde trabajaba y ahora se abrazaban y se hacían carantoñas junto a la buganvilla de mi madre. Manolo no paraba de arrancar las flores violetas y se las colocaba por el vello a Lola, que reía coqueta mientras se peinaba. Acto seguido, entraron en la casa y comenzaron a probarse los modelitos de mis padres.

Me froté los ojos una y otra vez, pero no, no era un sueño: Cuqui realmente se aseaba en mi baño y los monos se acicalaban el uno al otro, quitándose los piojos (estaba claro que se amaban de verdad). Volví a mi salón y me senté en un sillón, con el objetivo de relajarme un poco. Esto era demasiado para mí, ¡no podía creer lo que estaba ocurriendo!

Se estaba bien en aquel viejo sillón de mi abuelo. Empecé a tranquilizarme y a adormecerme cuando, de pronto, se oyeron unos pasos y sonó el timbre. Así que me levanté y acudí a la puerta de entrada. Al observar por la mirilla vi una silueta de rodillas y pude deducir que se trataba de mi novio Felipe. Abrí la puerta y le pregunté qué hacía allí tan tieso. Se lo tuve que repetir una y otra vez porque el chico no era capaz de emitir sonido... Por fin, mi novio habló y me soltó la frase que yo menos esperaba: si me quería casar con él, que era el anillo de su abuela, y que su madre sería muy feliz si dejábamos de amarnos en pecado. Me lo dio, me lo colocó en el dedo, y creo que mi cara lo dijo todo: yo no quería casarme con él, ni mucho menos llevar aquel anillo del siglo pasado. Me lo quité y se lo devolví emitiendo un lastimero “lo siento”. Él, acto seguido, corrió a contárselo todo a su madre.

Con la casa patas arriba, el gato cantando ópera, los monos destrozándole las plantas a mi madre, y mi novio gimoteando por teléfono, colgué un cartel en la entrada de la casa diciendo “Se alquila o se vende. Urgente.”

Después, cogí la maleta, metí un par de cosas, y me fui de allí para siempre.

Quería ir a un sitio totalmente nuevo y distinto al mío, así que me planté en la Selva Amazónica y me puse a buscar la Tribu Yanomami, pues se dice que en esta comunidad se vive de maravilla, se comen los alimentos más frescos, más nutritivos, sin pesticidas ni semillas transgénicas.

En efecto, desde que vivo allí soy la persona más feliz del mundo; no existen los zoológicos ni los anillos de boda, y, lo más importante, estoy lejos, muy lejos, de aquellos animales locos que se duchan con esponjas y se visten como humanos.

EJERCITACIÓN

ACTIVIDAD 3



Comprensión lectora

Responde a las preguntas sobre el texto y contrástalas con tu pareja. Después, discutid las respuestas con el resto de compañeros:

- a) ¿Qué está haciendo el gato Cuqui cuando Sofía entra en el baño?
- b) ¿Qué hace Sofía cuando ve así a su gato?
- c) ¿Quiénes están en el jardín? ¿Por qué se escandaliza Sofía?
- d) ¿Quién es Felipe y qué es lo que hace?
- e) ¿Qué cuelga Sofía en el jardín de su casa?
- f) ¿Por qué crees que Sofía se marcha para no volver?

ACTIVIDAD 4 / RECORDAMOS LOS TIPOS DE “SE”



Fijación gramatical

a) Hemos visto, en el texto y en la actividad anterior, que aparece continuamente la forma “se”. Reflexiona primero y después comenta con tus compañeros si crees que tiene el mismo valor en todos los casos.

b) A continuación, vamos a intentar comprender mejor los valores de “se”. Relaciona las frases de la columna de la izquierda con las de la derecha, buscando aquellas cuyo “se” tenga un valor semejante:

a. Vi a mi gato Cuqui bañándose tranquilamente en el lavabo	i. Se lo devolví emitiendo un leve “lo siento”
b. Se lo tuve que repetir una y otra vez	ii. Se vive de maravilla
c. Estaba claro que se amaban de verdad	iii. Cuqui realmente se estaba aseando en mi baño
d. Se estaba bien en aquel sillón	iv. Ahora se abrazaban

a. Los monos se acicalaban el uno al otro	i. Siguió enjabonándose y cantando “La Donna è Mobile”
b. Se las colocaba por el vello a Lola	ii. Se comen los alimentos más frescos
c. Lola (...) reía coqueta mientras se peinaba	iii. Él, acto seguido, corrió a contárselo todo a su madre
d. Se oyeron unos pasos	iv. Se hacían carantoñas junto a la buganvilla de mi madre

c) ¿Recordabas estos valores de “se”? Trabaja con tu compañero/a y escribe las frases del ejercicio anterior en la columna que corresponda razonando tu respuesta:

“Se” en lugar de “le/les”	“Se” reflexivo	“Se” recíproco	“Se” impersonal	“Se” de la pasiva refleja

ACTIVIDAD 5: IR/IRSE, MARCHAR/MARCHARSE, SALIR/SALIRSE Y OTROS
VERBOS DE MOVIMIENTO

Compresión y expresión escrita

a) ¿Qué verbos de movimiento puedes encontrar en el texto? Subráyalos y contrasta tus resultados con tu compañero/a.

b) Transforma las oraciones siguientes a la tercera persona de singular. Para ello, has de sustituir, en algunos casos, la forma “me” por “se”:

- Me levanté por la mañana:
- Salí de mi cuarto para ir al baño:
- Me marché de allí corriendo escaleras abajo:
- El mono Manolo y la mona Lola se habían escapado del zoo:
- Volví a mi salón:
- Me fui de allí sola para siempre:
- Me planté en la Selva Amazónica:

c) Recientemente hemos visto un nuevo valor de “se” en clase: el “se” de los verbos pronominales que expresan movimiento. Los verbos de movimiento tienen la peculiaridad de que pueden variar su significado en la forma pronominal y no pronominal. Busca la forma pronominal o no pronominal para cada verbo del ejercicio anterior y crea tus propias frases. Ten en cuenta que, en algunos casos, el significado se altera muy poco, mientras que en otros se altera por completo. Por ejemplo:

“Me planté en la Selva Amazónica” / “He plantado las semillas de los tomates”

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)

d) Escoge la frase correcta para cada caso (a veces, las dos son correctas):

- Marcha / se marcha del país en cuanto lo llamen para ese trabajo.
- Se fue / fue de casa a los dieciocho años.
- En unas horas se va / va a su casa.
- Se ha venido / ha venido enferma al trabajo.
- Se escapó / escapó de la prisión sin que lo pillaran.
- El avión sale / se sale a las cuatro en punto.
- El grifo de la cocina se sale / sale del eje.

TRANSFERENCIA

ACTIVIDAD 6: CREA TU PROPIA HISTORIA



Expresión escrita

a) ¿Se te ocurren propuestas alternativas para describir las viñetas de la Actividad 1? Inventa algunas historietas que contengan el “se” como variante de “le/les”, el “se” reflexivo/recíproco, “se” impersonal, de la pasiva refleja, y el de los verbos de movimiento.

ACTIVIDAD 7: EL JUEGO DE LOS TIPOS DE “SE”

Comprensión escrita y expresión oral

Se dividirá la clase en equipos de cuatro personas. Un miembro del equipo —puede ir rotando— extrae una tarjeta del montón y la lee. Siempre se tratará de un infinitivo, bien con pronombre reflexivo o recíproco, con “se” como variante de “le/les”, o bien con el “se” de un verbo pronominal de movimiento.



Una vez que el primer miembro del equipo ha leído el infinitivo correspondiente, el equipo tiene que discernir de qué tipo de “se” se trata. El resto de equipos no se lo pondrán fácil, pues van a cronometrar un minuto desde ese momento. En caso de que finalmente lo averigüen, se pasa a la segunda fase del juego, en la que un segundo miembro ha de crear una frase lo más rápido posible. El resto de equipos cronometra un máximo de treinta segundos. Después, los otros dos miembros restantes representarán con gestos y sonidos la frase propuesta por su compañero/a. Finalmente, si el equipo ha logrado vencer todas las fases del juego, se queda la tarjeta. Vence el equipo que más tarjetas acumule.



La abuela y su nieta
se abrazan con
ternura

Referencias bibliográficas

ALARCOS, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

----- (1978): “Valores del /se/”. En: *Estudios de gramática funcional del español*, 156 – 165.

CASTAÑEDA, A. (2006): “Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del se en clase de ELE”. En *Mosaico*, nº. 18, 13-20.

GÓMEZ, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.

----- (1994). *Valores gramaticales de “SE”*. Madrid: Arco/Libros.

GUTIÉRREZ, M.L. (2012): “El uso de los pronombres. La forma SE”. En *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, 135-150.

LOZANO, L. (2005): “Los diferentes tipos de -se- en ELE. En *Red ELE*, nº. 3.

MILLÁN, A. (1990): “Categorías, funciones y valores del SE español: Proyección didáctica”. En *Cauce*, nº. 13, 161-201.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

ROBLES, S. (1999): “Hacia una didáctica de los tipos de SE en español”. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. I, 569-578.

TeLEdiario: producción de un Telediario en 4' en clase de ELE

A partir de los Telediarios en 4' de RTVE (www.rtve.es), proponemos una actividad de producción de un telediario para grupos de niveles a partir de A2 y con la utilización de todas las competencias de comprensión y expresión.

Ángel Hernando Domingo / Instituto Cervantes de Bruselas / angelhernando@skynet.be



1. Introducción

Nuestra propuesta es una actividad de producción en el aula. Partiendo de los contenidos del Telediario en 4' de RTVE, trabajamos la actualidad a través de las competencias de interacción y producción oral y escrita para niveles desde A2 hasta Perfeccionamiento. El objetivo es que los alumnos sean capaces de desarrollar sus habilidades orales y escritas en un trabajo cooperativo con contenidos novedosos, cercanos a la actualidad que no pueden recoger, por razones obvias, los manuales.

PRIMERA SESIÓN

2. Tormenta de ideas y primer visionado

2.1. ¿Qué noticias están o han estado de actualidad en los últimos días?

En clase abierta, se pide a los estudiantes que expresen de forma oral cuáles son las noticias que durante

los últimos días están de actualidad. En este caso, recogemos en la pizarra todas y cada una de las propuestas.

NOTICIAS DE ACTUALIDAD

Las elecciones europeas
Las tormentas en Baleares
Los refugiados en las costas italianas

...

Si durante la actividad anterior no han aparecido noticias sobre España, les animamos a completar la información y las escribimos también en la pizarra dividiéndola en dos columnas:

NOTICIAS DE ACTUALIDAD	NOTICIAS SOBRE ESPAÑA
<p>Las elecciones europeas Las tormentas en Baleares Los refugiados en las costas italianas ...</p>	<p>El paro en España El premio Nobel para Vargas Llosa ...</p>

2.2. Primer visionado del Telediario en 4' del día³⁵. En esta primera actividad se les pide que escriban los titulares con sus propias palabras

En esta actividad, los alumnos se concentran normalmente sobre los textos que acompañan a las imágenes y que les servirán para completar los titulares que corresponden a cada noticia. La unión de imagen y texto permite realizar el ejercicio con alumnos de niveles más bajos.



Estreno de Star Wars

Alta participación en las elecciones europeas.
El paro desciende por cuarto mes consecutivo en España.

2.3. Primer visionado del Telediario en 4' del día. Se comparten los titulares en pareja

Es un ejercicio de interacción oral en el que, a través del trabajo en parejas, y con el apoyo de los titulares que han escrito, se ponen de acuerdo sobre lo que han visto y oído.

2.4. Primer visionado del Telediario en 4' del día. Puesta en común en clase abierta

En clase abierta, se escriben en la pizarra los titulares que han escuchado para compararlos con los que han

propuesto en el primer ejercicio (1.1).

3. Segundo visionado

3.1. Resumen de una noticia (Variante 1ª de la actividad)

Se reparten las noticias de forma individual y se les pide que se concentren en el segundo visionado únicamente en esa noticia. El objetivo es desarrollar por escrito el contenido del titular a partir de la segunda audición (en el caso de grupos numerosos, se puede pedir a varios alumnos que trabajen sobre la misma noticia y que, posteriormente, las comparen para redactar la noticia con lo que cada uno ha comprendido). [La actividad continúa en el punto 4].

Alta participación en las elecciones europeas

En las Elecciones Europeas celebradas ayer, el hecho más destacable es la alta participación...

3.2. Responder a un cuestionario (Variante 2ª de la actividad)

En el segundo visionado, se puede proceder también a la respuesta a un cuestionario de preguntas abiertas sobre la comprensión de la audición.

TELEDIARIO EN 4 MINUTOS. Viernes 19 de octubre de 2014. Edición de noche

Responde al siguiente cuestionario:

1. ¿Por qué el Banco Central Europeo ha hecho una provisión urgente de liquidez en los bancos griegos? ¿De qué cantidad habla el reportaje?
2. ¿Qué ha firmado el Primer Ministro griego?
3. ¿Qué opina sobre la crisis griega el Banco de España? ¿Y Luis de Guindos?

35. Hay diferentes ediciones del Telediario (todas ellas con sus adaptaciones para 4') : mañana, tarde, noche.

3.3. Elaboración de un cuestionario (Variante 3ª de la actividad)

En el segundo visionado, se les puede pedir también que, en parejas, elaboren un cuestionario de comprensión sobre algunas de las noticias del telediario.

Una vez comprobado que las preguntas están bien redactadas, se intercambian las preguntas con otro grupo para que las respondan (en este caso, se puede incluir, si lo consideramos necesario un tercer visionado).

3.2/3.3. Autocorrección

Podemos utilizar el texto de la transcripción del telediario que proporciona la página de Televisión Española para que ellos mismos hagan una autocorrección de sus ejercicios que, más tarde, recogeremos para evaluar.

CORRECCIONES

Comprueba tus respuestas Telediario 2 en cuatro minutos - 19/06/15 19 jun 2015 [TRANSCRIPCIÓN DE LA PÁGINA DE RTVE.ES]

El Banco Central europeo ha aprobado una provisión urgente de liquidez para Grecia de 3000 millones para hacer frente a la fuga de capitales de los bancos griegos. Se calcula que esta semana han perdido 1.000 millones al día. - - Los ministros de economía y finanzas se van a reunir el lunes por la mañana antes de la cumbre de jefes de estado y de Gobierno convocada de forma extraordinaria. Para el Banco de España un pacto poco sólido es peor que la falta de acuerdo. Una idea que comparte el ministro Luis de Guindos. - - El Rey ha hecho coincidir el primer aniversario de su proclamación, con la entrega de las distinciones de la Orden del Mérito Civil a 38 personas por sus trabajos e iniciativas o por su ejemplaridad en el cumplimiento de sus deberes. Y ha destacado que son un ejemplo para todos. -

4. Producción de nuestro telediario (continuación de 3.1)

4.1. Grupos diferentes para telediarios diferentes

Se hacen grupos de 3 a 5 estudiantes para producir un telediario, utilizando el material previo sobre el que ya han trabajado. El objetivo es que produzcan y adapten por escrito cada una de las noticias que, posteriormente, tendrán que decir ante la cámara.

Comprobamos que en cada uno de los grupos se trabajan diferentes secciones (nacional, internacional, deportes, etc.) y que el trabajo es equilibrado. Cada alumno se ocupa de una noticia o sección.

Si el grupo es adecuado, se pueden introducir elementos obligatorios en los que se trabajen aspectos en los que nos gustaría hacer hincapié:

- Incluir una noticia sobre España.
- Incluir obligatoriamente el tiempo para trabajar el vocabulario específico (isobaras, tormentas, anticiclón...) y darle un tratamiento parecido al que se le da en los telediarios (dibujar un mapa, hacer la presentación de pie, etc.).
- Incluir una noticia inventada.
- Etc.

4.2. Corrección de los textos y ensayo de la grabación

Comprobamos que los textos son más o menos correctos y les animamos a que practiquen para comprobar que la dicción del texto dura más o menos 4'. Les recordamos que el objetivo es que digan el texto, no que lo lean, aunque pueden apoyarse en lo que han escrito.

4.3. Grabación del telediario

Con una cámara, o con la cámara de nuestros teléfonos móviles, procedemos a la grabación de cada uno de los grupos.

Para crear el ambiente apropiado, proyectamos antes y después de la grabación, la cabecera del Telediario de RTVE.



FIN DE LA PRIMERA SESIÓN

5. Autoevaluación. Correcciones

TRABAJO EN CASA DEL PROFESOR

5.1. Subtitulado de sus telediaros

A partir de un programa de subtitulado, que nos podemos descargar gratuitamente de Internet, procedemos al subtitulado de sus telediaros utilizando diferentes tipografías y colores para subrayar los diferentes tipos de incorrecciones. Por ejemplo, www.visualsubsync.org es uno de los múltiples programas que se pueden utilizar para subtitular.

SEGUNDA SESIÓN

5.2. Proyección de los telediaros

En clase abierta, procedemos a la proyección de los telediaros para que de manera lúdica observen detenidamente sus intervenciones y comprueben sobre los textos subtitulados las correcciones que deberán hacer posteriormente.



5.3. Textos para corregir

Les imprimimos sus textos y les proponemos que trabajen nuevamente en grupo para entre todos

corregir cada uno de sus errores. Posteriormente, recogemos un modelo por grupo y comprobamos si sus correcciones son correctas. Les entregaremos el ejercicio corregido en la sesión siguiente.

TELEDIARIO DE L, R Y S

Hola, buenos días. SOMOS EL 25 de julio y ahora las noticias en 4'. M. Bloomberg ha decidido acompañar a H.C. durante la convención demócrata. La noticia es inesperada. El Sr. B. no es miembro del partido demócratO _____ hace 16 años. Fue elegido alcalde de NY como republicano y después se CONVERTIÓ en independiente. El Sr. Bloomberg respaldará a H.C. desde el punto de vista de un hombre de negocios Y independiente.

FIN DE LA SEGUNDA SESIÓN y DE LA ACTIVIDAD

El uso de la ropa en el aula de ELE

En esta propuesta didáctica aparecen ideas y recursos interesantes y divertidos para utilizar la ropa en las clases de ELE.

Susana Martínez / Profesora de español e inglés (IFAPME, Durbuy) /
sutinel@hotmail.com

1. Introducción

Las imágenes en el aula de ELE son un recurso habitual para hacer el aprendizaje de español más eficaz y así motivar a los alumnos. Muchos profesores recurren a ellas para introducir vocabulario nuevo o para usarlas de forma lúdica.

Sin embargo, en determinados temas del programa hay otros materiales que nos ofrecen posibilidades más interesantes y atractivas y que a su vez se adaptan a todos los niveles y públicos.

Llevar ropa real a la clase de español cuando trabajamos el tema de la vestimenta dará un giro total a nuestra clase y hará que nuestros alumnos integren los conocimientos de una manera más amena y eficaz.

2. ¿Por qué usar la ropa en el aula de ELE?

Porque nos permite trabajar con elementos reales y hace que nuestra lección sea similar a las situaciones que nuestros alumnos van a encontrar en la vida cotidiana.

Porque podemos incorporar en clase un sentido que apenas se trabaja en nuestras lecciones y que en esta lección va a ser de gran utilidad: el tacto. Los alumnos van a ver las prendas pero también las van a poder tocar y describir. Lo interesante de estas descripciones es que los alumnos van a usar vocabulario de lecciones anteriores.

3. Materiales

Necesitaremos prendas de ropa variadas en colores y texturas. Cuanto más llamativas o extrañas sean, más divertida será nuestra lección. Lo ideal es poder tener ropa de una talla que convenga a todo el mundo, ni muy pequeñas ni demasiado grandes.

Necesitaremos una pelota si nuestro público es infantil o juvenil.

La ropa se puede llevar en una maleta o bolsa de viaje para añadir un poco de misterio a la lección y poder crear así una historia que atraiga la atención de los estudiantes.



4. Duración

Un período lectivo, con la posibilidad de hacerlo en dos períodos si añadimos otras actividades complementarias.

5. Objetivos

- Trabajar la lección de la ropa de una manera lúdica e interactiva, enfocándose primordialmente en la expresión oral.
- Practicar vocabulario de lecciones anteriores; números, colores, gustos, clima, etc.
- Poder utilizar el sentido del tacto para describir de qué están hechas las prendas.

6. Desarrollo

En una primera fase trabajamos el vocabulario de la ropa con imágenes o siguiendo la lección de nuestro manual de ELE.

Una vez que los alumnos se hayan familiarizado con el vocabulario de la lección podemos proponer nuestra actividad estrella.

Según el público que tengamos existen dos variantes.

- **Público infantil o juvenil**

Elegiremos una canción que sea movida y que a los niños o jóvenes les guste para que sea nuestra música de fondo.

Colocaremos a los estudiantes en círculo alrededor de la maleta, que permanecerá cerrada, y pondremos música de fondo. Los alumnos se pasarán la pelota y cuando la música se detenga el alumno que tenga la pelota tendrá que coger, con los ojos cerrados, una prenda de ropa de nuestra maleta y ponérsela. Toda la clase preguntará “¿qué llevas puesto hoy?” y el alumno contestará “llevo un/una” Luego todos repetimos la prenda al unísono.

Así iremos completando la actividad hasta que todos nuestros estudiantes lleven alguna prenda de ropa.

Se puede finalizar la actividad con un desfile de moda en el que el profesor dirá las prendas de ropa en voz alta y los alumnos que las lleven tendrán que salir a desfilando y todos los niños repetirán a coro las prendas que están desfilando.

- **Público adulto**

Con un público adulto lo más interesante es proponer una actividad que se asemeje a una situación cotidiana para que nuestros alumnos puedan implicarse y vean la utilidad de la misma.

Una vez que hayamos trabajado el vocabulario de base con nuestro libro o tarjetas, podemos proponer nuestra actividad.

Los alumnos tienen que coger una prenda de la maleta y con los ojos cerrados tratan de adivinar de qué prenda se trata. Más tarde pasan a describirla con detalle (color, textura, posible precio, adjetivos, etc.) y decir en qué estación del año se puede usar y para qué clima.

Finalmente deciden a qué compañero le regalan la prenda y explican por qué.

El estudiante que recibe el regalo dice si lo que ha recibido concuerda con su estilo o no.

7. Conclusión

Este tipo de actividades sencillas y atractivas se adaptan a cualquier público y están al alcance de todos. No se requiere inversión y los resultados son siempre satisfactorios.

“Este tipo de actividades sencillas y atractivas se adaptan a cualquier público y están al alcance de todos. No se requiere inversión y los resultados son siempre satisfactorios”



El español y los signos de interrogación y exclamación, del dólar y de la arroba

*Ahora las llaman “leyendas urbanas”. Pero siempre han circulado historias sobre el origen de diferentes cosas o cuestiones que, si se piensan bien, nos hacen levantar una ceja en señal de escepticismo. A veces, a poco que investiguemos, estas historias resultan ser incorrectas o directamente falsas. Es cierto que en algunos casos merecen el refrán italiano *se non è vero è ben trovato*, pero eso no nos debe llevar a engaño. Vamos a ver qué pasa, por ejemplo, en las historias de los signos de interrogación y exclamación, del dólar y de la arroba. Y su relación con el español, claro.*

Enrique Morales Lara / Mobyus CVO, Lovaina / enrique.morales@mobyus.be

1. Introducción

No sé si quien lea estas líneas se habrá planteado alguna vez de dónde vienen los signos de interrogación, o el símbolo del dólar, o la arroba. Quizá no. O quizá sí. O quizá el origen de estos no, pero sí de otras cosas: de alguna palabra, por ejemplo. Yo sí me lo planteé. Y voy a contar aquí lo que he encontrado. No se trata de una investigación concienzuda, larga y profunda por bibliotecas y archivos; en realidad, suele ser suficiente ponerse bien en situación y tener un poco de criterio y espíritu crítico.

Para este artículo he elegido tres cosas que no son palabras: los signos de interrogación y exclamación, el símbolo del dólar y la arroba. Los he elegido porque creo que tiene interés su origen (y, sobre todo, desmentir ciertas teorías) y además en los tres casos hay cosas que decir relacionadas con el español.

2. Los signos de interrogación y exclamación

2.1. Origen

La teoría con la que más fácilmente nos podemos tropezar (y caernos con todo el equipo, ya lo adelanto) dice que los signos de interrogación y exclamación vienen del latín *quaestio* (pregunta) e *interiectio* (interjección). Para especificar que una frase era una pregunta, se ponía detrás *quaestio*. Esto se fue abreviando primero a “qo” y después a “q.”. Finalmente una de las formas de escribir la “q” se especializó en esta función y el punto se colocó debajo, bien como resto de la “o”, bien simplemente porque la interrogación es también el punto final de una frase “?”.

El proceso del signo de exclamación fue igual: *interiectio*, “io”, “i.”, “!”, aunque a veces se parte de la interjección clásica *Io* y no de *interiectio*.

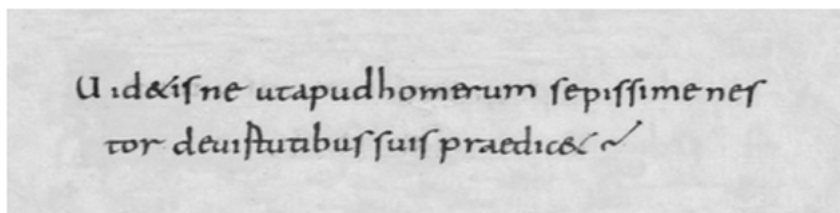
Es una teoría muy consistente y muy práctica, ya que explica las dos cosas al mismo tiempo. Pero tiene un problema: no hay testimonios de la práctica mencionada, es decir, no hay ningún manuscrito donde aparezcan las palabras *quaestio* o *interiectio*, ni completas ni en forma abreviada, detrás de una frase.

Afortunadamente, la Real Academia Española, en su *Ortografía* más reciente, de 2010, acude en nuestra ayuda:

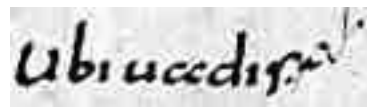
El signo de interrogación o *punctus interrogativus* es una de las aportaciones carolingias al sistema clásico de puntuación. En su origen, era un signo simple que marcaba el final de los enunciados interrogativos y también de los exclamativos. En España, es uno de los signos comúnmente admitido por los ortógrafos del Siglo de Oro, incluso por aquellos que, como Nebrija, defendían un sistema binario de puntuación.

Más tardía es la aparición y difusión del *signus admirativus* o *exclamativus*, o signo de exclamación, desarrollado por los humanistas italianos en el siglo XIV, al igual que los paréntesis o el punto y coma. Aparece en los tratados ortográficos españoles a principios del XVII, pero en esa época todavía es común utilizar en su lugar el signo de interrogación³⁶.

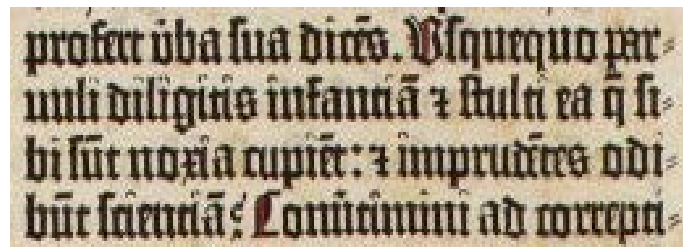
Para ser más precisos: en el caso del signo de interrogación, como nos dice Parkes³⁷, se trataba de una *positura* parecida a la tilde de la eñe que indicaba la típica subida de tono al final de una pregunta, y que se colocaba junto al punto final de frase. Buscando un poco es fácil encontrar ejemplos, como este del siglo IX que se conserva en París³⁸:



O este más escueto, también del siglo IX, que está en Bruselas³⁹:



O, por apresurarnos varios siglos y llegar a la imprenta, este de la Biblia de Gutenberg, de 1456, que está en Londres⁴⁰:



Como puede comprobarse en este último ejemplo, con la aparición de la imprenta la tilde de entonación se pone encima del punto y no a continuación. Es lógico si pensamos en el sistema de tipos que se usó para imprimir libros hasta no hace tantas décadas. Una vez asentada la costumbre, resultaba más práctico fundir un solo tipo con la tilde y el punto para ahorrar espacio y trabajo. Y así hasta llegar a 1561, cuando el impresor veneciano Aldo Manuzio el Joven (nieto del famoso Aldo Manuzio que inventó la letra cursiva o itálica e imprimió por primera vez el punto y coma) publicó el primer libro de normas de puntuación, *Orthographiae Ratio* (Sistema de ortografía), que incluía el punto, la coma, los dos puntos, el punto y coma y el signo de interrogación.

36. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. 3.4.9 c), p. 387. Por si alguien no lo sabe, Nebrija es el andaluz Elio Antonio de Nebrija (Lebrija, 1441 - Alcalá de Henares, 1522), el primer gran humanista español y autor, entre otras muchas cosas, de la primera gramática de nuestra lengua, que apareció en el famoso año de 1492.

37. PARKES, M. B. (1992). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Aldershot, HPH: Scolar Press, no lo trata en un momento concreto, sino entre sus capítulos 3-5, y en un resumen en p. 306. Positurae eran símbolos empleados para puntuar y leer en voz alta textos litúrgicos.

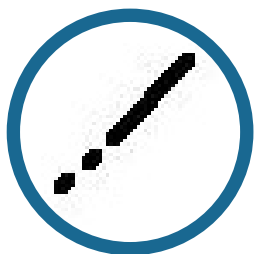
38. Es una cita de *Cato Maior De Senectute* de Cicerón, XX, 31: *Videtisne ut apud Homerum saepissime Nestor de uirtutibus suis praedice?* Paris, *iblioth que nationale*, MS lat. 6332, fol. 81). Tomo la imagen de <http://www.popmatters.com/feature/193094-curiosity/> [Consulta 8/6/2017].

39. *Vidas de los Padres...* (Bruselas, Koninklijke Bibliotheek-Bibliothèque Royale MS 8216-18, f.85). Imagen en <http://medievalwriting.50megs.com/scripts/punctuation/punctuation2.htm> [Consulta 8/6/2017]. El texto es un simple *Ubi uadis?*

40. Vol. 2, f.1v, Prov. 1, 22: *Usquequo paruuli diligitis infantiam et stulti ea quae sibi sunt noxia cupient et imprudentes odibunt scientiam?* *British Library*. Puede consultarse en línea: <http://www.bl.uk/treasures/gutenberg/record.asp?LHPage=1v&LHvol=2&LHCopy=K&RHPage=2r&RHvol=2&RHCoppy=K&disp=s&Linked=0#DispTop> [Consulta 8/6/2017].

El caso del signo de exclamación, como dice la Academia, es más tardío. De hecho, como ya hemos visto, en un principio el signo de interrogación hizo sus funciones. Ya más tarde, sobre 1360, lo menciona independientemente Iacopo Alpoleio da Urbisaglia en su *Ars punctuandi*. Pero la primera vez que lo encontramos aparece en un manuscrito de Coluccio Salutati, de 1399, donde también tenemos un ejemplo de signo de interrogación⁴¹:

El origen, al igual que en el caso del signo de interrogación, es probablemente una señal de tono, concretamente la forma cursiva del *scandicus*, lo que técnicamente se llama un neuma, notación musical de época medieval⁴²:



2.2. El español: signos de apertura

Como es sabido, el español presenta un uso característico de estos signos. Por decirlo con palabras de la Academia:

*La práctica de escribir el signo de apertura de interrogación y exclamación, rasgo exclusivo de la lengua española, no empieza a recomendarse en la ortografía académica hasta 1754, aunque su generalización en los textos impresos será más tardía*⁴³.

Luego iremos al siglo XVIII, pero por ahora pensemos

por qué el español no solo cierra sino que también abre preguntas y exclamaciones. Como vemos, en su última *Ortografía* la Academia no dice gran cosa. En la anterior sí:

*En nuestra lengua es obligatorio poner siempre el signo de apertura, que no deberá suprimirse a imitación de lo que ocurre en la ortografía de otras lenguas, en las que solo se usa el signo final porque tienen otras marcas gramaticales que suplen el primero*⁴⁴.

En efecto, a poco que nos paremos a comparar, comprobamos que, mientras que en español se trata puramente de una cuestión de entonación, otras lenguas tienen recursos gramaticales para iniciar una pregunta, frecuentemente la inversión o un verbo auxiliar. Huelga decir que si la primera palabra es de carácter interrogativo (o exclamativo: *qué, cuándo, dónde...*) no hay problema en ninguna lengua:

Inglés: You are crazy / Are you crazy? - You said that / Did you say that?

Neerl: Je bent gek / Ben je gek?

Francés: Tu es fou / Es-tu fou / Est-ce que tu es fou ?

Español: Estás loco = ¿Estás loco?

En la primera *Ortografía* de la Academia (1741) no se dice nada sobre abrir interrogaciones y exclamaciones, pero en la segunda (1754), en efecto, sí. Se da la razón siguiente, que transcribo ampliamente porque me parece interesante:

...hay periodos largos en los cuales no basta la Nota de Interrogante que se pone á lo último, para que se lean con su perfecto sentido: faltando indicar, como es conveniente y preciso, donde empieza el tono interrogante que continúa hasta perfeccionarse con su propia cadencia al fin del periodo.

41. SALUTATI, C., *De nobilitate legum et medicinae*, Paris, *iblioth que nationale, MS lat. 8687*, p. 55). Cap. XVI: *...uel exercitationis aut artis industria prohibere? Ego temet et alios medicos, obtesto et rogo, respondete michi, precor! quid...* Tomo la imagen de <http://abcdelirium.e-monsite.com/pages/les-a-etc/-html> [Consulta 8/6/2017]. PARKES, p. 49, comenta, citando a Ullmann, que el mismo Salutati revisó la puntuación.

42. PARKES, p. 49 y URIBE ECHEVARRÍA, P. 2009): "Points d'exclamation et de suspension: cris et chuchotements". En *L'Express*, París, 30/7/2009. Puede leerse en línea: http://www.lexpress.fr/culture/points-d-exclamation-et-de-suspension-cris-et-chuchotements_777714.html [Consulta 8/6/2017].

43. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. 3.4.9 c), p. 387. Exactamente exclusivo no es el rasgo, ya que en gallego, por ejemplo, también existe, aunque no obligatorio, y en catalán se recomienda para frases largas o en caso de duda.

44. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa. 5.6.1, p. 41.

22. *La dificultad ha consistido en la elección de Nota; pues emplear en esto las que sirven para los Acentos y otros usos, daría motivo á equivocaciones, y el inventar nueva Nota sería reparable, y quizás no bien admitido. Por esto, despues de un largo exámen ha parecido á la Academia se puede usar de la misma Nota de Interrogacion, poniendola inversa antes de la palabra en que tiene principio el tono interrogante, ademas de la que ha de llevar la cláusula al fin en la forma regular, para evitar assí la equivocacion que por falta de alguna Nota se padece comunmente en la lectura de los periodos largos, en esta forma: ¿Como no te mueve la consideracion de los imminentes peligros a que está á todas horas expuesta tu infeliz y mal segura vida? ¿No te espanta la cercanía de un precipicio, que encubierto con las apariencias de vanas seguridades, será para ti tanto mas fatal, quanto menos imaginado?*⁴⁵

“Los académicos sometieron la cuestión de la elección del signo de apertura. No sé si a quien lea este artículo le habrá pasado, pero en mi caso puedo decir que ha habido estudiantes principiantes de español que la primera vez dibujaron, no sin esfuerzo, un signo de interrogación invertido pero en espejo, no cabeza abajo”.

Es curioso comprobar cómo la propia Academia lo ponía difícil escribiendo el *donde* interrogativo del primer párrafo sin acento, y también que ponía un espacio en blanco entre el signo de apertura y la primera palabra y no entre la última y el signo de cierre. Pero es aún más interesante preguntarse en qué consistió el largo examen a que los académicos sometieron la cuestión de la elección del signo de apertura. No sé si a quien lea este artículo le habrá pasado, pero en mi caso puedo decir que ha habido estudiantes principiantes de español que la primera vez dibujaron, no sin esfuerzo, un signo de interrogación invertido pero en espejo, no cabeza abajo. Lo cual me hizo plantearme, efectivamente: ¿por qué no girarlo en vertical, abierto hacia la derecha en lugar de hacia

la izquierda (encerrando la frase como los paréntesis) y con el punto debajo?⁴⁶

Otra vez se trata de ponerse en situación. Ya vimos que la tilde de entonación no se puso encima del punto hasta que llegó la imprenta, por razones puramente prácticas. No sería de extrañar, por consiguiente, que aquí estuviéramos ante el mismo caso. Si yo hubiera sido el impresor de la *Ortografía* de 1754 y me hubiera venido un académico con esta historia, le habría puesto algún reparo (recordemos el arcaico significado del adjetivo “reparable” en la cita), como, por ejemplo, la molestia de tener que fundir un tipo nuevo, sobre todo teniendo tan a mano una solución bien sencilla: le damos la vuelta al que ya tenemos y asunto arreglado. Al fin y al cabo, las imprentas de todo el mundo llevaban siglos usando ese mismo simple y lógico procedimiento para otro signo que encierra frases, el paréntesis⁴⁷.

Quizá, por consiguiente, debemos agradecerle la rotación cabeza abajo a Gabriel Ramírez, el impresor de esta segunda *Ortografía* de la Academia.



45. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1754). *Ortografía de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de D. Gabriel Ramírez, pp. 125-126. Véase también PARKES, pp. 56-57.

46. De hecho, un signo como este se propuso en Inglaterra a finales del XVI para las interrogaciones retóricas. No tuvo éxito. PARKES, p. 53.

47. También aparece por primera vez en el mencionado texto de Coluccio Salutati de 1399 (PARKES, p. 49). Ya en 1470 el impresor francés asentado en Venecia Nicolas Jenson incluyó los paréntesis en su diseño de letra romana, como nos cuenta URIBE ECHEVARRÍA, P. 2009): “Tirets et parenth ses, ou le for intérieur”. En *L'Express*, París, 12/8/2009. En línea: http://www.lexpress.fr/culture/tirets-et-parentheses-ou-le-for-interieur_780021.html [Consulta 22/6/2017].

3. El signo del dólar

3.1. Introducción: algunas teorías y una aclaración previa

En el caso de un signo tan usado mundialmente como el del dólar es natural que hayan surgido por todas partes teorías de todo tipo. Una de las más extendidas es la que postula una superposición de U y S en la que la U habría perdido su parte baja. La interpretación de US no tiene mucho misterio, *United States*, aunque hay quien no descarta *Uncle Sam*. Hay otras siglas candidatas a esta superposición, como HS de sestercio, PTSI de Potosí, etc.

Pero hay otras dos que tienen el español como protagonista. De nuevo, si se piensa un poco, es lógico. Cuando los Estados Unidos proclamaron su independencia en 1776 no tenían moneda propia, y para sus intercambios comerciales preferían no usar la libra, la moneda del imperio. Así que, entre tanto, usaron la moneda que de hecho ya llevaba mucho tiempo circulando por allí: el peso. Es más: durante algunos años usaron los pesos mexicanos como forma legal de pago, solo que llamándolos *Spanish dollars*⁴⁸:



“Cuando los Estados Unidos proclamaron su independencia en 1776 no tenían moneda propia, y para sus intercambios comerciales preferían no usar la libra, la moneda del imperio. Así que, entre tanto, usaron la moneda que de hecho ya llevaba mucho tiempo circulando por allí: el peso. Es más: durante algunos años usaron los pesos mexicanos como forma legal de pago, solo que llamándolos Spanish dollars”.

48. Billeto de cuatro dólares españoles del Congreso de Estados Unidos (aún llamados, como puede leerse en la parte superior, Colonias Unidas), de 2 de noviembre de 1776, ni siquiera cuatro meses después de la declaración de independencia. Se conserva en el Archivo General de Indias, Sevilla. Imagen en https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Spanish_dollar_1776.JPG [Consulta 8/6/2017]. Un buen resumen para comprender la cronología y complejidad de este tema es FERNÁNDEZ-ANDRADE MARÍN, C. (2003). *El duro hispánico: primer dólar de los Estados Unidos de América*. Sevilla: Arboleda.

3.2. El español y su relación con el signo del dólar

De aquí arranca una teoría muy extendida. En 1497 los Reyes Católicos crearon una moneda común para sus dominios: el real, que se acuñaba en monedas de uno, dos, cuatro y ocho reales de plata, siendo esta última conocida como ‘peso fuerte’ o ‘peso duro’ (de donde viene el nombre “duro” que se daba a las monedas de 5 pesetas en España hasta la adopción del euro). Gracias a la expansión del reino, el real fue acuñado durante mucho tiempo en Europa, el norte de África y Oriente Medio, donde sigue hoy con su nombre ligeramente alterado: rial en Omán, Yemen e Irán, o riyal en Arabia Saudí y Catar. Y, como es sabido, el peso sigue siendo moneda nacional de muchos países hispanoamericanos y origen del nombre “peseta”.

Este real de a ocho o peso duro mexicano llevaba en su anverso el escudo de los Reyes Católicos que representaba las columnas de Hércules y una cinta que decía *Plus ultra* (corrigiendo el clásico *Non plus ultra* tras la llegada de Colón a América), como todavía hoy vemos en el escudo oficial de España. El signo del dólar sería, por lo tanto, una estilización de las dos columnas y la cinta en forma de ese que los primeros estadounidenses veían en la moneda que usaban.



Aquí, reconozcámoslo, podríamos echar mano del refrán italiano *se non è vero è ben trovato*. Es una idea ingeniosa e incluso podemos decir que sería

muy bonito que fuera cierta. Pero, ¿por qué una cinta tiene forma de ese y no de zeta? Y sobre todo: ¿cómo explicar la estilización cuando comprobamos que, al igual que en el escudo de España, también en los pesos de la época había no una, sino dos cintas, una en cada columna?⁴⁹

De la misma situación arranca otra teoría que tiene más sentido⁵⁰, y aún más si miramos la cuestión con más perspectiva, es decir, si miramos a los otros territorios que tenían el peso como moneda. ¿No usarían un signo, o al menos una abreviatura para ella? Claro que la tenían, está documentada la abreviatura ps. desde mucho antes de 1776 para el peso, bien por ser estas sus dos consonantes o bien por ser la inicial y la ese como marca de plural. He aquí unos ejemplos que nos proporcionó hace ya muchos años el historiador de matemáticas suizo Florian Cajori⁵¹:

Place of MS.	Date of MS.	MS.	Date of MS.	Place of MS.
1 Spain	abt. 1500		1595	Mexico City
2 Mexico (?)	1601		1633	San Felipe de Puerto
3 Mexico	1644		1640	Mexico City
4 Manila	1672		1685	Mexico
5 Mexico	1718		1746	Mexico City
6 Chictla (Mexico)	1743		1766	Manila
7 Mexico	1768		1768	?
8 New Orleans	1775		(1778) 1783	New Orleans
9 Mexico City	1781		1786	New Orleans
10 On the Mississippi	1787		1787	Mexico City
11 Philadelphia	1792		1793	"Nouvelle Madrid" (N. O.)
12 "Nouvelle Madrid" (N. O.)	1794		1794	"Nouvelle Madrid" (N. O.)
13 "Nouvelle Madrid" (N. O.)	1794		1794	"Nouvelle Madrid" (N. O.)
14 New Orleans	1798		1798	Philadelphia (?)
15 New Orleans	1799		1799	Louisville

Aquí vemos casos desde el año 1500 hasta las puertas del siglo XIX, algunos de ellos ya en los Estados Unidos. Pero los primeros casos que inequívocamente se refieren al dólar aparecen en una carta de Oliver Pollock, agente comercial de los Estados Unidos en Nueva Orleans, de 1778, y aun antes en el diario de Ezra l'Hommedieu, miembro de la Asamblea Provincial de Nueva York, precisamente en 1776⁵²:

49. Reverso de un real de a ocho o peso duro acuñado en México en 1759. Tomo la imagen de [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ocho_reales_de_plata_1759_\(reverso\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ocho_reales_de_plata_1759_(reverso).jpg) [Consulta 10/6/2017]

50. De hecho, es la que recoge en su sitio web la Oficina de Grabado e Impresión de Estados Unidos (BEP por sus siglas en inglés): <http://www.moneyfactory.gov/resources/faqs.html> [Consulta 13/6/2017]

51. CAJORI, F. (1928). *A history of mathematical notations*. Chicago: Open Court. Vol. 2, p. 22.

52. CAJORI, *ibidem*, pp. 24-25. Para el diario de l'Hommedieu cita a Augustus H. Fiske.

Dra. Pollock
 James J. O'Connell
 James J. O'Connell

Your Draft in favor of Payot of 1100

D. S. Charleville	2789	D. S. Charleville	1505
D. S. Moran	111	D. S. Charleville	1505
D. S. Carré	1273	D. S. Charleville	1505
D. S. Couté	208	D. S. Charleville	1505
D. S. Raficault	516.2	D. S. Charleville	1505
	\$5997.2	D. S. Charleville	1505

Total \$8550.00

13 paid June 2^o in favor of Permitté on 1100 63.-

George Roger Clark Esq.

\$7613.00

1.	2.	3.	4.	5.
\$	\$	\$	\$	\$
6.	7.	8.	9.	10.
\$	\$	\$	\$	\$
11.	12.	13.	14.	
\$	\$	\$	\$	

Como se puede ver, los mismos Pollock y l'Hommedieu dudaban en el mismo documento entre usar una o dos rayas, como de hecho ocurre hoy también. No sabemos por qué. En cualquier caso, no por la inicial de ninguna palabra ni por las dos columnas de Hércules. Quizá para hacer alguna diferencia entre sumas parciales y sumas totales, resaltando esto último con dos trazos para dar por terminada la contabilidad; o, sencillamente, entre lo que contaba como peso y lo que contaba como dólar.

4. La arroba

Si para el dólar, el signo de la moneda más poderosa del planeta, hay muchas teorías, para @, la arroba, uno de los signos más usados en los tiempos que corren (ya no transcurren ni pasan, ahora van a velocidad digital), esperaríamos también muchos líos en la red. Y además, mucha gente dará por descontado que se trata de un invento muy moderno. Pero no. Recordemos aquí cómo nacieron los signos de interrogación y exclamación: básicamente, en algún momento alguien dio una nueva utilidad a unos signos que ya estaban en desuso, como una indicación de tono, un neuma... Resulta oportuno este recordatorio porque es lo mismo que ocurrió con la arroba.

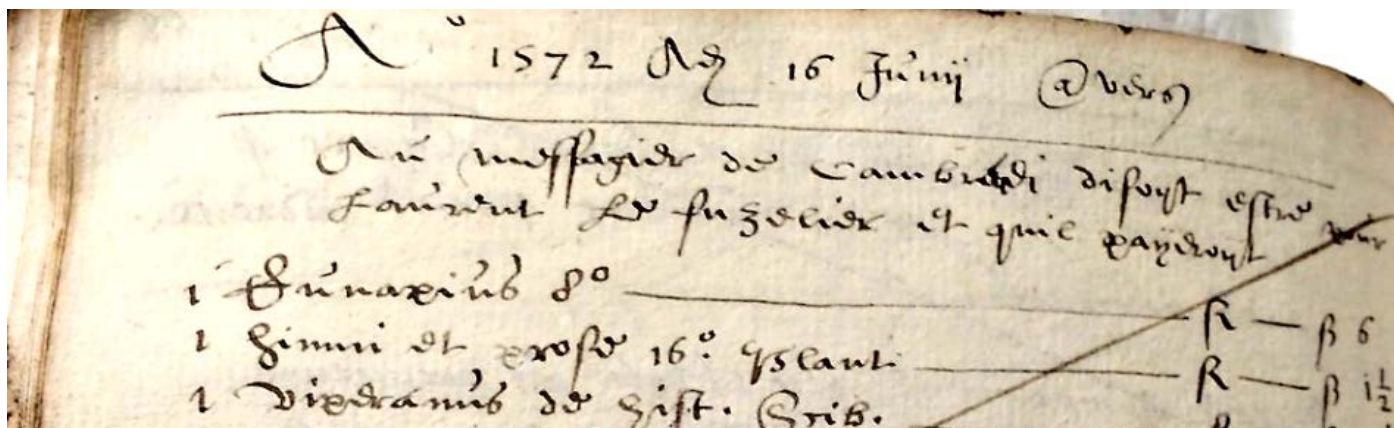
En 1971, el creador del sistema de correo electrónico, Ray Tomlinson (Amsterdam, NY, 1941-Lincoln, MS, 2016), decidió usar una @ para establecer la que sería la primera dirección electrónica de la historia⁵³:

tomlinson@bbn-tenexa

@ es un signo muy usado desde la temprana Edad Media. Lo podemos encontrar como una ligadura que unía la letra a con la raya que se ponía encima de cualquier letra (preferentemente vocal) para sustituir a una consonante nasal (normalmente “n”), ahorrando así espacio. De esta práctica, que todavía hoy se conserva en lenguas como el portugués, viene nuestra letra ñe, que nació mediante este procedimiento en palabras tan habituales como *annus*, que se escribía

ānus o *añus* con una letra menos. Cuando se ponía sobre la a, en escritura corrida aparecía una @. Para no irnos muy lejos, traigo aquí un ejemplo belga. Se trata de una salida en el registro comercial de la imprenta de Christoffel Plantin, que se conserva en el museo que lleva su nombre en Amberes. Es precisamente el nombre de esta ciudad en francés, *Anvers*, lo que leemos arriba a la izquierda. Para las dos primeras letras, como puede verse, se usó la a prolongando el último trazo de la vocal hasta llevarlo arriba y rodear la letra, un adorno en consonancia con otras letras del mismo documento⁵⁴:

También podemos encontrar @ como ligadura de la preposición latina “*ad*”. Es otro posible origen del signo, que, en todo caso, se usa en países anglófonos desde hace mucho como equivalente de “*at*” o “*at the rate of*” en ejercicios contables o facturas comerciales (“*2 oranges @ \$1 each*”). No sabemos cómo llegó a tener ese significado, si a partir del latín *ad* (que podría sonar como el inglés *at*), del francés *à*, que también se puede encontrar en manuscritos como @ (con la misma lógica que hemos visto para las dos primeras letras de *Anvers*), o de su uso español⁵⁵. En cualquier caso, la arroba ha sido de siempre tan común que ya se incluyó en el teclado de una máquina de escribir Underwood de 1885. Entonces el símbolo se llamaba *commercial a* o *commercial at*. En las siguientes fotos (una Underwood de 1926 y en detalle) está a la derecha, compartiendo tecla con ç⁵⁶:



53. Se puede leer la historia con detalle en HOUSTON, K., “The @-symbol, part 1 of 2”, en <http://www.shadycharacters.co.uk/2011/07/the-symbol-part-1-of-2/> [Consulta 10/6/2017].

54. 16 de junio de 1572. Museo Plantin-Moretus, Amberes, MPM Arch. 50 “Journal 1572”), f. 68v.

55. Véase HOUSTON, K., “The @-symbol, part 2 of 2”, disponible, igual que el anterior, en su <http://www.shadycharacters.co.uk/2011/08/the-symbol-part-2-of-2/> [Consulta 10/6/2017].

56. Tomo la imagen de <http://oztypewriter.blogspot.be/2011/11/underwood-portable-typewriters-1919.html> [Consulta 10/6/2017]. Por cierto, la raya horizontal que cruza también la inicial de cent se puso después por analogía con el signo del dólar. Al contrario que la arroba, ya no está en los teclados modernos.

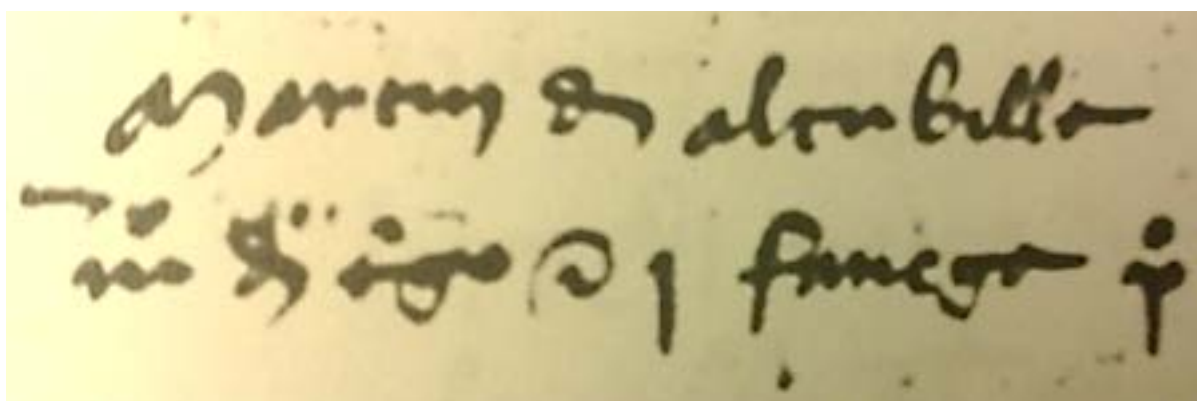
“La arroba ha sido de siempre tan común que ya se incluyó en el teclado de una máquina de escribir Underwood de 1885. Entonces el símbolo se llamaba *commercial a* o *commercial at*”.



que hizo Ray Tomlinson fue aprovechar un símbolo que ya estaba en su teclado y que casi nadie usaba. Por cierto, el Departamento de Arquitectura y Diseño del Museum of Modern Art de Nueva York compró el símbolo @ en 2010⁵⁸.

El nombre de este símbolo en español (y en otros idiomas, como francés, portugués o catalán) viene del árabe hispánico ع بر لاً “arrúb’”, derivado del ár. ع بر “rub’” – “un cuarto”, de raíz semítica ر ب ع “r-b-’”, de la misma familia que ع بر أ “arba’” – “cuatro”, y se usaba para la cuarta parte de un quintal 46 kgrs.), es decir, 11,5 kgrs. En español ya no se usa mucho en este sentido, ya que utilizamos el sistema decimal universal para pesos y medidas, pero sí se usa todavía la expresión “por arrobas”, locución adverbial que significa “abundantemente, sobrada y excesivamente.” En cualquier caso, el símbolo @ se usaba ya en la España medieval para la medida “arroba”⁵⁹:

En 1894 apareció en el *American Dictionary of Printing & Bookmaking*⁵⁷. Los primeros constructores de ordenadores tomaron como referencia para su teclado el de las máquinas de escribir, que todavía lo tenían. Estaba también en el código ASCII (*American Standard Code for Information Interchange*) original de 1963. Lo único



57. *American Dictionary of Printing & Bookmaking* (1894). Nueva York: Howard Lockwood & co, s. v. “Commercial A”, p. 107.

58. Se puede leer la nota de prensa, con una breve historia de @, en el enlace <http://www.moma.org/explore/inside-out/2010/03/22/at-moma/> [Consulta 10/6/2017].

59. Manuscrito aragonés llamado “Taula de Ariza”, de 1448, donde se lee el signo @ para “arroba” y las palabras, también de origen árabe, “alcubilla” depósito pequeño de agua) y “fanega” otra medida de capacidad -55.5 l.- o de superficie). Tomo la imagen de <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Ariza1448-2.jpg> [Consulta 10/6/2017].

Referencias bibliográficas

CAJORI, F. (1928). *A history of mathematical notations*. Chicago: Open Court.

FERNÁNDEZ-ANDRADE MARÍN, C. (2003). *El duro hispánico: primer dólar de los Estados Unidos de América*. Sevilla: Arboleda. Estados Unidos de América. Sevilla: Arboleda.

HOUSTON, K. "The @-symbol, part 1 of 2". En línea: <http://www.shadycharacters.co.uk> [Consulta 10/6/2017]

----- "The @-symbol, part 2 of 2". En línea: <http://www.shadycharacters.co.uk> [Consulta 10/6/2017]

PARKES, M. B. (1992). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Aldershot, HPH: Scolar Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1754). *Ortografía de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de D. Gabriel Ramírez.

----- (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

----- (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

URIBE ECHEVARRÍA, P. 2009): "Points d'exclamation et de suspension: cris et chuchotements". En *L'Express*, París, 30/7/2009.

URIBE ECHEVARRÍA, P. (2009): "Tirets et parenth ses, ou le for intérieur". En *L'Express*, París, 12/8/2009.

INFORMACIONES

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo



Consejería de Educación

Bld Bischoffsheim, 39 bte.15-16
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 226 35 22
consejeriabelgica.be@mecd.es

Consejera de Educación:

Guadalupe Melgosa Fernández

La Consejería, con sede en Bruselas, tiene su ámbito de actuación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Horario de atención al público:

De lunes a viernes de 9h a 14h.

Servicios administrativos:

Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos. Información sobre estudios en España.

Páginas web:

www.mecd.gob.es/belgica

www.mecd.gob.es/paisesbajos

Facebook

www.facebook.com/ConsejeriaEducacionBenelux

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bd Bischoffsheim, 39 bte. 15-16
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26
Fax: 00 32 2 226 35 22
asesoriabelgica.be@mecd.es

Centro de Recursos de Español.

Consulta y préstamo de materiales.

Bld Bischoffsheim, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26

Asesores:

José Ángel Piña Sánchez
joseangel.pina@mecd.es

Víctor M. Roncel Vega
Victor.roncel@mecd.es

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@mecd.es

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 626 07 39

Asesor:

J. Miguel Presa Pereira
miguel.presa@mecd.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Consejería de Educación
Bd Bischoffsheim, bte. 15-16
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 25
Fax: 00 32 2 226 35 22
alce.belgica@mecd.es

Horario:

lunes, martes, jueves y viernes
de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 626 07 43
Fax: 00 31 20 626 07 39
alce.holanda@mecd.es

Horario:

lunes y viernes de 9h a 14h.

LUXEMBURGO

Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Teléfono: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 262 033 26
alce.luxemburgo@mecd.es

PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

PUBLICACIONES

- www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;
- www.mecd.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;
- <https://sede.educacion.gob.es/publivena/inicio.action>
- Revista Mosaico.
- El Español en el Benelux.
- Infoasesoría e Infoboletín
- Guía para auxiliares de conversación y Guías para asesores y docentes.
- Actas del CIEFE.
- El mundo estudia español.

MATERIALES DIDÁCTICOS

- www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html
- Auxilio para auxiliares.
- Recursos para las clases de cultura en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas.

MATERIAL DIVULGATIVO

- www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-divulgativo.html

