



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

MEDITERRÁNEO

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

Número 2 - diciembre de 2010



‘10 dic.

educacion.es

MEDITERRÁNEO

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

Número 2 - diciembre de 2010



Dirección

María Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación en
Italia, Grecia y Albania

Coordinación y Edición

Rafael Alba Cascales
Salvador Priego Serrano
José Leandro Sánchez Garre

Apoyo administrativo y logístico

Margherita Mazzanti
María Jesús Moreno Retortillo
Francisco Javier Prados Quel
Paloma Rivero Ortiz
Cristina Isabel Rodríguez Gil

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de
Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Italia
Consejería de Educación

NIPO: 820-10-295-9
ISSN: 2036-9131

Impostazione grafica
www.pagegroup.it

Ejemplar gratuito

Colaboran en este número

ANASTASI PRODANI
AIDA GJINALI
ANNALISA PASQUALE
EMMA GAGO
ESPERANZA GARCÍA SÁNCHEZ
IOANNA STEFATOU
JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO
MARÍA JESÚS BLÁZQUEZ LOZANO
MARÍA DE LOS ÁNGELES VILLEGAS GALÁN
MERCEDES PELLITERO
RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ
ROSA ANA PAZ DOCE
SERXHO RAMA

Creditos de la portada

Las imágenes de plantas mediterráneas han sido obtenidas del Banco de Imágenes del ITE:
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/>

Jorge Martínez Huelves
Montserrat Guillamón Pradas
Luana Fischer Ferreira
Jorge Martínez Huelves

Las imágenes de monumentos de la portada han sido obtenidas del Banco de Imágenes del ITE:
<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/>

Natalia Casado García
Pilar Acero López
Clarissa Rodrigues González
Elena Hervás

Esta publicación se puede descargar desde

[www.educacion.es/italia/
consejería.it@educacion.es](http://www.educacion.es/italia/consejería.it@educacion.es)

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

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

CONTENIDO

Presentación	4	UNA REFLEXIÓN EN VOZ ESCRITA EL PROFESOR HOY SALVADOR PRIEGO SERRANO	58
LA REFORMA DE LA SECUNDARIA SUPERIOR EN ITALIA LEANDRO SÁNCHEZ GARRE RAFAEL ALBA CASCALES	6	¿EL PROFESOR TAMBIÉN SE EQUIVOCA...? ERRORES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN EN LA CLASE DE ELE IOANNA STEFATOU	61
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA LENGUA EN EL AULA DE ELE RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ	9	LA COMUNICACIÓN GESTUAL EN LAS CLASES DE LA LENGUA EXTRANJERA AIDA GJINALI ANASTASI PRODANI	69
TALLERES DE VERANO 2010	23	ERRORES GRAMATICALES DE LOS ALBANESES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL SERXHO RAMA	73
LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE LA ACCIÓN DOCENTE MARÍA JESÚS BLÁZQUEZ LOZANO MARÍA DE LOS ÁNGELES VILLEGAS GALÁN	24	RESEÑA UNIDAD DIDÁCTICA UN CAMINO DE LEYENDA ROSA ANA PAZ DOCE	81
ALICIA EN EL PAÍS DEL APRENDIZAJE: ACTIVIDADES CREATIVAS Y MOTIVADORAS EN CLASE ESPERANZA GARCÍA SÁNCHEZ	28	IMPRESIONES DE UNA RUTERA ANNALISA PASQUALE	85
CÓMO SER PROFE DE ESPAÑOL DE LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO Y QUERER SEGUIR SIÉNDOLO Reflexiones didácticas de un taller para profesores ELE JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO	34	OTRAS PUBLICACIONES	88
PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL MARÍA DE LOS ÁNGELES VILLEGAS GALÁN MARÍA JESÚS BLÁZQUEZ LOZANO	37		
LA ENTREVISTA ORAL COMO MEDIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA OBTENCIÓN DE MUESTRAS VÁLIDAS DE LENGUA EMMA GAGO SÁNCHEZ	41		
LECTURA Y COMENTARIO LINGÜÍSTICO SOBRE FUENTE OVEJUNA DE LOPE DE VEGA MERCEDES PELLITERO FERNÁNDEZ	49		



El Ministro Gabilondo firma en el libro de honor del Liceo Cervantes en presencia de la Directora del centro Dña. Pilar Huerga.

Iniciamos la publicación del número 2 de la revista Mediterráneo con una imagen de la presencia del Ministro de Educación, D. Ángel Gabilondo en Roma durante los días 1, 2 y 3 de marzo.

Durante su estancia, y acompañado por la titular de la Consejería, el Ministro visitó las dependencias del Liceo Español "Cervantes" donde, además de mantener un encuentro con la Junta Directiva, profesorado y personal no docente, recorrió varias aulas comprobando las actividades de los alumnos.

Su programa incluyó, entre otros actos institucionales, una conferencia en el Instituto Cervantes, a la que asistió numeroso público, y en la que contestó a preguntas sobre la educación en España y las principales líneas de acción del Ministerio así como la visita a la Universidad de La Sapienza para reunirse con un grupo de alumnos españoles del programa Erasmus que se interesaron por el desarrollo del proceso de Bolonia, sus logros y objetivos en un diálogo cordial y clarificador.

En este número nuestra revista intenta establecer una línea editorial más concreta, que dé respuesta a todos los programas y contenidos que desde esta Consejería se llevan a cabo, sirviendo a su vez de portavoz de los intereses de los profesores que con su esfuerzo contribuyen a la difusión de nuestra lengua y cultura en cada uno de los países en los que desarrollan su trabajo.

Con la misma vocación que apuntábamos en el número 1, pretendemos continuar dando espacio a todos los países que comprenden el ámbito de actuación de esta Consejería, y esperamos que

todas las aportaciones que parten de ellas resulten una reflexión interesante para nuestros lectores.

La reforma de la educación secundaria superior en Italia comienza a aplicarse desde este curso académico 2010/2011. Cuatro intentos precedentes en las últimas tres décadas no llegaron a buen puerto. La reforma actual aún está en sus inicios y no se puede garantizar que, como en ocasiones anteriores, finalice tal y como se ha diseñado actualmente. En este número realizamos una reflexión sobre qué significa y qué efectos puede aportar su aplicación, especialmente en lo que respecta a las expectativas de crecimiento de la enseñanza del español en esta etapa.

En el último número se realizó un primer acercamiento al concepto de CLIL / AICLE con un trabajo propuesto específicamente para el alumnado de las Secciones italianas. En este número, como tema monográfico, aportamos otra perspectiva de este concepto, que confiamos pueda animar un interesante debate para profundizar en el desarrollo de algunas de las ideas y enfoques propuestas por el colaborador responsable del texto.

Comenzando con el recorrido territorial por los países que conforman nuestro ámbito, iniciamos a partir de Italia. Los Talleres de Verano llevados a cabo durante el mes de julio, organizados conjuntamente por el Instituto Cervantes de Roma y la Consejería de Educación, con la colaboración y hospitalidad de la Casa Argentina en Roma, han generado una serie de artículos que creemos que pueden resultar muy interesantes para el profesorado de español, dado el carácter eminentemente práctico de los mismos. Abrimos con esta vía un modelo de colaboración interesante que esperamos que crezca y forme parte integrante de esta Revista en números sucesivos.

Como siempre, las Jornadas de ASPE, la Asociación de Profesores de español en Grecia, nos aportan parte de sus contenidos a través de los artículos escritos para este número. Creemos que el profesorado podrá encontrar en ellas propuestas e ideas que le ayudarán a diseñar y guiar su acción diaria en su contexto de trabajo.

Por último, pero no menos importante, contamos con la colaboración de tres profesores de la

Universidad de Tirana, en Albania, con aportaciones derivadas de su experiencia de aula.

Como en el número anterior, se incluye una propuesta de Unidad didáctica, esta vez sobre el Camino de Santiago.

Para finalizar, la alumna vencedora de la beca de la Ruta Quetzal 2009 nos cuenta su experiencia de primera mano en esta maravillosa aventura. Esperamos que sirva de aliciente a los participantes de años sucesivos y que tengamos la oportunidad de conseguir que más alumnos italianos se beneficien de la misma año tras año.

DE LA SECUNDARIA SUPERIOR EN ITALIA

LEANDRO SÁNCHEZ GARRE
RAFAEL ALBA CASCALES

Con el inicio del año escolar entró en vigor la reforma de la enseñanza secundaria de segundo grado. Tras casi cuatro décadas de frustrados intentos de reforma su implantación será paulatina, por lo que durante los próximos cuatro años convivirán el viejo y el nuevo modelo.

El origen de la misma se encuentra en las posibilidades de actuación legislativa introducidas con la ley nº 133, de 6 de agosto de 2008, de medidas urgentes para la estabilización económica, que en su artículo 64 dicta las líneas de actuación básicas para la futura organización escolar.

Su desarrollo se ha visto favorecido por la mayoría parlamentaria del gobierno durante la XXVI legislatura, si bien la falta de consenso durante el proceso negociador podrá afectar a su estabilidad futura. A su vez, la exigencia de contención del gasto público que está latente en el espíritu de la norma, junto a la búsqueda de una mayor racionalización y eficacia del sistema educativo, condiciona su desarrollo a una progresiva disminución de profesores y recursos. Casi 8.000 millones de euros de reducción del gasto en 2012 con respecto a 2008 y una paralela reducción de 81.000 profesores a los que hay que añadir otros 44.500 empleados entre personal de servicios y administración.

La reforma finaliza un proyecto político iniciado con la ley 53/2003 por la Ministra Moratti, con la reestructuración de la primaria y secundaria de primer grado, pero no puede considerarse de la lectura atenta de los nuevos reglamentos una mera continuación de la misma. Frente al modelo de igual dignidad entre las opciones previsto entonces, la nueva ordenación confirma un sistema bipolar orientado a la recuperación del prestigio de los Institutos técnicos como modelo de calidad alternativo a la enseñanza impartida en los Liceos. A su vez, el Instituto profesional actúa de interfaz con el sistema de instrucción y formación regional.

La secundaria de segundo grado conserva pues inalterada su estructura con el mantenimiento de su duración (cinco años) y de las tres grandes orientaciones preexistentes (Liceo, Instituto Profesional e Instituto Técnico), si bien se simplifica extraordinariamente el número de modalidades en cada una de ellas. El Instituto Profesional se divide en dos grandes sectores: servicios e industria y artesanía,

con cuatro y dos modalidades respectivamente. El Instituto Técnico se divide igualmente en dos grandes sectores, económico y tecnológico, con dos y nueve modalidades. El Liceo se articula en seis modalidades, alguna de ellas con variaciones en su organización interna que recogen algunas de las mejores propuestas experimentales de los últimos años.

La simplificación es a todas luces su principal y más visible novedad y se espera que con ella se facilite la capacidad de elección de las familias.

Disminuye el número de horas semanales si bien la introducción generalizada de la hora de 60 minutos deja casi intacto el tiempo efectivo pasado en la escuela (-1%). Mayores consecuencias tendrá sin embargo en el horario de los profesores y en el número de estos, estando prevista una reducción de 11.500 cátedras para el total de los Liceos una vez completada la reforma.

La introducción del concepto de flexibilidad horaria permitirá a los centros una mayor adaptabilidad y adecuación a las necesidades a la hora de gestionar el tiempo asignado a cada disciplina, pudiendo fluctuar dicha flexibilidad, dependiendo del tipo de centro, entre un 20% y un 40%.

Los horarios de las materias científicas se refuerzan y se abre la posibilidad de dos recorridos sin latín en el Científico – opción científico tecnológica – y en Liceo de Ciencias Humanas – opción económica – social.

El relanzamiento de la cultura técnica y profesional viene entendida como la mejor respuesta para salir de la crisis y permitirá obtener con 18 años, a todos los alumnos que la sigan, al menos una cualificación trienal.

Desde una perspectiva institucional, se potencia la enseñanza de las lenguas y se generaliza la obligación del estudio de al menos una durante los cinco años de Liceo. La situación de la segunda lengua extranjera a partir de la Reforma se puede resumir de la siguiente manera:

En los Institutos Profesionales tiene cabida con dos horas en el primer bienio y tres horas en el segundo bienio y en el último curso: Hostelería, Servicios

www.educacion.es/italia

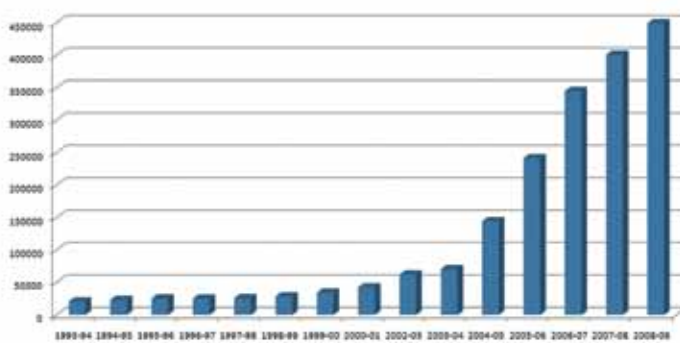


MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La lengua española en el sistema educativo italiano no universitario

Distribución porcentual por regiones de la enseñanza del español en secundaria

Evolución de la enseñanza del español en los últimos años



Fuente: www.istruzione.it (servicio estadístico del MIUR)



Fuente: PISA 2006, marzo de 2007

comerciales y Socio-sanitario, es decir, en tres de las seis modalidades.

En los Institutos técnicos no hay segunda lengua en el sector tecnológico pero queda bien representada en el sector económico. En la modalidad de Administración, Finanzas y Marketing la segunda lengua extranjera tiene cabida de forma desigual: dos horas en el primer bienio y tres en el segundo y terminal pero solo durante los tres primeros años en la opción de sistemas informativos empresariales. Una tercera lengua extranjera se da durante los tres últimos años en la opción marketing internacional. En la modalidad de Turismo la presencia es algo más importante pues cuenta con tres horas semanales durante los cinco años, añadiéndose una tercera lengua comunitaria con tres horas durante los tres últimos años del recorrido.

En los Liceos la segunda lengua extranjera se estudia en la opción económica - social del Liceo de Ciencias Humanas. Aquí se cuenta con tres horas semanales durante los cinco años. En el lingüístico se estudia una segunda y tercera lengua extranjera durante los cinco años con tres horas semanales los dos primeros años y cuatro horas en los tres últimos.

En todas las modalidades de Liceo se contempla la posibilidad de enseñar en lengua extranjera una

materia no lingüística durante el último año. Esta posibilidad se potencia aún más en el Liceo lingüístico, dado que se contempla a partir del primer año del segundo bienio en una materia y a partir del segundo año del segundo bienio en otra diferente. En todos los casos, dentro de los límites de las peticiones de las familias, los estudiantes y de los profesores disponibles.

La reforma prevé igualmente reforzar la cultura del mérito destinando el 30% del ahorro que se consiga con la racionalización de los recursos a incentivar al profesorado.

Cuando el Senado apruebe definitivamente las modificaciones introducidas en el Parlamento a la ley de reforma universitaria se completará un cuadro de medidas que afecta a todo el espectro educativo y que condicionará el futuro de la enseñanza en Italia durante los próximos años.

En los últimos veinte años, el gasto educativo ha descendido algo más de un punto porcentual en el conjunto del gasto público, pasando de representar el 10,3% en 1990 a algo menos del 9% en la actualidad.

En esta situación, la efectividad de la reforma depende, ahora más que nunca, de la existencia de

SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO. DATOS REFERIDOS AL CURSO ACADÉMICO 2008/2009

	Alumnado que estudia español	Total del alumnado
Liceos	71.850	1.561.258
Institutos Profesionales	11.780	818.695
Institutos Técnicos	55.752	1.295.756
Totales	139.382	3.675.709

Fuente: servicio estadístico del MIUR (www.istruzione.it)

profesores competentes, motivados y profesionales, dispuestos a llevar a cabo la difícil tarea diaria en una coyuntura económica difícil y que no prevé una mejora sustancial del cuadro salarial existente.

En lo que respecta a las posibilidades de crecimiento de la lengua española en la secundaria de segundo grado, cabe señalar que se puede ser optimista dado el recorrido que aún le queda al español en los Institutos Técnicos y Profesionales. La reestructuración del Liceo lingüístico favorece igualmente una inserción clara del español tanto en las opciones de segunda como tercera lengua. Por último, es casi seguro apostar por el crecimiento de la lengua española en la modalidad Económico-social del Liceo de Ciencias Humanas.

Sin embargo, el escollo fundamental para que el español establezca su exponencial crecimiento de los últimos años sigue siendo la imposibilidad de que los alumnos de la secundaria de primer grado que han estudiado español puedan continuar sus estudios en los Liceos, además de la falta de profesorado estable (“di ruolo”) en esta etapa educativa.

El mapa definitivo de la implantación del español en el sistema educativo italiano se conocerá mejor una vez implantado el nuevo modelo de formación inicial y habilitación del profesorado, recientemente aprobado por el Ministerio italiano. La tendencia al alza del español no puede ser ajena a la creación de nuevas cátedras y por ello no se puede hacer un análisis excesivamente triunfalista al respecto.

Sitografía:

- MIUR (2010). Guida alla nuova scuola secondaria superiore: <http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=217468>
- MIUR (2010). La riforma della scuola secondaria superiore: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html
- MIUR (2010). Presentazioni sulle novità introdotte dalla riforma: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/SLIDES_RIFORMA_PDF.zip
- Tuttoscuola.com (2010). Speciale sui Licei: http://www.tuttoscuola.com/speciali/speciale_licei.pdf

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA LENGUA EN EL AULA DE ELE

9

RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ

La metodología sobre el estudio de las lenguas no maternas se encuentra muy avanzada, desde que a partir de la Segunda Guerra Mundial se viera la necesidad de formar en el conocimiento de los idiomas a amplios grupos de gentes.

Otro campo también muy desarrollado, aunque desde una óptica más unilateral, es el de la enseñanza de la Historia. Sin embargo, se trata de una metodología basada en el estudiante de secundaria, donde se ve la necesidad de crear la motivación en el estudiante.

Dentro de la enseñanza de la Historia para estudiantes de ELE no existe aún ninguna metodología específica, ni si siquiera se ha hablado sobre cuál sería la más conveniente.

La clase de Historia de España, así como las de Arte o Literatura, se han visto generalmente en lo que se ha venido a considerar “cultura con mayúsculas”, en contraposición a la “cultura con minúsculas” que vendría a abarcar lo que comúnmente se llama “civilización”. La clase de civilización está más orientada a aspectos prácticos del día a día en España, y los estudiantes que acuden a estas clases suelen ser de niveles inferiores al B2. Sin embargo, la Historia está entendida desde su propia estructura y se espera que los estudiantes sean capaces de aprenderla como si de estudiantes no extranjeros se tratara. No obstante, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de un país dará las claves para comprender por qué esa sociedad es como es, y por qué ha llegado a ser lo que es, además de entender hacia dónde camina. Es fundamental, por tanto, que las clases de Historia sean cercanas al estudiante. La Literatura, cine y Arte reflejan la manifestación artística de la sociedad (muchas veces influida por movimientos foráneos), pero la Historia es la esencia de la verdadera entidad de lo que es un pueblo.

Para conseguir el objetivo de la comprensión del estudiante, se recurre a imágenes, mapas y dibujos, mientras se minimizan y simplifican los contenidos. Por supuesto, es imposible encontrar una explotación didáctica que aúne los contenidos históricos con otros lingüísticos de una manera seria.

Todo esto hace que esta investigación se desarrolle entre dos campos metodológicos pero sin que

la propia materia que se investiga pertenezca a ninguno concreto.

La particularidad de que los estudiantes no tengan el español como lengua materna hace que sea necesario referirnos a su nivel y a su aprendizaje de la lengua española, por lo que tendrá que tenerse en cuenta el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Metodología del aprendizaje del español como lengua extranjera

Comunicarse en un idioma que no es el propio entraña una serie de dificultades que deben someterse a análisis. Este análisis tiene su principio en el modo en el que una persona se “apodera” de una lengua, para poder comunicarse con ella. Desde Nebrija, se han propuesto varios métodos, nunca como únicos, para el aprendizaje eficaz de una lengua extranjera.

Método directo

El método directo surge como una reacción de profesores de idiomas y lingüistas a finales del siglo XIX.

Las vertientes fundamentales sobre las que versó este método fueron:

- Prioridad del lenguaje oral, especialmente el que se habla a diario
- Uso del idioma extranjero como medio de instrucción
- Énfasis en lograr una adecuada pronunciación (de ahí la importancia de la fonética).
- Ausencia total de la lengua materna y de la traducción en clase

El método directo ha tenido una gran cantidad de detractores por el hecho de eliminar la lengua materna, pero sin embargo, fue el método que abrió una dinámica discursiva dentro de la intelectualidad sobre el aprendizaje de las lenguas. Su punto más revolucionario fue la primacía dada a la enseñanza oral por encima de la escrita, algo que ha servido de base para futuros métodos de enseñanza.

En el año 1899 se publica *The Practical Study of Languages*¹ de Henry Sweet (1845-1912), auténtico padre de la fonética europea y el primero en aplicar la lingüística al campo de la enseñanza de las lenguas. Dos años más tarde, Leonard Bloomfield, el padre de la lingüística norteamericana coincide en algunos postulados de Sweet iniciándose así el enfoque estructuralista en su obra *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*².

El método directo pasó de las discusiones lingüísticas a la práctica, cuando se vio la necesidad de enseñar lenguas a una, cada vez mayor, población, sobre todo a raíz del fin de la Segunda Guerra Mundial.

El método directo fue el primero en el que se combinó el trabajo de lingüistas y académicos. También es el primer método donde se toma en consideración la lengua hablada común en vez del texto literario. Algunos autores, como Stern, consideran que el método directo es el inicio de los actuales métodos de inmersión³.

El método de lectura

El método de la lectura surgió en los años veinte con una inclinación claramente pragmática. Los trabajos realizados por Michael West primero y por Coleman dieron como resultado que en países como en EE.UU. se diera inicio a este método basado en la lectura⁴.

El método, en síntesis, tenía las siguientes características esenciales:

- se retomaba el uso del idioma materno
- su enfoque era oral
- se distinguió entre lectura intensiva y extensiva
- se sustentaba sobre la base de la comprensión de textos.

Puede decirse que el método de lectura asentó las bases de la enseñanza de lengua inglesa como lengua extranjera de una manera pionera en el mundo de la enseñanza de los idiomas.

El método Audio Lingual

El método audiolingual surgió en EE.UU. a raíz de la necesidad de enseñar una serie de lenguas a un gran número de estudiantes. De una manera intensiva, este método se desarrolló con fines inmediatos y su éxito no se hizo esperar, prolongándose hasta los años sesenta, momento en el que las críticas a su sistema empezaron a dar como resultado otros métodos.

Sus bases son las siguientes:

- separación de las cuatro destrezas: hablar, entender, leer y escribir
- primacía de las destrezas orales (hablar y entender) sobre las escritas
- uso del diálogo como la forma de presentación por excelencia

Para Stern, sus principales fallos son:

- El idioma es oral, no escrito
- Un idioma es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deben decir
- Los idiomas son distintos
- Un idioma es un conjunto de hábitos
- Enseñar el idioma, no acerca al idioma⁵

Realmente, el método podía reducirse a una serie de repeticiones interminables de diálogos cortos con su consecuente repetición.

Sin duda, el método tuvo unas repercusiones rápidas durante el conflicto, también debido a que las clases duraban entre seis y ocho horas al día y se exigía a los estudiantes una dedicación que tan sólo excluía las normales horas de sueño. Por último, se incluyó en el programa la comunicación con personas nativas.

Este método, basado en diálogos, ya había sido empleado, al menos para el español, en el siglo XVI y XVII⁶, y luego fue retomado por el famoso método Berlitz que facilitaba unos conocimientos básicos de la lengua extranjera en cuestión.

En los años sesenta se empieza a ver como un método demasiado forzado, por lo que se buscan nuevas formas de enseñanza de las lenguas. También coincide con la aceptación del inglés como lengua comercial internacional, de tal manera que la necesidad urgente de satisfacer la demanda mundial de una enseñanza en inglés hará que se inicien nuevos métodos.

El método situacional

Dentro de la misma corriente estructuralista surgió en Inglaterra el método situacional. Básicamente se trataba de una serie de audiciones y de repeticiones, como en el método audiolingual, con la excepción de que estaban basadas en una situación concreta. Lo que ha sido su gran fracaso, el no querer deslindar estos límites, ha sido también su gran beneficio desde el punto de vista léxico, pues como ha demostrado McDonough, las palabras son más fácilmente comprensibles si se relacionan con un contexto o con una situación concreta durante toda la lección, sufriendo el desconcierto cuando se va de una situación a otra⁷.

El método situacional tuvo su momento de gloria durante los años sesenta y setenta desapareciendo después por el desarrollo de nuevos métodos.

El método nocio-funcional

El método nocio-funcional vino a sustituir las deficiencias del método audio lingual, al conseguir que los estudiantes pudieran aprender a desarrollarse en situaciones concretas.

El método nocio-funcional se basa en “nociones” y “funciones”. La “noción” es el contexto en el cual las personas se comunican, y la “función” es la intención concreta del hablante.

El método comunicativo

El método comunicativo nace ante la necesidad de separar la lingüística formal de la enseñanza y de dar mayor prioridad a la capacidad real de comunicación que pueda llegar a tener el estudiante.

Surgió en el Reino Unido al deber enseñar inglés a un número cada vez mayor de estudiantes extranjeros (muy motivados), que pretendían realizar estudios en Gran Bretaña.

El método comunicativo se basa en una contextualización donde los estudiantes deben crear frases con significado que les ayude a desarrollarse en cualquier situación. Su carácter le permite ser interdisciplinar, lo cual se puede aplicar a muchas materias.

David Nunan redactó las clásicas cinco características que, a su juicio, definen el método:

- Pone énfasis en la comunicación de la lengua extranjera a través de la interacción
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella⁸

La variedad de actividades puede ser impresionante, así, todo lo que se considere que refuerza la comunicación del alumno resulta bien venido para el método. La variedad, a este respecto, puede ir desde juegos de simulación hasta autocorrecciones, trabajos en equipo o en parejas o el aprender enseñando.

El método comunicativo surgió en un momento en que el aprendizaje de lenguas extranjeras empezaba a convertirse en una realidad cada vez más frecuente. Ya no sólo se trataba del inglés, ya que idiomas como el español empezaron a surgir con fuerza.

El método en sí tiene sus orígenes en la descripción hecha por Hymes de las competencias comunicativas que debería desarrollar el estudiante de lenguas extranjeras, siendo sólo una parte de ellas las competencias lingüísticas y estructurales⁹.

Uno de los trabajos más importantes del periodo lo marcó el *notional Syllabuses*¹⁰, donde se establecen los tres tipos de categorías nocionales: semántico – gramaticales (presente, pasados, etc.), categorías de modalidad (posibilidad, necesidad...), y categorías de funciones comunicativas (hacer preguntas, expresar duda...).

El enfoque comunicativo ha abierto la puerta a la creatividad del profesor, en aras de la perfecta comunicación del estudiante. Sus detractores afirman que no puede prescindirse de la gramática y, en efecto, así es. No se trata por tanto de crear un aula de imaginación y de libertad total en el aprendizaje, sino que el perfecto método comunicativo no debe nunca olvidar, qué es lo que está enseñando y cuáles son las funciones gramaticales a explotar. Para el método comunicativo, lo fundamental son las funciones comunicativas.

Debe recordarse a este respecto, que los pioneros, tanto en el método comunicativo como en los restantes, han sido profesores de habla inglesa, y que la gramática de lenguas como el español resulta de diferente complejidad. A este respecto, por ejemplo, se hace necesaria una introducción para explicar las oraciones finales de subjuntivo antes de emprender una serie de actividades comunicativas.

Aquilino Sánchez describe así la teoría pedagógica en la que se basa el método comunicativo:

- El aprendizaje resulta de un proceso en el que la mente desempeña un papel clave: es, pues, lo opuesto a lo predicado por la teoría conductivista que se basa en la repetición mecánica.
- El aprendizaje es un proceso acumulativo. Lo nuevo es aprendido sólo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo.
- El aprendizaje lingüístico tiene lugar dentro de un marco comunicativamente relevante, es decir, cuando se transmiten mensajes con contenido que interesa a los interlocutores.

- El profesor es un guía en la clase. Su contenido es crear las condiciones idóneas para que los alumnos aprendan y creen su propio saber sobre la base del que ya poseen.
- El alumno es un agente activo en cuanto que no solamente debe participar en el proceso discente, sino que es el protagonista del mayor importancia en el proceso¹¹.

Para el mismo autor, las actividades del método comunicativo se caracterizarían por lo siguiente:

1. Actividades interactivas, puesto que la comunicación es fundamentalmente interacción y supone el intercambio de información entre dos o más interlocutores
2. Actividades fundamentadas en la transmisión de contenido que sea de interés para quienes intervienen en la comunicación.
3. Uso de todo tipo de ayudas para el diseño de actividades: dibujos, películas, tareas, etcétera.
4. Las actividades deben de estar basadas en la realización de algo concreto (tarea). Requieren, por tanto, una funcionalidad.
5. Las actividades han de ser variadas, de acuerdo con la riqueza que caracteriza a las situaciones comunicativas¹².

El método comunicativo es, en estos momentos, uno de los métodos más utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El enfoque por tareas

El enfoque por tareas se plantea la cuestión de cómo conseguir que los alumnos adquieran la competencia comunicativa de una manera más eficaz. La tarea es una unidad metodológica que hace que el estudiante lleve hasta el final la función comunicativa, comunicándose de forma real en el aula. En este caso, será el estudiante quien desarrolle las estrategias necesarias para lograr la comunicación, según las diversas situaciones propuestas.

Zanon plantea los siguientes tipos de tareas:

- Representativa de procesos de comunicación de la vida real
- Identificable como unidad de actividad en el aula
- Dirigida hacia el aprendizaje de la lengua
- Diseñada con el objetivo, estructura y secuencia del trabajo¹³

Dentro de la concepción metodológica del enfoque por tareas, tiene una especial importancia el iniciar el proceso de aprendizaje desde la base de la misma comunicación. Se trata de una labor de descubrimiento que el estudiante deberá ir haciendo con la

ayuda del profesor, pero sin olvidar nunca la función comunicativa. Se trata, por lo tanto, de aprender usando la lengua, sin miedo a los errores, pues de ellos se aprende. Sin embargo, la estructura del sistema será siempre la de la tarea, mediante tareas posibilitadoras y comunicativas que harán que el estudiante logre realizar la tarea final. Esta tarea final será una tarea globalizadora y resumirá los conocimientos adquiridos.

Mario Gómez Del Estal Villarino ofrece estas características para las tareas finales:

- a. Implican a todos los alumnos/as en la comprensión, producción o interacción en L2
- b. La atención de los estudiantes se centra más en el significado que en la forma
- c. Tiene una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, un contenido concreto y un resultado concreto
- d. Su desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor/a y alumnos/as
- e. Reproduce situaciones de la vida cotidiana¹⁴

En cuanto a la manera de diseñar una unidad por tareas, esta deberá contar con:

- Análisis de necesidades e intereses
- Elección de la tarea
- Especificación de objetivos por destrezas (destrezas orales y escritas)
- Fijación de contenido lingüísticos
- Planificación de tareas comunicativas
- Evaluación

Ahora bien, sobre la estructura que deberán tener las unidades, o lo que es lo mismo, la secuenciación en las tareas, la metodología no lo aclara de una manera dogmática, por lo que el profesor podrá aplicarlo según las necesidades de la clase. La estructura de un libro como *Gente*, que utiliza el enfoque por tareas es el siguiente, según su propia explicación:

- Entrar en materia: introducción a la secuencia. Son páginas que incluyen los objetivos de la secuencia y contienen actividades de "precalentamiento".
- En contexto: primera lección de secuencia. Contiene una variada tipología de textos, que presentan contextualizados los recursos lingüísticos que los alumnos necesitarán para realizar la tarea. Son lecciones con predominio de la comprensión.
- Formas y recursos: segunda lección. Se hace hincapié en la observación y práctica de aspectos formales (morfosintácticos,

nocio– funcionales, etc.) que preparan a los alumnos para la realización de las tareas de la lección siguiente.

- Tareas: tercera lección. Es el núcleo de la secuencia. Potencia al máximo la ejercitación de la competencia comunicativa, movilizándolo y afianzando los recursos vistos hasta el momento e integrando las distintas destrezas.
- Mundos en contacto: cuarta lección. Propone a los alumnos textos y actividades destinadas principalmente a propiciar en el aula el desarrollo de la conciencia intercultural¹⁵.

Las necesidades propias de la enseñanza comunicativa han llevado también a pensar sobre cuestiones tales como la perfecta distribución de los estudiantes y del mobiliario dentro del aula. Isabel Sanz García aconseja a este respecto un espacio diáfano que facilite la puesta en práctica de las actividades, incluyendo incluso el término *espacio emocional*¹⁶.

La unión de los métodos

Como ha señalado Aquilino Sánchez: *en vez de la oposición, la realidad impone la confluencia y la complementariedad*¹⁷.

En efecto, nunca se debe olvidar que cada grupo de estudiantes tiene sus propias características, por lo que aplicar un método de una manera unilateral para todos los estudiantes resulta complicado y la mayor parte de las veces un grave error.

El profesor de ELE debe conocer los diversos métodos, y trabajar con la suficiente amplitud de miras como para, una vez captadas las necesidades del grupo, afrontarlos con una combinación previamente estudiada.

Es necesario darse cuenta de que cada método ha nacido en un momento histórico que se ha caracterizado por unas condiciones comunes. En estos momentos, la diversidad y la amplitud de los estudiantes de lenguas es tal que no puede concebirse la enseñanza desde una sola óptica, sino desde varias y dependiendo de la idiosincrasia de los objetivos a cumplir. Esa es precisamente la visión del método *Sueña*¹⁸, que basa su realización en una labor de investigación sobre las necesidades reales del aula.

Para Aquilino Sánchez, las actividades de una clase ecléctica serán seleccionadas atendiendo a los siguientes parámetros¹⁹:

- Subordinación a los objetivos de la unidad, tanto generales como específicos
- Subordinación a los principios del aprendizaje

- Grado de eficacia en el proceso docente y discente
- Integración en el conjunto de la unidad

Por lo que es evidente que se pueden unir varios métodos, siempre que las características de cada uno formen un corpus real y útil para la enseñanza.

El Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER forma parte del programa del Consejo de Europa para acercar a los pueblos de la unión. En este sentido, el interés por parte del Consejo Europeo es lógico puesto que la mayor limitación que tienen los países europeos entre ellos es precisamente la lengua. El Consejo Europeo prevé una formación continua en idiomas por parte de los ciudadano europeos. Para ello, y sin querer aconsejar más un método que otro, el Consejo ayuda a coordinar los distintos esfuerzos y crear una base sólida para un reconocimiento europeo de los conocimientos lingüísticos. Pretende por lo tanto:

*Proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. El Marco de Referencia, define, así mismo, los niveles de dominio de la lengua en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida*²⁰.

El MCER defiende en el proceso de enseñanza un enfoque orientado a la acción que tenga en cuenta *los recursos cognitivos, emocionales y volutivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social*²¹. De todas maneras, no interfiere en el tipo de método que se deba emplear.

Así, describe las formas de uso y aprendizaje de las lenguas:

El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias,

tanto generales como competitivas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar²².

El MCER añade que las actividades se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos que pueden ser muy diversos: el ámbito público (lo relacionado con la interacción social habitual), el personal (las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales), el educativo (el contexto de aprendizaje, de adquisición de conocimientos o destrezas específicas) y el profesional (actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión).

De los seis niveles, nos interesan los correspondientes al B2 y C1. Esto es así debido a que es a partir del B2 cuando se desarrolla la clase de Historia verdaderamente, y cuando el estudiante extranjero está en condiciones de poder entender no sólo la lengua que se utilice, sino también los conceptos abstractos que han de enseñarse en una clase de Historia. En los niveles anteriores, la clase de cultura ha de ser mucho más general y basada en cuestiones tales como las tradiciones, aunque a partir de B1 muchos centros empiezan a ofrecer clases de Historia, Literatura y Arte. A partir del B2, cierto vocabulario básico está ya garantizado, así como las formas que permitan seguir al estudiante la clase sin problemas, por supuesto, supeditando ésta a las características propias del aula.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El PCIC pretende proporcionar a los docentes un amplio repertorio de material que pueda servir a los fines de la enseñanza y de la evaluación. Sin embargo, hay que tener en cuenta, que el PCIC es un documento pensado para la enseñanza del español como lengua extranjera y no como segunda lengua.

El PCIC parte de los niveles del MCER para elaborar su currículum. En sus tres tomos, la organización está dirigida por los respectivos niveles, siguiendo el esquema de: objetivos generales y un total de doce

inventarios, que incluyen tanto el material lingüístico como el material no lingüístico.

Para el PCIC, los niveles de referencia para el español plantean tres dimensiones²³:

- f. la dimensión de *agente social*, que ha de ser capaz de actuar en determinadas situaciones y de manejar textos, orales y escritos, de acuerdo a sus necesidades.
- g. la dimensión del *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva.
- h. la dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículum.

La utilización de la metodología de español para extranjeros en el aula de Historia para ELE

La metodología de la enseñanza de segundas lenguas ha de ser un punto de apoyo para la enseñanza de la Historia a extranjeros. Se trata de un campo muy desarrollado y que ofrece una multitud de posibilidades. Además, está centrado en la enseñanza a extranjeros, por lo que resulta parte de los mismos problemas con lo que se encontrará el profesor de Historia. No debe olvidarse que en esta investigación se quiere desarrollar un método que permita al estudiante practicar la lengua mientras estudia Historia, por lo que la metodología de ELE aporta buena parte de las herramientas necesarias.

De todos los métodos observados hasta el momento, son sin duda dos los que confieren un mayor aporte a la materia de Historia: el método comunicativo y el enfoque por tareas. El motivo es que el resto de los métodos darían un tono excesivamente académico a la clase de Historia. La necesidad de la comunicación, y más cuando se quiere practicar también la lengua, ofrece a la clase de Historia un marco dinámico y motivador, siendo la Historia en sí un campo ideal para aprender descubriendo. Por su parte, el enfoque por tareas regula hacia una tarea final esa dinámica comunicativa, dándole un mayor orden y pudiendo resumir los conocimientos aprendidos mediante la tarea final.

La didáctica de la Historia

La didáctica de la materia de Historia se ha desarrollado hasta ahora sobre todo en el ámbito de la escuela primaria y secundaria. La enseñanza universitaria, se considera tradicionalmente bajo la fórmula de la libertad de cátedra.

La didáctica que nos interesa mostrar no tiene un marco específico, puesto que no existe un estudio sobre metodología para Historia en la clase de ELE. El motivo principal de esta despreocupación es que siempre se ha considerado la enseñanza de la Historia, así como del Arte o la Literatura en la clase de ELE como un complemento, dejando que el profesor (muchas veces ni siquiera formado en esas materias) explique los conceptos que crea necesarios, bien bajo la forma academicista o bien a partir de dibujos y fotografías. Por otra parte, el tipo de estudiantes a los que se refiere esta manera de enseñar Historia dista mucho de ser la de los estudiantes de ELE. Para empezar, se trata de estudiantes que estudian la materia en su lengua materna y que están englobados dentro de los esquemas de secundaria, por lo que su interés por el tema tratado, según los casos, puede ser muy escaso. Vamos a continuación a ver algunos ejemplos de la metodología de la Historia.

La enseñanza tradicional

La enseñanza tradicional de la Historia ha estado siempre marcada por la clase magistral, con el mapa y el texto histórico como únicos referentes para el profesor. La utilización y memorización del manual ha sido, en este sentido, omnipresente en las aulas, hasta tal punto que en los actuales manuales de cultura de español para extranjeros, se vuelve al concepto del manual repleto de texto, con la única concesión de un vocabulario más asequible y un glosario de palabras. Estos textos son también perfectamente aplicables al estudiante de habla hispana.

No se trata, por lo tanto de un método en el estricto sentido de la palabra, puesto que se parte del profesor como única fuente y las limitaciones son las que marca el propio texto que los estudiantes tienen delante

La utilización de los nuevos recursos

A partir de los años ochenta, se hace cada vez más necesaria la utilización de nuevas formas de comunicación. Sin duda, es aquí donde se da el gran salto, puesto que se plantea utilizar elementos como la música, el cine, etc.

En esta fase se desarrollan más todos los conceptos anteriores y se intenta dar una mayor profundidad a

la utilización de elementos ya clásicos, como pueden ser los esquemas, las gráficas o los mapas. Los comentarios de texto se articulan en una serie de utilizaciones aprovechables, y se ordenan según lo diferentes tipos.

Se empieza a restar tiempo verbal al profesor, dedicándole cada vez más tiempo al trabajo en equipos, bien de búsqueda de información o bien de análisis de elementos.

Un ejemplo de esto es el siguiente esquema para la lectura de un documento histórico²⁴:

Fase I: Lectura atenta del documento

- Lectura atenta y subrayado de fases e ideas importantes
- Identificación del vocabulario desconocido y búsqueda de sus significado
- Explicación de los temas tratados y transferencia de información a su esquema

Fase II: Información y clasificación

- Clase de documento (geográfico, político, artístico, etc.), naturaleza de la fuente Origen del documento (poder político, religioso, privado) Destinatario (comunidades, grupos, etc.) Autor
- Cronología. Situar el documento en su época y efectuar una pequeña reseña histórica.
- Conclusión

En definitiva, se trataría de responder a las cuestiones del cómo, dónde, cuándo, quién y para quién el contexto determinado de cada texto y documento.

Fase III: Comentario e interpretación

Análisis temático

- ¿De qué informa el documento?
- ¿Qué aporta? ¿Qué nuevas informaciones ofrece el texto relativas a instituciones, hechos, personajes, fenómenos típicos de la época?

Interpretación del texto

- ¿Por qué se producen los hechos, ideas, o aspectos que refiere el texto?
- ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan?
- ¿Qué grado de fiabilidad o veracidad ofrece la narración?

Fase IV: Conclusión

- Esquema de la información obtenida, situándola en el espacio y el tiempo

- Opinión personal

Se trata, por lo tanto, de incentivar los elementos ya explotados propios de la enseñanza de la historia.

Ante esta situación se hacía necesario realizar una didáctica que implicara de manera más intensa al estudiante y esta empezó también su gestación durante los años ochenta.

La comunicación en el aula, el juego y la interactividad

En los años ochenta, y por el trabajo individual de los profesores de secundaria más animados en la difícil labor de enseñar al mismo tiempo que entretejer, se fueron tejiendo una serie de actividades que ayudaban a “enganchar” al estudiante a la materia. No se trató en ningún momento de una influencia de la metodología del aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que estos dos mundos, pocas o casi ninguna vez entraron en contacto, sino resultado de una lógica evolución al diversificarse las propuestas.

La metodología de la didáctica de la Historia es más pobre en cuanto a terminología que la de lenguas extranjeras. Esta metodología se basa más en las explotaciones circunstanciales de los elementos a disposición del profesor. Algunas de éstas, en las que se ha basado la enseñanza de la Historia en los últimos años han sido:

- La explicación de la causa

Para Trepát, el trabajo de las explicaciones causales debería realizarse en aspectos susceptibles de ser consolidados de manera progresiva²⁵. Este conocimiento progresivo llevaría aparejado un razonamiento sobre los porqués de cada acción, pero de manera que sea el propio estudiante el que llegue a sus propias conclusiones. Se trata, por tanto, de incentivar la curiosidad del estudiante.

En este sentido, puede ser muy útil el trabajo en equipos, no para buscar información, sino para pensar sobre los hechos y sacar sus propias conclusiones sobre los motivos.

El profesor, por supuesto, deberá marcar unas pautas que deban seguir los estudiantes. Estas podrían ser las siguientes:

- Comprensión de los hechos
- Lugar de los hechos
- Lista de protagonistas implicados
- Relación jerárquica según la importancia de los hechos

- Beneficios al final de la historia de unos y de otros
- Motivos aparentes y circunstanciales
- Motivos oficiales
- Hipótesis de partida (varias)
- Razonamiento y selección
- Defensa de la propia hipótesis

No es negativo preguntarse sobre la Historia y no dar todo por sabido. De los muchos temas que se pueden desarrollar según las causas, algunos, como la “supuesta” locura de Juana de Castilla (por poner un ejemplo), pueden resultar enormemente atractivos.

- *La empatía*

Lograr que el estudiante comprenda y se ponga en la piel de los personajes históricos es todo un logro para el profesor. Con ello habremos logrado tanto su motivación como el aprendizaje. Para ello existen diversos sistemas, como la personificación por parte de los estudiantes de diversos personajes históricos y sus conflictos. El personaje en cuestión será desde entonces una parte del estudiante y la historia del personaje pasarán a ser “su” historia, por lo que la implicación estará hecha.

En todo este campo son muy interesantes los trabajos realizados por diversos profesores de la Universidad de Barcelona compilados en torno a la colección 13.16 (Hacer Historia). Estos cuadernos llenos de actividades marcaron un “antes” y un “después” en el concepto de enseñar la Historia para muchos profesores, con una orientación que hace de la enseñanza un entretenimiento, sin perder por ello un ápice de los contenidos que el estudiante debe aprender²⁶. La investigación activa de los estudiantes es también una máxima de este conjunto de actividades.

- *La representación del tiempo histórico*

Resulta interesante que el estudiante pueda correlacionar los hechos históricos en varias líneas paralelas. Para ello deberá estar clara la cronología, pero también los hechos, en un intento por representar, no sólo la Historia, también la importancia que ésta tiene para la actualidad.

- *Evolución histórica de un paisaje*

Buscando algo similar a lo anterior, el estudiante debe ser capaz de apreciar los cambios sufridos a lo largo de la Historia de una extensión de tierra y por qué. Esto ayuda a la perfecta sincronía entre el entorno y la Historia que lo ha formado.

- *Aprender del pasado*

El concepto de aprender del pasado debería ser algo más que un sistema para enseñar Historia, perfectamente desechable por otro. Debería ser una máxima en la enseñanza de la Historia, pues sin él, la misma Historia carecería de sentido, que no fuera saciar nuestra curiosidad por hechos pasados. Para lograr la implicación del estudiante, se pueden hacer paralelismos entre hechos históricos del pasado y la actualidad, ver cuáles fueron las decisiones que se tomaron entonces y cuáles fueron sus resultados. Una vez hecho esto, es muy probable que el estudiante tenga una idea totalmente diferente del mundo que le rodea y de sus problemas.

Objetivos básicos en la enseñanza de Historia para estudiantes de ELE

El profesor de la Universidad de Barcelona, Joaquín Prats, plantea los siguientes objetivos en los que se debe basar la enseñanza de la Historia:

- Objetivo primero: comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Objetivo segundo: comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Objetivo tercero: comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.
- Objetivo cuarto: ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido²⁷.

Pero estos son objetivos propios de la enseñanza de la Historia para hispanohablantes. Para los estudiantes de ELE habría que añadir los siguientes:

- Primer objetivo: enseñar Historia practicando determinadas estructuras lingüísticas
- Segundo objetivo: enseñar ELE a partir de la linealidad histórica
- Tercer objetivo: ser capaces de comprender y activar el léxico aprendido.
- Cuarto objetivo: conocer básicamente algunos “métodos de investigación histórica” de manera que el estudiante pueda emplearlos para pensar por él mismo sobre el pasado y el presente.

La metodología seguida por los profesores de Historia en las clases de ELE puede, o bien basarse en la mera charla, o sentirse influida por los manuales de Lengua española, sobre todo por aquellos creados bajo el método comunicativo. Debe considerarse que el profesor de Historia se encuentra con una programación que en pocos casos resulta modificable. Si por ejemplo debiera explicarse la España

de los Reyes Católicos a un grupo de estudiantes de nivel C1 en 5 horas (una hora cada día), se empezará por el vocabulario básico. Un vocabulario cuya dificultad esencial reside en su escasa o nula presencia en la vida cotidiana de esa persona, por ejemplo la palabra “cancillería”. Posteriormente se relacionará las cuestiones geográficas y situacionales en general, y una vez hecho esto, se iniciarán los relatos de los hechos, y con el tiempo restante, las actividades.

Hablar de metodología en la Historia no es lo mismo que hacerlo en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que las dos materias son de índole distinta y el estudiante de Historia parte siempre de cero.

Podemos decir así mismo, que la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera abre un sinfín de posibilidades para el desarrollo de actividades en el campo de la Historia, o mejor dicho, inspira una nueva manera de concebir ese trasvase de conocimientos mediante, en muchos casos, la imitación de algunos métodos, sobre todo del comunicativo.

A continuación exponemos los objetivos ya dichos con anterioridad con el fin de descubrir qué puede aportarse para la consecución de cada uno de ellos.

- Objetivo primero: comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.

Este objetivo tiene mucho que ver con la enseñanza de unos cuadros cronológicos básicos. Debe recordarse que trata de la base sobre la que los estudiantes de Historia formarán sus conocimientos. Las últimas tendencias sobre esto hacen hincapié en reducir el número de engorrosas fechas, generalizar éstas y profundizar en otros aspectos. Kosselleck propuso en la década de los ochenta las primeras relaciones cronológicas, donde a través de “campos cronológicos” el estudiante fuera consciente del tiempo en la Historia, más que por pura memorización, por razonamiento²⁸.

- Objetivo segundo: comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.

Para esta tarea se hace necesaria la aplicación de las fuentes, y por lo tanto de la comprensión lectora y del léxico necesarios para entender los textos.

Obviamente, se hace necesaria la utilización de documentación de la época con la que los estudiantes puedan interpretar la Historia, pero esto en el caso de los estudiantes de ELE trae no pocas complicaciones: en primer lugar, el vocabulario, el cual deberá ser explicado con anterioridad o durante la

lectura del texto. Pueden al mismo tiempo corregirse cuestiones propias de la comprensión lectora durante la actividad, pero sin duda lo más recurrente para lograr este objetivo es el contraste histórico de dos textos con ideologías diferentes junto con el ideal comunicativo de expresar, bajo la guía del profesor, la expresión oral en la posterior discusión. Un concepto interesante sería la posibilidad de expresar estas diferencias en un contraste con el presente²⁹.

- Objetivo tercero: comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.

A este respecto el mejor método posible es el trabajo de campo. Este puede ser realizado mediante visitas concertadas o mediante tareas donde el estudiante, en la misma calle, deba buscar informaciones.

La visita concertada no es nueva en el panorama de la didáctica de la Historia, pero sí lo son los trabajos de campo, pongamos un ejemplo: en una visita a la ciudad de Toledo los estudiantes deberán rastrear entre las diferentes bibliotecas públicas y una lista de museos la pista de Samuel Leví, antiguo jefe de la comunidad judía hispánica. Los estudiantes deberán describir su barrio (la judería), trazos posibles de su personalidad, su fortuna y su obra, y deberán intentar encontrar el lugar donde se hallaba su casa. El hecho de hacerlo como una competición de grupos puede motivar a los estudiantes.

- Objetivo cuarto: ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Este objetivo es propio de las capacidades oral y escrita, pero también es cierto que el estudiante deberá tener claros los conceptos base: cronología, léxico y acontecimientos.

Sin embargo, el profesor debe ser consciente de que el estudiante necesitará expresar continuamente lo que está aprendiendo para comprenderlo correctamente y sobre todo, para expresar el entero conjunto de los datos. Para ello serán necesarias una serie de actividades comunicativas donde el alumnado, bien en grupos, bien individualmente, pueda desarrollar no sólo lo aprendido sino también la formulación de hipótesis.

Para este campo resulta de extremada utilidad las técnicas de teatro que tan buen uso dan en las clases de conversación para estudiantes de ELE, incluyendo actividades que ayuden a mejorar la fonética.

Objetivos para la interacción entre Historia y Lengua

- Primer objetivo: enseñar Historia practicando determinadas estructuras lingüísticas

Para la enseñanza de la Historia a través de la lengua, es relativamente fácil fijarse en algunos manuales de ELE, pues lo único que deberá hacer el profesor será cambiar el contexto en algunas actividades por un contexto histórico. Sin embargo, el grado de conocimiento adquirido no será suficiente. Hay que recordar que no conviene perder contenidos históricos, por lo que un método comunicativo que haga combinar la enseñanza de la Historia con la lengua sería lo ideal. A este respecto, es necesario concretar qué queremos enseñar y buscar la manera de practicar, desde la Historia, la práctica de la lengua. Esto puede realizarse mediante ejercicios que pueden incluir textos o audiciones. Se trata de aprovechar la coyuntura para hacer al estudiante ganar un conocimiento y una práctica al mismo tiempo. Un ejemplo de esto sería un texto histórico donde el estudiante deba cambiar las formas por pasados o cualquier otra cuestión que nos convenga, o la discusión en grupos representando a ciertos personajes históricos, pero cuidando las fórmulas que deban emplearse en la discusión.

- Segundo objetivo: enseñar ELE, a partir de la linealidad histórica

Para enseñar Lengua a través de la Historia puede volverse sobre los manuales de ELE y cambiar los contextos, como ejemplo e inicio de inspiración. Cuando queremos que el estudiante aprenda alguna cuestión lingüística utilizando la historia como recurso, se deberá utilizar, o bien, un enfoque por tareas, dado que nos permite regular los objetivos hacia una tarea final que incluiría el nuevo conocimiento lingüístico, o bien mediante un método comunicativo que nos dejará aprovechar las posibilidades de su dinamismo. De esta manera podremos incorporar las fórmulas gramaticales junto a un contexto histórico.

- Tercer objetivo: ser capaces de comprender y activar el léxico aprendido.

Se hará necesario que los estudiantes practiquen continuamente el nuevo léxico, por ello el cumplimiento de este objetivo va de la mano con el anterior, junto a algunas actividades, por ejemplo: de relación, que pueda ayudar a la memorización de los términos. No debe olvidarse que con la práctica llega también la perfecta comprensión y que sin esta no existe el aprendizaje.

- Cuarto objetivo: conocer básicamente algunos “métodos de investigación histórica” de manera que el estudiante pueda emplearlos para pensar por él mismo sobre el pasado y el presente.

Este es el objetivo, sin duda, más difícil de cumplir, dada en ocasiones la falta de tiempo y la necesidad de cumplir una programación muchas veces extensa. Sin embargo, puede convertirse en uno de los apartados más edificantes para el estudiante al combinar teoría con práctica. El estudiante conocerá no sólo cómo se escribe la Historia, sino que se le hará participe de ella enseñándole a recabar información, o creando hipótesis. En relación a la enseñanza del español como segunda lengua, es aplicable a los métodos que incluyen el “aprendizaje por descubrimiento”. Además, pueden formularse muchas propuestas para practicar la lengua, por ejemplo: investigar la muerte del general Prim usando para explicarlo las expresiones de duda.

¿Qué método utilizar en la enseñanza de la Historia para estudiantes de ELE?

Como ya se ha dicho, no existe actualmente un método para el estudio de la Historia en el aula de ELE. Para crearlo es necesario recurrir tanto a la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras como a la didáctica histórica.

Antes de decidir el método, o la combinación de métodos precisos, es necesario considerar el tipo de estudiante que se encuentra en las aulas de ELE y cuál es su motivación para la enseñanza de la Historia de cuyo país estudia la lengua.

Para empezar, se trata de un estudiante fuertemente motivado en el aprendizaje de la lengua, pero esto no hace que lo sea necesariamente de la Historia. Se debe, en este sentido, rescatar la Historia de su entidad de “materia asociada” de la lengua, sin olvidar la primacía de ésta en los estudios de ELE.

Ahora bien, para explicar los contenidos históricos a un grupo de estudiantes de ELE, que no dominan a la perfección la lengua española, se hace necesario simplificar algunos conceptos, no los contenidos. Para ello, el profesor debe cuidar mucho el tipo de lenguaje que utiliza y seguir la máxima de hablar sólo lo justo y necesario.

Dentro de la metodología de ELE, el método que mejor se acopla a nuestras necesidades sería un híbrido entre el enfoque por tareas y el método comunicativo por varias razones:

El enfoque por tareas

- El enfoque por tareas nos permite llevar a cabo nuestra idea de aprender Historia mientras se practica la gramática.
- Divide las acciones por tareas y estas son realizadas con un fin concreto y con un objetivo claro que permite centrar al estudiante en lo que está aprendiendo.
- Gracias al enfoque por tareas, se puede desarrollar una clase de menor a mayor y concluir con una actividad final que evalúe para el propio estudiante lo aprendido.
- La complejidad de la historia hace que el enfoque por tareas sea perfecto para estratificar una clase, sin miedo a caer en la confusión.

El método comunicativo

- El método comunicativo permite que los estudiantes interaccionen con la historia, haciéndose ésta más interesante a sus ojos.
- Es un método dinámico que permite la participación, evitando así la simple clase magistral.
- Permite la realización de actividades que tengan que ver con la investigación de los hechos.
- Su estructura (abierta) es un marco ideal para la simbiosis entre Historia y Lingüística

Por último, debe atenderse a la didáctica de la Historia, como ya se ha visto, enfocada a los estudiantes de secundaria. De ella, lo más apetecible son, las últimas tendencias, pues resultan la parte más comunicativa de la enseñanza de la Historia.

Tanto la interacción, la empatía, la explicaciones causales, etc., y otras muchas cuestiones que pueden desarrollarse dentro del aula tiene mucho que ver con el método comunicativo, pues implica al estudiante y le anima. Es más, su vinculación en la Historia resulta aún mucho más eficaz si además se practica la lingüística. Por supuesto, también resulta necesario profundizar en el estudio de gráficos o de mapas, pero sólo en la medida en que el grupo y su nivel de Lengua lo permitan.

El método, por lo tanto, escogido para desarrollar las clases de Historia para estudiantes de ELE será un método ecléctico entre el enfoque por tareas y el método comunicativo, utilizando las posibilidades que la didáctica de la Historia de última generación (puede decirse, de cariz comunicativo) pone al alcance. Con ello se pretende formar en la historia al estudiante, interesarlo por la materia, hacerle practicar la lingüística y formar una nueva manera de pensar. Se trata de que el estudiante utilice la Historia, no como una simple sucesión de datos,

sino como las enseñanzas del pasado hacia nuestro presente.

Propuesta didáctica

Imaginemos que realizamos una unidad didáctica sobre el movimiento comunero.

Nuestros estudiantes se hayan en un nivel entre B2 y C1.

Los estudiantes no saben nada sobre la guerra comunera aunque acaban de empezar con el tema de Carlos V y han dejado atrás los Reyes Católicos.

Una manera de abordar el tema durante una hora de clase a la usanza tradicional sería la siguiente:

Modo tradicional

- Exposición del profesor de los motivos que llevaron a la revuelta

Esta parte podría durar unos 30 minutos puesto que el profesor se verá obligado a explicar términos que se hayan fuera del uso diario del estudiante tales como: concejo, gremio...

- Exposición mediante mapas de la contienda y principales fases de la misma

La dificultad aquí se hallará en los propios mapas, pues los estudiantes no están acostumbrados a leerlos correctamente. El profesor deberá explicar las sucesivas fases y escribirlas en la pizarra para que el estudiante pueda a su vez copiarlas. El tiempo estimado será de unos 20 minutos.

- Videos o música

La dificultad de un documental es bien conocida para los estudiantes de ELE, aunque aporta un elemento visual siempre positivo. En cuanto a la música, los romances que narran los hechos de la época son difíciles de entender debido a sus arcaísmos léxicos.

Como podemos apreciar, no ha quedado tiempo para la práctica lingüística

Intentemos a continuación utilizar el método comunicativo y el enfoque por tareas a la vez que aunar Historia y lengua en una hora de clase.

Nuevo enfoque

- Exposición del problema mediante un juego de rol y aprovechamiento del contexto para la práctica lingüística

Para que el estudiante se sienta inmiscuido en los problemas que ocasionaron el conflicto e incluso las acciones posteriores podemos idear un juego de rol. En dicha actividad se escogerán cuatro estudiantes y se les dará a cada uno de ellos un papel donde estará detallado su problema. Uno de ellos puede ser Juan Bravo, otro un campesino, otro Carlos V y otro Adriano de Utrech. Cada papel estará escrito en primera persona y contará cuál es la situación de ese personaje y sus angustias con respecto a las diferentes opciones que tomar. El estudiante tendrá 4 minutos para leerlo y comprenderlo (por supuesto cuidando que sea un vocabulario adaptado a su nivel). Mientras tanto, dividiremos la clase en cuatro grupos que actuarán como gabinetes psicológicos.

Los estudiantes, enfrascados en sus personajes, tendrán que contar su problema (sin volver a mirar el papel) a los gabinetes y estos deberán escuchar y aconsejarlos. Se dará 5 minutos por cada ronda tras la cual los personajes cambiarán a otro gabinete. Al cabo de 20 minutos cada gabinete habrá escuchado a los cuatro y habrá dado consejos.

Dichos consejos no se habrán dado de manera aleatoria, sino que el profesor habrá escrito en la pizarra previamente las estructuras que quiera que se practiquen, como: yo en tu lugar, etc.

En otros diez minutos cada personaje deberá recordar a toda la clase el problema y decir cuáles han sido los consejos recibidos.

- La explotación lograda en la actividad ha sido la siguiente:

Hemos conseguido que los estudiantes aprendan cuáles eran los problemas básicos de los protagonistas al escuchar todas las diferentes versiones. Hemos hecho practicar a los estudiantes las fórmulas de consejo. Al hacer al estudiante leer un breve texto y explicarlo hemos conseguido practicar la comprensión lectora y por último hemos desarrollado la expresión oral.

- Breve descripción de los acontecimientos con ayuda de mapas

Durante el resto de la clase se dará paso a la explicación de los principales acontecimientos. Los estudiantes se sentirán más motivados pues querrán saber qué aptitudes desarrollaron los personajes

que encarnaron o aconsejaron y cuál fue el resultado del conflicto.

Para escapar de la mera explicación magistral, podemos enseñar diversos mapas, y pedir a los estudiantes que escriban las fechas principales y sus actos (por supuesto con la explicación previa del vocabulario). Posteriormente tendrán que escribir (siempre en parejas) una noticia en pasado como si de periodistas de guerra se tratara, narrando el conflicto usando los pasados.

- La explotación lograda en la actividad ha sido la siguiente:

De una manera amena enseñamos al estudiante los conceptos básicos de una lectura de mapa histórico y desarrollamos la expresión escrita al transformar las fechas en una noticia periodística, para lo cual podemos usar algunos ejemplos sacados del día a día.

Como hemos podido apreciar, se puede asociar la enseñanza de la historia a la de la lengua, resultando de ello mediante el método propuesto, una suerte de combinación ecléctica que, aunando conocimientos, permita la comprensión de ambos y su mutuo desarrollo.

Consideraciones finales

La Historia, con toda su dificultad, tanto en cuestiones léxicas como conceptuales, queda así plasmada, desde el máximo detalle hasta la explicación de los conceptos básicos de la misma.

La lingüística queda plasmada a lo largo del recorrido histórico como compañera de la Historia, con lo que se conjugan los elementos que tanto importan a la realización final de la tarea.

La enseñanza de la Historia para estudiantes de ELE ha de ser, por lo tanto, una parte cada vez más precisa e importante del aprendizaje de ELE, al tiempo que cada vez más integradora y ajustada a las necesidades de este tipo de estudiantes.

Desde la dificultad que encierra la metodología de lenguas extranjeras, se puede hacer mucho por los propósitos de alcanzar que la Historia sea uno de los pilares sobre los que rija el conocimiento sobre una cultura. La lengua que los estudiantes han escogido como centro de este estudio es el medio y el mecanismo por el que se expresa la comunidad que están estudiando, así como resulta una cultura en sí misma. Esta función cultural y de carácter de la lengua, ya no como mera transmisora, sino como forma

vital de expresión, ha de conjugarse con la historia del pueblo que la ha creado y que la desarrolla cada día.

Hasta ahora, estos dos elementos se habían visto como entes separados, sin apreciar lo suficiente su íntima relación en el mundo cultural que le rodea. Este artículo busca el camino a seguir para lograr una enseñanza integradora y seria, que elimine las barreras entre las dos materias y facilite un conocimiento global y unificado de la lengua y la cultura españolas, demostrando las posibilidades del método creado a través de la consecución práctica de sus objetivos.

En la didáctica, como en muchas de las disciplinas, está todo por hacer, y una labor fundamental del profesor es la de adaptarse e investigar continuamente nuevos métodos y fórmulas para mejorar su labor. Esta función investigadora es la que debe regir el pensamiento del docente en pos de una mejora que repercutirá en los estudiantes.

Notas

1. Sweet, Henry, *Practical Study of Languages*, Oxford University Press, 1964

2. Bloomfield Leonard, *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, 1942

3. Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. 1983. pág. 458

4. *Ibid.* págs. 460 – 461

5. *Ibid.*, pág., 158

6. Sánchez, Aquilino, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992.

7. Mc Donough, S. *Psychology in Foreign Language Teaching*. Edición Revolucionaria, 1989. pág. 65.

8. Nunan, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, CUP, 1996.

9. Hymes, D., *Acerca de la competencia comunicativa* (1971), en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, págs. 27 – 46.

10. Wilkins, D. *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press, 1976.

11. Sánchez Pérez, Aquilino, *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL, 1997, pág. 203

12. Ídem, pág. 205

13. Zanon, J, *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lengua extranjeras*, Madrid, Cable, 1990. Citado por Gómez Del Estal Villarino, Mario, *La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas*, en Rodríguez, María (Coord.), *Gramática, enseñanza y análisis*, Madrid, SGEL, 2004, pág. 86

14. Ídem, pág. 91
15. Martín Peris, Ernesto y Sans Baulenas, Neus, *Gente I, II*, Barcelona, Difusión, 1997, pág. 5
16. Sanz García, Isabel, la distribución del espacio comunicativo en el aula, en Rodríguez Rodríguez, María (Coord.), *Cursos y métodos*, Madrid, SGEL, págs. 38 a 66
17. Sánchez, Aquilino, op. cit. pág. 56
18. Álvarez Martínez, M^a Ángeles (directora), *Sueña, 1, 2, 3, 4*, Madrid, Anaya, 2000
19. *Ibid.*, pág. 264
20. *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya, 2002, pág. 1. Disponible también en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
21. *Ibid.* pág. 9
22. *Ibidem*
23. Plan Curricular del Instituto Cervantes, *Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca nueva, 2006.
24. Esquema adaptado por Julio Juan Pérez Martínez, a través de los textos de: Llopis, C, *Los recursos de la enseñanza renovada de las ciencias sociales*, Madrid, Nancea, 1987, pág. 54 y de Trepát, C, *Procedimientos en Historia Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Grai/ICE Universidad de Barcelona, 1995, pág. 192, en *Didáctica de Geografía e Historia*, Madrid, ICE de la UCM, 1999, pág. 123
25. Trepát, C, *Procedimientos en Historia Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Grai/ICE Universidad de Barcelona, 1995, págs. 294 – 296
26. 13.16 (hacer historia), Barcelona, CYMYS. Los primeros números son de 1977.
27. Prats, Joaquín y Santacana, Joan, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Edit. Junta de Extremadura, Mérida, 2001.
28. R. KOSSELLECK. Futuro passato. *Per una semantica dei tempi storici*. Genova. Ed. Marietti. 1986, pág. 32.
29. V. Rothe. "Teoría crítica y didáctica de la Historia", en *Revista de Educación*. N° 280. 1986, realiza una interesante reflexión sobre estas propuestas, pero desgraciadamente sin aplicar ejemplos de la misma. págs. 12-16.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a ÁNGELES (Dir.) (2005), *Encuentros (A1, A2,B1,B2)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a ÁNGELES (Dir.) (2000), *Sueña, 1, 2, 3, 4*, Madrid, Anaya
- ARÓSTEGUI, JULIO (2001), *La investigación histórica: teoría y método*, Crítica, Barcelona
- BLOOMFIELD, LEONARD (1942), *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic society of America.
- KOSSELLECK.R. (1986). Futuro passato. *Per una semantica dei tempi storici*. Genova. Ed. Marietti.
- MARTÍN PERIS, ERNESTO y SANS BAULENAS, NEUS (1997), *Gente I*, Barcelona, Difusión
- NUNAN, DAVID (1996). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge, CUP.
- MC DONOUGH, S. *Psychology in Foreign Language Teaching (1989)*. Edición Revolucionaria.
- PRATS, JOAQUÍN Y SANTACANA, JOAN (2001), *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Edit. Junta de Extremadura, Mérida
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MARÍA (Coord.) (2004), *Gramática, enseñanza y análisis*, Madrid, SGEL.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MARÍA (Coord.), *Cursos y métodos*, Madrid, SGEL.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MARÍA (Coord.) (2004), *Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL.
- ROTHER, V (1986), "Teoría crítica y didáctica de la Historia", en *Revista de Educación*, N° 280.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- STERN, H. H.(1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press
- Sweet, Henry (1964), *Practical Study of Languages*, Oxford University Press.

DE VERANO 2010

TREPAT, C (1995), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graú/ICE Universidad de Barcelona.

Wilkins, D. *Notional Syllabuses* (1976). Oxford, Oxford University Pres.

ZANON, J (1990), *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lengua extranjeras*, Madrid, Cable.

VVAA, *Competencia comunicativa* (1995), *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

.13.16 (hacer historia), Barcelona, CYMYS. Los primeros números son de 1977.

VV.AA. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya

VV.AA (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca nueva

VVAA, *Competencia comunicativa* (1995). *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

No es la primera vez que el Instituto Cervantes de Roma organiza los Talleres de Verano, ni la primera vez que en dicha organización colabora también la Consejería de Educación en Roma.

Estos talleres tienen ya una trayectoria importante y, cuando se convocan, van precedidos por su fama: una fama que habla de encuentros eminentemente prácticos, impartidos por profesores que hablan desde la autoridad que da el estar día a día a pie de aula, trabajando y obteniendo resultados.

Alojados una vez más por la Casa Argentina en Roma, a cuyos responsables debemos agradecer no solamente su hospitalidad, sino también su exquisita amabilidad, los Talleres se llevaron a cabo entre el 13 y el 16 de julio. Resultó fundamental la figura de Verónica Russo, colaboradora incansable que hizo que todo estuviera a punto en todo momento.

Por determinadas razones ha resultado imposible contar con todas las colaboraciones para el número de este año, pero cabe destacar que las jornadas incluyeron temas muy diversos, con aportaciones teóricas, reflexiones sobre la práctica docente, herramientas específicas... siempre bajo una perspectiva fundamentalmente práctica y el objetivo de resultar útiles a los docentes de español en ejercicio.

Las jornadas se clausuraron con la ponencia del Profesor Francisco Matte Bon, de la LUSPIO (*Libera Università degli Studi per l'Innovazione e le Organizzazioni* de Roma).

Sí será, en cambio, la última vez, por lo menos de momento, que dichas jornadas cuenten con la inmejorable coordinación de Diana Krenn, Responsable Académica del Instituto Cervantes de Roma hasta agosto de 2010, que recibió una cálida despedida en el que resultó ser uno de los últimos actos oficiales en Roma. Estamos seguros que París habrá sabido acogerla como ella se merece y que allí continuará su labor en la misma línea de rigor, seriedad y profesionalidad que ha marcado su gestión durante estos años en la sede romana.

MARÍA JESÚS BLÁZQUEZ LOZANO
MARÍA DE LOS ÁNGELES VILLEGAS GALÁN

Como profesionales de la enseñanza de ELE tenemos que estar dispuestos a reconocer que la experiencia no es suficiente si pretendemos mejorar nuestra acción docente. Es necesaria la formación especializada y la implantación de una práctica reflexiva que nos permita evaluar nuestro nivel de desarrollo profesional y nos ayude a identificar los aspectos que necesiten ser mejorados (Alarcón Pérez, 2007).

En un principio, todo lo que ocurre en el aula puede ser objeto de estudio y análisis. Verdía (2009) hace un análisis pormenorizado de los distintos aspectos que se pueden observar en el aula.

a. El alumno

- Participación de los alumnos.
- Intervenciones de los alumnos.
- Nivel de dominio de la lengua.
- Tiempo de habla de los alumnos.
- Preguntas y respuestas de los alumnos.

b. El profesor

- Tiempo de habla del profesor.
- Metalenguaje usado por el profesor.
- Explicaciones del profesor.
- Instrucciones.
- Modificación del habla.
- Comunicación no verbal.
- Comunicación para-verbal (tono, ritmo, entonación)

c. El aprendizaje

- Contextualización del aprendizaje.
- Explicitación de los objetivos.
- Seguimiento y control del aprendizaje.
- Corrección de los deberes.
- Desarrollo de la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación.

d. La sesión de clase

- Objetivos de la sesión de clase.
- Estructura de la sesión. Fases.
- Contenidos trabajados en la sesión. Inicio y cierre.
- Transiciones.
- Secuenciación de las actividades.

- Organización de las actividades
- Organización del tiempo y ritmo de la sesión.

e. La gestión del aula

- Ambiente de clase.
- Comunicación: Patrones de interacción.
- Relación profesor-alumno.
- Relación entre alumnos.
- Tipo de agrupamiento.

f. Los materiales y los recursos.

- El uso de la pizarra.
- Uso del manual de clase.
- Uso del material complementario.
- Uso del espacio y la colocación del mobiliario.

En el taller que se realizó en el Instituto Cervantes de Roma se trataron algunos aspectos necesarios que tenemos que considerar a la hora de querer implantar con éxito una práctica reflexiva, tales como cuándo y cómo llevarla a cabo, cuánto tiempo podemos dedicarle y qué instrumentos de observación utilizar.

Es importante matizar que la práctica reflexiva puede partir de una autoevaluación, de una heteroevaluación (evaluación realizada por los alumnos) y de una coevaluación (evaluación realizada entre pares).

Si bien la autoevaluación es sin duda una actividad útil e interesante, la heteroevaluación y la coevaluación nos permiten disponer de otro punto de vista muy diferente al nuestro en el análisis de aspectos o problemáticas en el aula.

La coevaluación cobra especial importancia en la recogida de datos y observación de aspectos concretos en el aula. Sin embargo, a la hora de realizarla nos encontramos con dos dificultades:

- Los profesores suelen ser reacios a que alguien les observe y evalúen su trabajo. Algunas personas reaccionan mal ante las sugerencias propuestas porque lo viven como si fuera una crítica en vez de una simple observación o aportación.
- La persona que observa debe ser completamente objetiva de modo que su observación sea válida. Aunque parezca

obvio no siempre es fácil. Lamentablemente pensamos que nuestro modo de enseñar es el más adecuado, el que funciona y por ello somos críticos ante otros modos diferentes de enseñar.

Si un profesor observa a otro no debe pensar en cómo lo haría él sino describir todo lo que el profesor hace en el aula. Es fundamental que, una vez terminada la observación, se realice una sesión de retroalimentación, de reflexión y discusión con el observado.

Alarcón Pérez (2007) alega que, independientemente del tipo de evaluación docente que queramos poner en marcha, es importante que se realice de una manera sistemática, es decir, que se considere como parte de un proceso continuo, que forme parte habitual de la enseñanza y que al mismo tiempo, respete los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad.

Respetar el criterio de validez nos asegura que estamos evaluando exactamente lo que queremos evaluar. Es, por ello necesario definir claramente los aspectos en los que queremos centrarnos y acotar la información que necesitamos obtener. Asimismo, respetar el criterio de validez, requiere actualizar nuestros conocimientos teóricos sobre ese aspecto de manera que seamos capaces de emitir juicios fundamentados.

Respetar el criterio de fiabilidad nos asegura la autenticidad de los datos obtenidos y la objetividad de las opiniones expresadas. Es fundamental, por ello, diseñar y seleccionar con rigor los instrumentos de evaluación de manera que no se filtren factores no deseados. Por ejemplo, a la hora de definir los ítems de una encuesta de evaluación docente, las preguntas deben referirse a aspectos muy concretos para evitar la influencia de elementos de subjetividad y tendrá que llevarse a cabo en el momento adecuado para que los distintos estados de ánimo no influyan en las respuestas obtenidas.

Otra posibilidad para aumentar la fiabilidad de los resultados es recurrir a la triangulación (Allwright, 1991) que consiste en analizar el objeto evaluable desde al menos dos puntos de vista. Podemos evaluar un mismo aspecto desde el punto de vista del profesor y desde el punto de vista del alumno, utilizando en cada caso instrumentos de evaluación diferentes.

Según Salaberri, (2004) “es fundamental utilizar distintos instrumentos de observación que permitan proporcionar informaciones diversas sobre un mismo hecho educativo. Con ello, se pretende lograr dos objetivos: por una parte, acercarnos a la observación desde una perspectiva simétrica, es decir,

entre iguales, superando enfoques más tradicionales en los que al observador se le asigna el papel de «experto» que puede proporcionar una mejor visión sobre los hechos educativos que acontecen; por otra, crear situaciones de construcción de intersubjetividad, de manera que el resultado de la observación no se derive de la visión que un solo sujeto tiene sobre el hecho observado, contribuyendo así a crear un modelo de observación colaboradora.”

Denzin (1970:472) además indica que “cuanto mayor sea la triangulación mayor será la confianza en los resultados derivados de la observación”. Describe cuatro tipos de triangulación en relación con los procesos de investigación:

- Triangulación de datos: recoger los datos en tiempos distintos, en lugares diferentes y procedentes de una variedad de personas y colectivos.
- Triangulación del investigador: recoger las contribuciones de varios observadores sobre el mismo objeto de estudio;
- Triangulación de teorías: utilizar más de un enfoque para generar categorías de análisis;
- Triangulación de métodos: el uso de métodos múltiples para la recogida de datos.

El último de los criterios citados anteriormente es la viabilidad, la posibilidad de aplicar en la práctica el tipo y el modo de evaluación considerando el tiempo y los medios disponibles. Una de las mejores soluciones para remediar la falta de tiempo y de medios consiste en integrar las propuestas de evaluación en la secuencia didáctica.

Es necesario que las clases se desarrollen normalmente tanto si utilizamos la triangulación como si incluimos la propuesta de evaluación en nuestra secuencia de clase.

Conclusiones:

Reflexionar sobre nuestra práctica docente debería conducirnos a un enriquecimiento, es decir, a un cambio cualitativo y efectivo en nuestras clases.

La tarea del profesor es una tarea estimulante desde muchos puntos de vista. Manteniendo un enfoque reflexivo en nuestro trabajo, conseguiremos, por una parte, sorprendernos de las muchas cosas positivas que hacemos en nuestras clases y, por otra, ser conscientes de lo que deberíamos mejorar de manera que podamos superarnos día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón Pérez (2009). *Mejorar mi labor docente*.
DidactiRed. Centro Virtual del Instituto Cervantes
[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/
antteriores/marzo_09/032009_serie.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antteriores/marzo_09/032009_serie.htm)
- Alarcón Pérez C (2007). *La experiencia no lo es
todo: herramientas de evaluación formativa de la
labor docente en e/le*. Revista virtual REDELE n.
[http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/
ClaraAlarcon.shtml](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/ClaraAlarcon.shtml)
- Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the
Language Classroom: An Introduction to Classroom
Research for Language Teachers*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Denzi, N.K. (1970). *The research act: A theoretical
introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Richards J. C. y Lockhart C (1998). *Estrategias de
reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid.
Cambridge University Press.
- Salaberri Ramiro, M.S., (2004). *Triangulación y
construcción de intersubjetividad en los procesos
de observación*. Universitat Autònoma de Barcelona,
Institut de Ciències de l'Educació, ICE
- Verdía, Elena (2009). *Desarrollo profesELE*
<http://desarrollo.profesele.blogspot.com>



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ITALIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

www.educacion.es/italia

liceo español Cervantes

secciones internacionales

formación y cursos de verano

becas

centro de recursos

auxiliares de conversación

programa de pueblos abandonados



Recibe nuestra información a través de la lista de correo: <http://www.educacion.es/listascorreo/>

ALICIA EN EL PAÍS DEL APRENDIZAJE: ACTIVIDADES CREATIVAS Y MOTIVADORAS EN CLASE

ESPERANZA GARCÍA SÁNCHEZ

Un viejo proverbio chino hablando de la enseñanza dice: “Dígame y olvidaré. Muéstreme y yo podría recordar. Inclúyame y entenderé”

El ser humano no puede aprender nada que no le pertenezca, nada que no provenga de su interior
(Sentencia Zen)

Aiutare gli altri a resuscitare la propria dimensione creativa vuol dire aiutarli a realizzare sé stessi
(Salvo Pitruzzella)

Partimos de dos premisas fundamentales:

1. Cada estudiante es un mundo y estando en grupo además puede adoptar diferentes roles.
2. La motivación es uno de los factores más importantes que determinan el éxito en el aprendizaje; por tanto, si no están motivados no tendremos buenos resultados ni con alumnos que tengan grandes habilidades.

Para que nuestras clases sean fructíferas y satisfactorias tenemos que plantearnos cómo aprenden nuestro alumnos y por eso analizaremos brevemente el concepto de memoria y los diferentes estilos de aprendizaje.

- a. Desde un punto de vista de los *condicionamientos biológicos* es fundamental el concepto de memoria

Podemos hablar muy brevemente de los tres tipos de memoria: la memoria inmediata o estímulo eléctrico cerebral que permite retener una idea alrededor de 20” y si no se le presta atención se olvida automáticamente.

Pero las más importantes para el aprendizaje son la memoria a corto plazo y a largo plazo. La primera puede durar desde unos segundos hasta 16 horas durante los cuales hay que crear unas condiciones que permitan pasar a la memoria a largo plazo que no tiene límites y que es la que conseguirá recuperar

teóricamente y en cualquier momento la información almacenada.

¿Cómo se acelera el proceso de almacenamiento en esta última memoria?

- Cuando se producen *asociaciones*, es decir, cuando la nueva idea se asocia con otras ideas que ya están en el cerebro,
- Cuando se “*desencadenan*” las neuronas que producen los estados de alegría o de agrado, es decir, cuando estamos motivados. Un estudiante aprende sólo lo que le interesa, por eso tiene que buscarle siempre el lado positivo a la asignatura.
- Cuando se le concede un *descanso al cerebro* y no se le suministran nuevas informaciones.

Desde el punto de vista de los *condicionamientos psicológicos del aprendizaje* es fundamental evitar el cansancio durante el aprendizaje. ¿Cómo?

- Mediante un cambio frecuente de *temas*
- Mediante un cambio frecuente de los *medios* didácticos
- Mediante la inclusión de *intervalos*, no demasiado largos

Precisamente teniendo en cuenta que estos dos aspectos, es decir, la motivación y el cambio de actividades son óptimos para acelerar y reforzar el aprendizaje, vamos a comentar un poco más a fondo cuáles son los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y los nuestros propios.

Modelos de aprendizaje.

Los principales planos perceptivos son tres: visual, auditivo y *cinestésico*. Como la información que recibimos es recogida por nuestros sentidos, todos empleamos los tres planos, pero habitualmente hay predominio de uno de ellos. Para que el alumno sepa qué plano sensorial prefiere, es necesario que recuerde algún momento de una clase de idiomas cuando el profesor explicó un tema nuevo, por ejemplo, un tiempo verbal. ¿Necesitaba *verlo por escrito* para entender de qué se trataba realmente? ¿Era necesario que el *profesor lo repitiera*, hasta que pudiera distinguir las palabras e incluso repetirlas? ¿*Relacionaba la explicación con una vivencia anterior propia* (clase, charla con otra persona) en que

revivía el contexto del que se hablaba al escuchar los ejemplos?

Esta reflexión que deberíamos hacer con nuestros estudiantes es de gran ayuda para reconocer, observar y tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje presentes en la clase. Es muy aconsejable en las primeras horas de un curso realizar actividades y juegos que permitan saber si los alumnos son predominantemente visuales, auditivos o *cinestésicos*.

Los buenos programas de curso o de clase incluyen mucha variación.

Métodos auditivos: conferencias, debates, audiciones con cd, dictados, lectura en voz alta, canciones, cualquier actividad que incluya hablar y escuchar música.

Métodos visuales: uso del ordenador, pizarra, imágenes y colores; películas, vídeos, presentaciones; leer y dibujar.

Métodos cinestésicos: role-plays, ejercicios que impliquen movimiento físico, escribir; actuar, hacer algo.

En una clase, el primer paso de una explicación es siempre visual o auditivo, y el último *cinestésico*, momento del anclaje. Es importante cubrir los tres canales de acceso para lograr un completo aprendizaje del tema tratado. Jane Arnold y Carmen Fonseca comentan que “la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo y lo emocional”

Gracias a estas nociones, que nos han servido tanto como marco teórico como justificación, podemos presentar a continuación algunas propuestas que afectan sobre todo al conocimiento afectivo de la lengua en el modelo de aprendizaje cinestésico como fuente y no sólo como alternativa para ayudarlos a crear lazos en clase.

ACTIVIDAD DE RELAJACIÓN, DE ESCUCHA ACTIVA Y DE IMPRO¹

Ponemos una música relajante. Les decimos a los estudiantes que estamos en una barca y para que no se hunda tenemos que distribuirnos caminando por toda el aula, ocupando todo el espacio.

Los estudiantes se mueven por la clase MUY LENTAMENTE, mirando al horizonte y en silencio. Es muy importante la respiración profuuuuuuuunda.

Diles que no den vueltas alrededor de la clase, que cambien el sentido de marcha y no se concentren todos en una parte del espacio para que la “barca” no se hunda. Esto les ayuda a tomar conciencia del espacio y del grupo. Caminan a diferentes velocidades: 7 (bastante rápido), 3 (más lentos)

El profesor levanta la mano, todos lo imitan y se van parando.

Para empezar a tomar contacto con el otro van a seguir la secuencia que presentamos a continuación y que el profesor va variando cada 10 segundos aproximadamente.

Cada uno se mueve libremente por el espacio:

- Ignorando la presencia del otro
- Encontrando la mirada del otro
- Haciendo un intercambio de sonrisas
- Dando apretones de manos
- Dando un apretón de manos en cadena, no se deja una mano hasta que no se encuentra otra que apretar
- Poniendo en contacto: hombro con hombro, rodilla con rodilla, codo con codo, pie con pie...
- Se paran frente a un compañero y se saludan como lo harían con un desconocido. Se introduce un saludo oral improvisado
- Se saludan como un niño con otro niño
- Se saludan como dos amigos, con un abrazo efusivo y mirándose con curiosidad porque se reencuentran después de muchos años.
- Con un abrazo efusivo y una mirada de despedida, se incorpora también un adiós triste.
- Como lo harían en el Vaticano, en China, en Hawai...
- Como lo harían los gatos
- Como lo harían las serpientes
- Como lo harían los hinchas de la selección de fútbol de su país...

ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO, DE INTERCAMBIO SOCIAL, DESARROLLO AFECTIVO Y LÚDICO

a. Se levantan y cambian de sitio todos los que...

Los estudiantes están sentados en círculo. El profesor de pie en el centro dice: “se levantan todos los que esta mañana han tomado café para desayunar” Todos los que se identifiquen con esa categoría tienen que cambiar de silla. El profesor en el centro aprovecha para sentarse en la primera silla que encuentre libre. El estudiante que se queda sin

¹ De Johnstone y Pitruzzella

silla se coloca en el centro y tiene que enunciar otra categoría. Se puede repasar cualquier aspecto de nuestro programa porque las categorías son infinitas, o casi.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTO Y DESINHIBICIÓN ²

“Hola me llamo Esperanza y estoy...”

El primer día se coloca todo el grupo en círculo para entablar un primer contacto con el profesor. Para ello se van a presentar de una forma un poco diferente.

- Empieza el profesor diciendo “Hola, me llamo Esperanza”. El que está a la derecha dice su nombre y así sucesivamente.
- En la segunda ronda el profesor dice “Hola me llamo Esperanza y estoy encantada de estar aquí”. Es decir, ha añadido una información más relacionada con la persona y que empieza por la vocal de su nombre. El grupo repite la información que ha dicho el profesor pero en tercera persona: “Se llama Esperanza y está encantada de estar aquí”. El estudiante de la derecha hace lo mismo uniéndolo a su nombre alguna palabra que comience con su inicial y con la que además se siente identificado. Todos a coro van repitiendo la información que ha lanzado cada estudiante hasta completar el círculo. (Dependiendo del nivel de los estudiantes la frase será más o menos complicada utilizando los verbos *tener, ser, estar, querer*).
- En la tercera ronda tienen que añadir a su presentación un gesto acorde con la frase con la que se han identificado. De nuevo, todos a coro repiten en esta última ronda el saludo y el gesto que el alumno ha asociado.
- Al final de la clase conviene despedirse saludándose entre todos con los gestos y las frases que se aprendieron al principio de la sesión. Es un medio para crear grupo divirtiéndose y desinhibiendo a todos.

ACTIVIDAD DE VISUALIZACIÓN, RELAJACIÓN Y CONFIANZA EN EL OTRO.

“La pelota danzarina” ³

Se colocan en parejas. El profesor distribuye a cada pareja una pelota de tenis o ping-pong. Tienen que agarrarla los dos al mismo tiempo con los dedos índice y pulgar.

Diles que uno de ellos va a ser el que guía al otro en un “viaje imaginario”. El otro cierra los ojos y se deja llevar. Ponles una música agradable de escuchar con variaciones de ritmo para que el guía tenga más posibilidades de movimiento y el “ciego” más sensaciones.

Después de dos o tres minutos cambian de rol y el guía pasa a ser el “ciego”.

Durante todo este tiempo tienen que estar en completo silencio disfrutando de la música y del movimiento.

Pasado el tiempo establecido se sientan tranquilamente en sus sillas y durante dos o tres minutos escriben en un papel en blanco que previamente les has dejado preparado todo lo que han “visualizado”.

Al final se lo leen al compañero con el que han realizado el viaje. Si alguno quiere, puede leer el texto de su compañero en voz alta a todo el gran grupo.

Entre todos se comentan las sensaciones que han tenido y para qué creen que les ha servido toda la actividad.

Variación.

Antes de terminar la visualización, prepara para cada uno un folio en blanco con un bolígrafo, enciende las luces y pídeles que desencadenen sus pensamientos y sensaciones escribiendo sin parar durante dos minutos la primera vez y si vuelves a repetir otra visualización unida a la escritura automática, aumenta el tiempo de escritura.

Es fundamental que escriban deprisa hablando con el boli. Tienen que anotar todo lo que se les ha pasado por la cabeza y no tienen que estar atentos ni a la caligrafía, ni a la gramática, ni a los signos de puntuación. Pueden incluso escribir en varias lenguas al mismo tiempo.

Al final del tiempo establecido dejan el bolígrafo encima de la mesa y se distribuyen en pequeños grupos para comentar lo que han escrito.

Cada uno de los componentes lee el párrafo que prefiera en voz alta al resto de su grupo y al final se vota el texto que más ha gustado a la mayoría de su grupo. Cada grupo decide cómo presentar el texto elegido al resto de los grupos haciendo una lectura expresiva y dramatizada. Dales un tiempo para preparar las escenas y diles que al final voten qué grupo lo ha hecho “mejor”.

² De J. Arnold

³ De Augusto Boal

Conviene grabar las lecturas dramatizadas para después analizarlas.

Consejos para hacer la lectura expresiva y dramatizada

- Variar el volumen, muy bajito, para aumentar la atención del público o altísimo queriendo ocupar con la voz todo el espacio.
- Variar el ritmo, lento para dar suspense o rápido para crear una emoción fuerte como el miedo.
- Hacer pausas para crear expectación.
- Leer por ejemplo las líneas pares muy deprisa y las impares lentamente, si-la-be-an-do cada palabra para darle más énfasis.
- Alargar las vocales finales .
- Leer a coro creando una música de fondo, o por grupos cada uno lee una frase alternándose, o introduciendo un efecto de eco.
- Leer con la voz engolada o nasalizada como si estuviéramos resfriados, pero vocalizando siempre bien
- De manera triste, agresiva o nerviosamente...

ACTIVIDADES DE IMPROVISACIÓN.

Cuadros vivos ⁴

Mark Almond las llama *freezing techniques*. Con ellas los estudiantes se quedan inmóviles como estatuas congeladas. No implican al estudiante lingüísticamente. Tienen que ver sobre todo con los sentidos y con el tomar conciencia del espacio.

- Primero se realiza una **lluvia de ideas** sobre estados anímicos: *enfado, duda, aburrimiento, enamorado, perplejo, pedante, cansado, avergonzado, cabreado, deprimido, contentísimo*.... Se escriben en la pizarra y se aclaran si es necesario los significados.
- **Individualmente**. Se mueven por la clase y cuando el profesor pronuncia una de esas palabras de la pizarra los estudiantes se quedan paralizados (15») representando con su cuerpo y con su cara lo que haya dicho el profesor. Otra palmada, empiezan de nuevo a caminar, el profesor dice otra palabra y los estudiantes crean otras estatuas congeladas *ánimicamente*.
- **En parejas** . Tienen un minuto de tiempo para representar con el cuerpo palabras elegidas por el profesor que quiera que aprendan sus estudiantes., palabras como “ordenador”, “tarta”, “oficina” “panadería. Es importante la negociación, es decir, que los dos se pongan de

acuerdo sobre una representación. El profesor cuenta hasta tres y y en el tres la pareja se inmoviliza, se “congela”.

- **En grupos**. Se puede aumentar el número de estudiantes. El grupo puede ser de tres, cuatro o cinco y representar una frase completa por ejemplo “una familia de vacaciones” “Tengo ganas de tomar un café”. Cuando las imágenes están congeladas, el profesor toca en el hombro a uno de los grupos que dirán una frase adecuada a su contexto.

A los grupos de más nivel lingüístico se les puede pedir que representen conceptos abstractos.

Preparación de un personaje (M.A.)

Es una divertida actividad a caballo entre la impro, el *role playing* y el *reality show* para entrar en la piel de un personaje inventado por ellos. La técnica es mixta puesto que usarán la lengua pero también el cuerpo, el movimiento, la modulación de la voz para crear su “alter ego” totalmente inventado.

ELIGE 10 PREGUNTAS Y PREPARA LAS RESPUESTAS

Nombre y apellidos de tu personaje

-
1. ¿Cuándo eras niño quién era tu mejor amigo?
 2. ¿Qué pasó con vuestra amistad?
 3. ¿Quién fue tu primer amor?
 4. ¿Dónde sueles estar cuando quieres estar solo?
 5. ¿De qué tipo de familia provienes?
 6. Siempre llevas una foto en tu cartera, ¿quién es?
 7. Si pudieras describirte con una sola frase, ¿cuál sería?
 8. ¿Qué ambiciones tienes?
 9. ¿Qué es para ti una noche divertida?
 10. ¿Quiénes son tus héroes y heroínas?
 11. ¿Cuáles son los acontecimientos que han marcado tu vida?
 12. ¿Cuál es para ti tu trabajo ideal?
 13. ¿Qué haces para estar en forma?
 14. ¿Qué preparas para cenar si el invitado es una persona especial?
 15. ¿Te gustan los animales de compañía?
 16. Las tres personas más importantes de tu vida....
 17. ¿Estás satisfecho de tu aspecto físico?
 18. ¿Cuál es el principio moral más importante en tu vida?
 19. ¿Cuál es tu prenda de vestir preferida?
 20. ¿Dónde te gustaría verte dentro de 10 años?....

⁴ De Mark Almond

Se les entrega el día anterior esta lista de preguntas y tendrán que prepararse las respuestas de al menos 10 de ellas, es decir, tienen que crear un personaje.

El profesor u otro entrevistador les hará la entrevista teniendo en cuenta las preguntas que ha preparado el estudiante y añadiendo alguna más para que improvise (si es posible se graban las entrevistas para poder hacer después una labor de evaluación).

Los demás compañeros observan y escriben sus opiniones sobre la improvisación de los compañeros.

ACTIVIDAD DE DRAMATIZACIÓN CON MÚSICA.

Cantar un poema con una música rap.

- Se lee el poema de J.A. Goytisolo “El lobito bueno” todos juntos y se aclaran las dudas de vocabulario.
- Se divide a la clase en cinco grupos que representan respectivamente al lobito, a los corderos, al príncipe, a la bruja y al pirata. Cada grupo decide una acción cuando oiga su nombre. Por ejemplo los lobos que escapan, los corderos hacen como que atacan, las brujas que se miran al espejo y el pirata...Conviene dejar que sean los propios alumnos los que decidan los gestos que van a representar.
- Escuchan la versión cantada por Paco Ibañez al mismo tiempo que cantan y representan sus papeles
- A continuación les presentamos el poema de Gloria Fuertes “El lobito malo y el lobito bueno”

Cada uno de los anteriores grupos lee una estrofa del texto en forma de rap.

*Y érase también
un lobito malo
al que obedecían
todos los vasallos.*

*El lobito malo
les metió en la guerra
y no quedó pueblo
ni árbol en la tierra.*

*No se conocían
y se iban matando
todo por la culpa
del lobito malo.*

*Y vino otra vez
un lobito bueno
al que respetaban
los pocos corderos
que quedaban*

*Quemaron las armas
y no hubo más guerra
Lobos y corderos
jugando en la tierra.*

- Se les da a cada grupo la oportunidad de crear su propio mundo al revés a partir de las imágenes siguientes. Ellos tienen que hacer sus propias “imágenes” o a través de un dibujo o con imágenes recortadas de revistas...



Dibujos de Luca Purchiaroni

Canciones motrices

Para esta actividad hemos seleccionado la canción de Nelly Furtado “Vacación” que da mucho juego y además gusta a casi todos.

Primero hay que establecer un diálogo respecto al tema central de la canción para que el prof detecte los aspectos que los estudiantes todavía no dominan.

A continuación les diremos que vamos a interpretar una canción. Hablamos sobre el contenido y recitamos juntos el texto de forma bien articulada y pronunciada. Aprovechamos para realizar esta lectura con diferentes timbres agudos como los niños

y graves como los adultos, lenta o tristemente, en contraste o redundando en lo que estamos diciendo.

Todo el grupo decide qué gesto asociamos a cada acción motriz de la canción.

Escuchamos la canción por primera vez y la cantamos para aprender la melodía puesto que la letra ya la hemos trabajado. En la segunda audición se escucha frase por frase y el coro de estudiantes repite en forma de eco.

Por último cantamos y contemporáneamente hacemos el gesto que hemos decidido entre todos.

Para poder ver cómo salió el taller os doy este enlace en el que podéis ver algunos pasajes. Ojalá que os hayan gustado estas propuestas y que os ayuden en vuestras clases:

<http://www.vimeo.com/17321662>
Contraseña: cervantes2010

Esperanza García Sánchez.
Profesora del Instituto Cervantes
y de la Universidad de la Tuscia.

BIBLIOGRAFÍA Y SITOGRAFÍA

- Almond, Mark (2005), *Teaching English with drama*. London. Modern English Publishing.
- Boal, Augusto (2002), *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. Alba editorial.
- Bryant, S. C. (1999), *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblária.
- Calatayud, F. y Pérez, P. (2000), *Cuentos contados*. Ciudad Real: Ñaque.
- Castaer, Marta (2006), *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. Grao.
- Conde, Caveda (2004), *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Inde.
- De la Calle, Inés (2009), <http://www.ildueblog.it/?p=1322#more-1322>
- Goitia Pastor, Leyre. *Juego, representación y aprendizaje: Un taller de teatro para alumnos de E/LE*. Universidad de Deusto (Bilbao)
- Huizinga, Johan (2000), *Homo Ludens*, Alianza Editorial.
- Jonhston, Keith, *Impro for Storytellers* - <http://www.keithjohnstone.com/>
- Loos S., <http://www.sigridloos.com/publicazioni.htm>
- Marcer, Angels (2004), *Taller de teatro. Cómo organizar un taller y una representación teatral*. Alba Editorial.
- Núñez Delgado, Pilar, *Actividades creativas de lectura expresiva en Secundaria* http://www.plec.es/documentos.phpid_seccion=6&id_documento=141&nivel=Secundaria
- Pitruzzella, Salvo (2004), *Manuale di teatro creativo: 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*. Franco Angeli.

CÓMO SER PROFE DE ESPAÑOL DE LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO Y QUERER SEGUIR SIÉNDOLO

Reflexiones didácticas de un taller para profesores ELE
(Roma, 14-15 de julio de 2010)

JUAN FELIPE BERMEJO RUBIO
PROFESOR DE SECUNDARIA
DE PRIMER GRADO
DE UNA ESCUELA ROMANA



sobre una idea de
Lourdes Miquel
y texto de
Nieves Alarcón

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: LOS PAPELES (Y SUS PÉRDIDAS) DEL PROFE.

Según la archiconocida viñeta del gran Forges la naturaleza del profe de español es, cuando menos, polifacética. No solo son decisivas las creencias que los estudiantes mantienen con respecto a su aprendizaje, sino también las creencias de los propios docentes en relación al papel representado. Estas condicionarán su labor de manera más o menos inconsciente.

Al grupo de profesores asistentes al taller se les pidió que meditaran y señalaran otros papeles que puede y debe desempeñar el profesor ELE de "Scuola Media" (nombre clásico) o de "Scuola Secondaria di Primo Grado" (nombre moderno y rimbombante adoptado desde no hace mucho): una figura muy específica y cada vez más presente, ya que la lengua española crece como el ailanto en los jardines del panorama escolar italiano. Estas fueron algunas de las respuestas más curiosas y atinadas:

- **Actriz / actor:** si de papeles hablamos, el profe actúa, representa, juega (como se dice en francés o inglés). Somos actores que a veces han de mostrarse duros cuando no les apetece o viceversa; que a veces deben repetir lecciones o mimar gestos.
- **Trabajador social:** la enseñanza del español se ve aderezada en estas edades de una (pre)

ocupación por los nuevos agentes sociales que irrumpen en la vida del adolescente. No olvidemos que nos enfrentamos, en el doble sentido de la palabra, a chicos de edades comprendidas entre los 11 y 14 años (algunos repetidores o alumnos con discapacidades pueden llegar a los 16).

- **Torero:** nada más apropiado para profes hispánicos y de raza como nosotros, y es que no es fácil lidiar con padres y directores. Los toros nos enseñan que los problemas, en forma de toro, han de solventarse de frente, con temple y aguantando el tipo.
- **Burócrata:** gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza se derrocha en ministeriales papeleos y mecánicas firmas.
- **Juez:** en el tercer y último año de esta fase educativa nos topamos con los tradicionales exámenes de "licenza media" y, gracias a uno de los últimos decretos de la ministra Gelmini, en teoría la calificación de nuestra humilde asignatura (como la del resto) decide la suerte del alumno.
- **Embajador:** no tiene nada que ver con la diplomacia requerida por el papel de torero. Somos portadores sanos de nuestra cultura allá por donde vayamos. Una carga más de responsabilidad a la que ya soportamos.

También se debatió sobre los momentos en que se perdían los ponderados papeles anteriormente

mencionados. Hubo unanimidad: la zozobra motivada por la indisciplina, tanto la de los estudiantes como la de los padres, y la desazón provocada por las reuniones, claustros y cónclaves varios, que nos suelen sacar de nuestras casillas.

2. DE LA PARTE DEL ALUMNO: POR QUÉ SON “ESPECIALES”.

La segunda parte del taller se concentró en la figura del estudiante. Esta vez se solicitó a los profesores asistentes que pensarán en las necesidades, características específicas, motivaciones y objetivos que distinguen a los alumnos de “Scuola Media” del resto de estudiantes de ELE. Estas fueron las reflexiones puestas en común:

- **Edad:** obviamente representa la principal diferencia. Aunque la OMS sitúa la adolescencia entre los 10 y 19 años, parece claro que convivimos con una suerte de preadolescencia difícil de catalogar. Cada uno de los tres años en los que se subdivide la etapa escolar presenta una notable diferencia en cuanto a desarrollo cognitivo se refiere. Dicha heterogeneidad hace que la línea entre el niño y el adolescente no esté clara.
- **Enseñanza reglada:** con todo lo que ello comporta. Desde la enseñanza de tipo tradicional a las carencias materiales o a los sistemas de evaluación.
- **Dos horas a la semana:** el tiempo que tenemos a nuestra disposición.
- **Disparidad entre objetivos y nivel meta (B1.1):** (ver el apartado anterior) las directivas manuales y los manuales se empeñan en querer llegar a la letra B, cuando un A2 ya sería aceptable.
- **Concentración:** en estas edades los déficits de atención se manifiestan más a menudo de lo esperado en nuestros alumnos.
- **Disciplina:** ¡cuándo se darán cuenta que sin esfuerzo no se consigue casi nada!
- **Influencia de la familia:** en esta fase todavía influye más que el grupo de amigos o el mundo de afuera.
- **Diversidad de estilos de aprendizaje:** este punto nos dio a pie a introducir la tercera y última parte del taller.

3. DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Los estilos cognitivos o de aprendizaje son comportamientos cognitivos y psicológicos que “sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje” (Keefe). Dichos

estilos están muy relacionados con los diferentes tipos de personalidad y no suelen manifestarse aislados, es decir, los sujetos se valen de varios en mayor o menor medida. Según Knowles existen cuatro estilos básicos de aprendizaje, a saber:

- **Concreto:** los estudiantes de este signo usan métodos activos y directos para aprender. Se interesan por lo inmediato. Son curiosos, espontáneos y prefieren la variedad y cambios de ritmo. Aborrecen la rutina y las tareas escritas, les favorecen las actividades visuales o verbales. En definitiva, son alumnos orientados a la tarea y que aprenden más con juegos, dibujos, pelis, tebeos, vídeos o trabajando en pareja.
- **Analítico:** los alumnos de este signo son independientes, les gusta resolver problemas e investigar ideas o principios. Prefieren presentaciones lógicas y sistemáticas de nuevo material de aprendizaje. Son serios, se esfuerzan y son vulnerables ante el fracaso. Algunos expertos los consideran estudiantes “fantasmas”, por su escasa interacción en el aula. Aprenden mejor estudiando la gramática formalmente más en casa que en el aula y prefieren que el profesor les deje localizar sus errores.
- **Comunicativo:** los alumnos de este signo son sociables y necesitan las aportaciones de otras personas y la interacción. Aprenden con las puestas en común y con el trabajo en grupo, escuchando u observando, hablando o chateando con amigos o viendo la tele.
- **Basado en la autoridad:** los alumnos de este signo son responsables y les gusta la progresión estructurada y secuenciada porque la necesitan. Se sienten bien en una clase tradicional respondiendo a instrucciones claras de un profesor guía. Escriben todo en su cuaderno y necesitan su propio libro de texto.

¿Es posible conocer los estilos de nuestros alumnos? A simple vista no es fácil. Podemos ayudarnos de tests como el que recogen Richards y Lockhart (ver bibliografía), pero sobre todo debemos aprehenderlos de nuestra observación en la clase y de nuestra experiencia diaria. Muy útil puede ser la ayuda de otros profesores que conocen mejor a los chicos, ya que sus asignaturas comprenden mayor número de horas semanales. Una figura crucial para esta cuestión es la del profesor de apoyo (“sostegno”), pues convive con el grupo clase en todos los contextos de la vida académica.

¿Qué consecuencias didácticas puede comportar la atención a los estilos cognitivos de nuestros alumnos? Era la pregunta lógica tras el anterior excursio

teórico y una vez más los profesores asistentes coincidieron con los expertos. La enseñanza centrada en el alumno significa que si nosotros enseñamos para todos, deberemos respetar y aceptar los diferentes estilos de aprendizaje siendo conscientes del hecho. ¿Cómo? Preparando actividades de clase variadas, regulando nuestro comportamiento docente, gestionando la clase a través de agrupamientos diversos de alumnos, dando cabida a modos sensoriales concretos (visual, auditivo, cinestético o táctil), fomentando aprendizajes personales fuera del aula, perfeccionando pruebas de evaluación acordes a los estilos, revisando nuestro firme sistema de calificaciones. Esta abrumadora lista de aspectos didácticos podría resumirse en el hecho de que habremos de replantearnos las estrategias de enseñanza que solemos emplear que, sin duda, repercutirán en un aprendizaje más eficaz del español.

APÉNDICE PRÁCTICO.

Si algo distingue un taller de una conferencia o seminario es que en el taller los formados “trabajan”, realizan actividades para completar el proceso dialéctico entre ponente y asistentes, así como para terminar

corroborando, a ser posible, las tesis del primero. Por lo tanto se analizaron algunos ejemplos de materiales procedentes de los tres niveles del manual “Mochila ELE” (ver bibliografía). Además se presentó una actividad, que recojo a modo de ejemplo conclusivo, en la que se debe describir un día en la vida de una persona a través de logotipos. El ejercicio debía analizarse desde el punto de vista del estilo de aprendizaje.

Los asistentes concordaron en que era una tarea no muy adecuada para aprendizajes analíticos (un componente importante para la solución del jeroglífico es el proceso deductivo mediante investigaciones en internet, por ejemplo) o dependientes de la autoridad (es una actividad demasiado abierta); en cambio, es perfecta para aprendizajes concretos (por su carácter visual, lúdico y de objetivo concreto) o comunicativos (por ser necesario el trabajo en grupo).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, E. (1994), ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?, Madrid, Edelsa.
- DORREGO, C. y ORTEGA, M. (1997), Técnicas dramáticas para la enseñanza del español, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- KEEFE, J. (1979), “Learning style: an overview.” En GREGORC, A. (editor), Student Learning Styles, Reston, NASSP.
- KNOWLES, L. (1982), Teaching and Reading, Londres, NCILT.
- MENDO, S. (asesora); BERMEJO, J. F.; MONTEMAYOR, S. y TORIBIO, R. (2010), Mochila ELE 1, Milán, ELI-La Spiga.
- MENDO, S. (asesora); BERMEJO, J. F.; MONTEMAYOR, S. y TORIBIO, R. (2010), Mochila ELE 2, Milán, ELI-La Spiga.
- MENDO, S. (asesora); BERMEJO, J. F.; MONTEMAYOR, S. y TORIBIO, R. (2010), Mochila ELE 3, Milán, ELI-La Spiga.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, Ch. (1998), Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas, Madrid, Cambridge.
- SAVATER, F. (1997), El valor de educar, Barcelona, Ariel.
- WOODWARD, T. (2002), Planificación de clases y cursos, Madrid, Cambridge.

7:30	CASIO
7:30-7:45	NESCAFÉ PULEVA
7:45-8:00	LICOR POLO Gillette AXE
8:00-9:00	Mégane
9:00-11:00	Philips pendium Windows NOKIA
11:00-11:20	NESCAFÉ Orbit
11:20-13:30	Philips pendium Windows NOKIA
14:00-15:30	Wendy Coca-Cola Orbit
15:30-15:50	NESCAFÉ Orbit
15:50-16:00	Scottex
16:00-19:30	Philips pendium Windows NOKIA
19:30-20:15	Mégane NOKIA
20:15-20:45	AXE NOKIA
20:45-21:45	Bocatta Heineken Orbit
21:45-23:00	Heineken Heineken NOKIA Heineken
23:00-00:30	ORBIT Coca-Cola GUCCI Coca-Cola Orbit
00:30-01:30	CONTROL CONTROL

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

37

MARÍA DE LOS ÁNGELES VILLEGAS GALÁN
MARÍA JESÚS BLÁZQUEZ LOZANO

¿Cuánto promovemos en clase el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen?
¿Transmitimos una imagen auténtica de la misma?
¿Destruimos tópicos y prejuicios?

¿Colaboramos en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo?

La creación de este taller partió intentando responder a estos interrogantes. Los objetivos eran los siguientes:

- Propiciar una reflexión sobre qué entendemos por cultura, qué imagen damos y dan los manuales del mundo hispánico, cómo trabajamos la cultura y el componente intercultural en el aula.
- Proporcionar una lista de actividades que posteriormente se pudieran utilizar en el aula.

Los participantes durante una hora y media alimentaron un debate contando sus opiniones y experiencias. A continuación se exponen algunas de las conclusiones a las que se llegaron.

LA CULTURA EN EL AULA ELE:

ACTIVIDAD 1

¿Trabajáis la cultura en clase?
¿Quién decide los temas que se tratan en clase?
¿Qué os parecen las tareas propuestas por los libros?

Conclusiones:

- Es fundamental que se trabaje en clase la cultura propiciando un diálogo entre profesor y alumno.
- A pesar de que la mayoría de los temas que se tratan en clase los proponen o bien el profesor o bien los manuales, es necesario que los alumnos también se sientan partícipes de la elección de los temas.
- Las tareas propuestas por los libros y que analizamos en el taller nos parecieron un buen

punto de inicio pero que necesitaban ser ampliadas por parte del profesor teniendo en cuenta sus conocimientos y las necesidades e intereses de los alumnos.

ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ ES CULTURA?

PENSAD EN 5 PREGUNTAS DE CULTURA QUE VUESTROS COMPAÑEROS (PROFESORES DE ELE) DEBERÍAN CONOCER.

Estas fueron algunas de las preguntas que surgieron:

- Tres países con tres tipos de música diferente.
- Tres monumentos representativos de países hispanos.
- Tres platos típicos.
- ¿Quién pintó “Muchacha en la ventana”?
- ¿Cuál es la capital de la civilización Inca?
- La receta del gazpacho
- ¿Con que país limita Panamá?
- ¿Quién ganó la liga española en el 2006-2007?
- ¿Quién ganó el último premio Cervantes?

Conclusiones.

- Si nos fijamos bien, en estas preguntas nos encontramos con conceptos muy heterogéneos tales como arte, gastronomía, geografía, historia, literatura...Es decir, que todo nos parecía cultura.
- Había muchas más preguntas sobre la cultura española que sobre la cultura de América Latina, lo que demuestra que tendemos a hablar de aquello que conocemos y hacemos poco por ampliar nuestros conocimientos sobre América Latina aun siendo conscientes de nuestras lagunas.
- Si bien las preguntas no eran difíciles no siempre se respondían con corrección ni con precisión. Es decir, que a veces no enseñamos cultura por desconocimiento y miedo a ser desacreditados.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

ACTIVIDAD 3

Según Meyer (1991) citado por Oliveras (2000:38) nuestros alumnos pasan por varias etapas en su proceso de adquisición de la competencia intercultural: nivel monocultural, nivel intercultural, nivel transcultural. ¿En qué se diferencian?

Solución:

Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura es decir, se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.

Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas. La comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad.

Conclusiones:

- La mayoría de nuestros alumnos no consiguen superar la primera fase.
- Los manuales normalmente no aportan material útil para que el alumno llegue a un nivel transcultural.
- Nosotros como profesores a veces somos los primeros que hacemos continuas comparaciones entre nuestro país de origen y el país en donde vivimos. Dando este ejemplo, es difícil que nuestros alumnos consigan disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Myriam Denis y Monserrat Matas (2001:31-37) aportan indicaciones sobre la progresión que se debe seguir a la hora de presentar los ejercicios teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- **Sensibilización:** Mostrar otros modos de clasificar la realidad y ayudar a que emerjan las representaciones que tiene de su cultura y de la que estudia. Por ejemplo, comentando lo que se le ocurre en relación a unas fotos o un texto: sus percepciones, sus asociaciones de ideas y sus pensamientos.
- **Concienciación:** Hacer preguntas abiertas, pedir el relato de experiencias vividas. Por ejemplo, analizando e interpretando situaciones y personas.
- **Relativización:** Poner en paralelo los diferentes puntos de vista que va encontrando y desarrollar una capacidad para resolver conflictos. Por ejemplo, desarrollando la empatía para entender al otro: intentando explicar y buscando los aspectos positivos de una situación.
- **Organización:** Comparar y conceptualizar situaciones, buscar fenómenos recurrentes, organizar las informaciones de que dispone. Por ejemplo, haciendo collages de significados con fotos y textos.
- **Implicación-interiorización:** Implicar al alumno en el descubrimiento y la profundización de la cultura de los países cuya lengua estudia. Por ejemplo, planteando temas opuestos, de conductas, comportamientos atípicos específicos de una determinada cultura.

Para clarificar y ejemplificar lo anteriormente citado, a continuación se proponen una serie de actividades que nuestros alumnos pueden realizar en el aula. Es importante que las actividades trabajen la lengua y la cultura como dos realidades indisolubles.

Esta tipología de actividades trabajan fomentando:

- La retroalimentación.
- La motivación.
- El aprendizaje cooperativo.
- El aprendizaje autónomo.
- La dinámica de grupo.
- El desarrollo de la creatividad.
- El respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje.

ACTIVIDAD 4: SENSIBILIZACIÓN:

Lee el siguiente texto (Gente 1) y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pensarías tú?
- ¿Estás de acuerdo con alguno de los dos?
- ¿Te parece que exageran?

¿QUÉ RAROS SON!

Cuando viajamos siempre descubrimos cosas diferentes, maneras diferentes de ser, de actuar, de comunicarse. Es lo que les pasa al señor Blanco y al señor Wais.

Julían Blanco es un ejecutivo español que trabaja para una multinacional. Tiene que trabajar a veces con el señor Wais, un europeo del norte que trabaja para la misma multinacional. Blanco a veces va al país de Wais, y Wais visita de vez en cuando España. A veces Blanco piensa: "¿Qué raros son estos nórdicos." Lo mismo piensa Wais: "¿Qué curiosos son los españoles."

Cuando Blanco va al país de Wais, la empresa le reserva una habitación a 15 km del centro de la ciudad, en un lugar precioso. "En este hotel va a estar muy tranquilo", piensa Wais. "¿Qué lejos del centro!", piensa Blanco. "¿Qué aburrido: ni un bar donde tomar algo o picar unas tapas."

Cuando Wais va a Madrid, siempre tiene una habitación reservada en un hotel muy céntrico, en una calle muy ruidosa, con mucha

contaminación. Así, puede salir por ahí por la noche, piensan en la empresa de Blanco.

En las reuniones de trabajo también hay algunos problemas. "Los españoles siempre hablan de negocios en los restaurantes", dice Wais. "Primero, comen mucho y beben vino. Y luego, al final de la comida, empiezan a hablar de trabajo." "En el norte de Europa no se come", explica Blanco a su mujer, "una ensalada, o un sándwich, al mediodía, y nada más... Y luego, por la noche, a las nueve está todo cerrado..."

Respecto a la forma de trabajar también hay malentendidos: "¿Para qué nos reunimos? Lo llevan todo escrito, todo decidido... Papeles y papeles", dice Blanco.

"Los españoles no preparan las reuniones", piensa Wais. "Hablan mucho y muy deprisa, y todos al mismo tiempo."

"Son un poco aburridos", explica Blanco a sus compañeros de oficina. "Muy responsables y muy serios pero... un poco sosos... Solo hablan de trabajo..."

"Son muy afectivos, muy simpáticos pero un poco informales", piensa Wais.

¿Quién tiene razón? Seguramente los dos. Cada cultura organiza las relaciones sociales y personales de formas distintas, ni peores ni mejores, simplemente distintas.

Aprender un idioma extranjero significa también conocer una nueva forma de relacionarse, de vivir y de sentir.



1 ¿Cómo crees que piensa un ejecutivo de tu país?

- respecto al alojamiento
- respecto a las comidas
- respecto al trabajo
- respecto a la comunicación

GENTE 1

ACTIVIDAD 5: CONCIENCIACIÓN:

DE COMPRAS POR ROMA

Lee lo que le sucedió a Rosa y coméntalo con tus compañeros:

Mi fin de semana en Roma está siendo maravilloso aunque aquí las cosas son muy diferentes. El viernes por la tarde me apetecía ir al centro para comprarme algo de ropa, en cambio Ana prefirió quedarse en el hotel. Fui a via del Corso, una calle llena de tiendas. Cuando entré, la dependienta me saludó amablemente pero luego me siguió todo el tiempo, creo que pensaba que le iba a robar algo. Después de mucho buscar, encontré unos pantalones, me los probé y pensé que me quedaban estupendos (aunque eran una 40 en vez de una 38, la talla que normalmente uso). Así que fui a la caja y pagué con la tarjeta pero no me pidieron el DNI, qué raro ¿no?. Cuando volví al hotel se los enseñé a Ana y me dijo que le parecían horribles, me los volví a probar y la verdad es que ya no me gustaban tanto como en la tienda. Todavía tenía el tiquet por lo que al día siguiente fuimos a la tienda pero la dependienta nos dijo que no me podían devolver el dinero y que tenía que cambiarlos con alguna otra cosa. A nosotras nos parecía una tontería, no me gustaba nada más en aquella tienda, ¿por qué me tenían que obligar a comprar otra cosa? Indignada pedí la hoja de reclamaciones y la dependienta me miró y sonrió. Le expliqué que en España era un derecho del consumidor. Ella me respondió, pues ¡cómprate la ropa en España!

- ¿Quién piensas que tiene razón?
- ¿Cómo crees que se sintió Rosa? y ¿la dependienta?
- Escribe la historia desde la perspectiva de la dependienta.

ACTIVIDAD 6: RELATIVIZACIÓN

Dividid la clase en grupos e intentad responder a las siguientes preguntas para posteriormente exponer vuestras ideas en un debate.

¿Qué puede sorprender a un italiano de la cultura española?

¿Qué puede sorprender a un español que viene a Italia?

ACTIVIDAD 7: ORGANIZACIÓN

Con la siguiente actividad (Mochila ELE) vamos a trabajar los falsos amigos. ¿Sabes lo que son?

¿Conoces otras? En grupos hacéis un collage de significados con fotos.

¿Alguna vez has dicho algo que no debías? Crea un corto o un cómic representando ese malentendido

Estas palabras españolas se parecen a algunas palabras italianas, pero no significan lo mismo. **Elige tres, haz dibujos para ilustrar su significado y enséñaselos** a tu compañero. Él tiene que **adivinar** las palabras que has elegido.

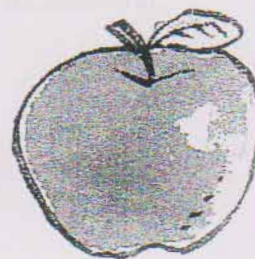
aceite

melocotón

bollo

gamba

manzana

**ACTIVIDAD 8: IMPLICACIÓN**

Haz un decálogo sobre el perfecto hablante intercultural.

CONCLUSIONES:

Normalmente el profesor se limita a trabajar aspectos socioculturales o a transmitir información sobre la gente del país y sus costumbres pero es necesario que, mediante la práctica habitual en el aula, proporcione a sus alumnos las herramientas necesarias a fin de que consigan ser actores efectivos en las diferentes situaciones comunicativas. Esto es posible sólo si se trabaja con actividades que, a través del diálogo y el análisis crítico de las culturas, propicien la observación, el análisis, la interpretación, la comparación y la inferencia.

BIBLIOGRAFÍA:

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002): *Entrecruzar culturas. Competencia Intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: DeBoeck y Duculot.

Oliveras, Á (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen

ARTÍCULOS

Miquel, L.: "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *Frecuencia-L* n°5.

Nauta, J.P.: "¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural". *Cable 10*. nov.92

Wessling, G.: "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula" Madrid: Fundación Actilibre, Col.Expolingua, Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4) 1999

MÉTODOS

Bermejo, F. Montemayor, S. y Toribio, R. "Mochila ELE", La Spiga, Milán 2010.

Martín Peris, E y Sans, N: *Gente 1.Nueva Edición*, Difusión, Barcelona, 2004.

COMO MEDIO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA OBTENCIÓN DE MUESTRAS VÁLIDAS DE LENGUA

EMMA GAGO SÁNCHEZ

Talleres de verano para profesores de español
Instituto Cervantes
Roma, julio 2010

La finalidad del presente trabajo es la de exponer una serie de reflexiones y propuestas referentes a la estructura de la entrevista oral y a la realización de la misma como instrumento de evaluación de la *competencia comunicativa* en el contexto de la enseñanza ELE.

Antes de entrar más concretamente en la cuestión, cabría realizar una serie de puntualizaciones acerca de los diferentes tipos de evaluación de los que se hace uso en un recorrido didáctico.

Además de las pruebas puntuales, el profesor lleva a cabo una evaluación continua del progreso del alumno, de su nivel de asimilación de contenidos y del desarrollo de su *competencia comunicativa*, observación también útil al profesor como medio de valoración de la eficacia del método y del enfoque adoptados en el curso. Cualquiera de estas pruebas puede tener como finalidad la evaluación general de la *competencia comunicativa* del hablante (*holística*), la evaluación de aspectos específicos de la misma (*analítica*), así como también del grado de asimilación de contenidos de naturaleza extralingüística incluidos en el programa, por ejemplo, contenidos socioculturales. Lógicamente, cada una de estas pruebas debe ser concebida de manera que resulte eficaz para la evaluación de los aspectos específicos que se fijan como objeto de la misma.

Existe toda una ciencia en torno a la técnica de elaboración de pruebas de evaluación que cumplan las condiciones requeridas de *fiabilidad* y *validez*. Sin entrar en aspectos específicos —lo que nos interesa ahora es la fase de ejecución—, subrayamos la importancia de que la estructura de la prueba¹ se adapte a los objetivos; de que las pruebas incluyan actividades *auténticas*, que propongan intercambios comunicativos reales y realistas; que sean *coherentes*, que tengan significado lógico para el hablante; y *estimulantes*, que propongan situaciones

y argumentos que puedan dar lugar fácilmente a la conversación.

Por otra parte, conocer y servirse de la variedad de descriptores² correspondientes a los distintos niveles de competencia descritos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* contribuye, tanto a definir más concretamente la prueba, como a evaluar los resultados y la competencia del alumno³.

El principal inconveniente que puede presentar una prueba de evaluación mal confeccionada es que no cumpla el objetivo de estimular la producción de *muestras válidas de lengua*, algo que sucede con frecuencia, y no solo debido a la estructura de la prueba o al modo en que ha sido concebida, sino también a su puesta en práctica. Consideramos *válida* una muestra de lengua cuando representa el nivel de competencia real del hablante y refleja lo que el usuario es capaz de hacer en condiciones normales y de bajo estrés. Por el contrario, una muestra *no válida* es aquella que no refleja el nivel real del usuario, lo que puede producirse por causas muy diversas: defectos de la prueba misma, alto grado de estrés por parte del alumno o incorrecta actuación por parte del entrevistador.

1. Dos modelos de entrevista: DELE y OPI

La prueba DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) para la evaluación de la *competencia oral*, consistente en la realización de un modelo mixto de entrevista, tiene como objetivo la certificación de un nivel determinado de *competencia comunicativa* a partir de la capacidad de resolución de una serie de cuestiones por parte del candidato. Se trata de un modelo que ofrece válidas garantías relativas a la *estabilidad* de la prueba, aunque siempre susceptible de ser mejorado.

² Los descriptores relacionados con la competencia oral son los siguientes: *intercambiar información, desarrollo de descripciones y narraciones, argumentación, fluidez oral, competencia lingüística general, riqueza de vocabulario, dominio del vocabulario, compensación, control y corrección, corrección gramatical, flexibilidad, expresión oral en general.*

³ Valorar el grado de *competencia comunicativa general* del aprendiente supone un cambio de perspectiva que implica la relativización del peso de la corrección gramatical en la evaluación.

¹ Existen diferentes tipos de actividades: *entrevista; situación simulada; monólogo sostenido (descriptivo, argumentativo, etc.) a partir o no de estímulos (orales o visuales); debate; pruebas mixtas, etc.*

Algunos de los aspectos positivos del modelo DELE son los siguientes:

- a) La estructura de la prueba garantiza su regular y homogénea realización: al tratarse de actividades bien definidas a partir de propuestas y estímulos establecidos, se asegura que el desarrollo sea muy similar en todos los casos y contextos, al margen de la actuación del entrevistador, siempre y cuando se respete el protocolo;
- b) El hecho de que la prueba esté fuertemente dirigida favorece la sensación de seguridad en el candidato, compensando el estrés de la situación;
- c) Contiene estímulos visuales: la variedad de estímulos predispone positivamente al candidato y ofrece diferentes posibilidades de respuesta;
- d) Las tareas proponen intercambios comunicativos pertenecientes al ámbito público: no se entra en campos especializados ni en el ámbito personal;
- e) Las tareas son concebidas teniendo en cuenta la diferente procedencia del candidato, considerando la percepción que éste, dependiendo de su cultura, puede tener, tanto de la situación, como de los argumentos abordados;
- f) El sistema de evaluación combina equilibradamente el tipo analítico y holístico.

En contraposición, algunos aspectos negativos del planteamiento de la prueba son que:

- a) Ciertas tareas generan intercambios comunicativos artificiales y poco espontáneos: el alumno encuentra dificultades a la hora de iniciar conversaciones naturales, ya que los estímulos tampoco lo son, lo que da lugar a situaciones forzadas;
- b) Algunas tareas resultan difíciles de interpretar, por ejemplo, en el caso de las viñetas;
- c) Algunas tareas no se ajustan al nivel de la prueba;
- d) Los materiales no están actualizados y ofrecen poca calidad gráfica;
- e) Los nuevos modelos de examen A1-A2 presentan actividades prácticamente idénticas en cada convocatoria: los candidatos las preparan con antelación memorizando los monólogos, de manera que resulta imposible evaluar la capacidad del alumno para improvisar un discurso;

f) Los nuevos modelos A1-A2 proponen actividades a partir de las cuales es difícil obtener muestras válidas de lengua;

g) Las actividades de simulación exigen preparación y capacidad de improvisación por parte del entrevistador, que debe estar familiarizado con la prueba y disponer de habilidades específicas para poder ponerla en práctica de manera que su actuación contribuya a generar muestras válidas de lengua;

h) Los descriptores de los antiguos modelos de examen son demasiado escuetos y poco concretos;

i) La prueba no queda grabada.

Frente al tipo de entrevista DELE del que venimos hablando, existe otro modelo de prueba para la evaluación de la *competencia lingüística* en LE, el modelo OPI (*oral proficiency interview*), concebido y puesto en práctica por el ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*).

Existen diferencias entre ambos tipos de prueba. La primera es que la entrevista OPI tiene como objetivo determinar cuál es el nivel de *competencia comunicativa* del candidato a partir de la mejor muestra de lengua que éste sea capaz de producir, mientras que la prueba DELE certifica si el candidato ha adquirido o no un determinado nivel. Otra diferencia es que la prueba OPI consiste básicamente en el desarrollo de una conversación entre el entrevistador y el candidato, sin que éste tenga que realizar actividades de otra naturaleza.

La entrevista tiene una duración aproximada de 30-40 minutos, tiempo mínimo necesario para que el examinador pueda determinar el nivel de competencia del candidato. La dinámica consiste en graduar constantemente la dificultad lingüística del intercambio, subiendo progresiva y estratégicamente de nivel, identificando las limitaciones del candidato y confirmando su grado de competencia en cada estrato⁴.

Analizaremos a continuación los aspectos positivos y negativos del modelo OPI. Los positivos son los siguientes:

a) Facilita la producción de la mejor muestra de lengua por parte del candidato;

⁴ La entrevista de dificultad ascendente consta de las fases de calentamiento, pruebas de nivel, búsqueda de limitaciones, role play y salida.

- b) Minimiza la importancia del error en la evaluación: focaliza en lo que el candidato es capaz de hacer, producir y comunicar, no en los errores;
- c) El entrevistador ejerce un alto control estratégico del nivel de la entrevista;
- d) El entrevistador dispone de gran capacidad de improvisación;
- e) La prueba se asemeja a un intercambio comunicativo auténtico;
- f) Cada prueba es siempre diferente a la anterior;
- g) Conlleva menos trabajo de elaboración de materiales;
- h) La prueba queda grabada.

Por el contrario, los aspectos negativos son los siguientes:

- a) El candidato debe conocer la estructura y el protocolo de la prueba; de lo contrario, un planteamiento semejante podría generar en él estrés y frustración: *candidatos-aprendientes guiados por la tarea* encontrarán problemas ante este tipo de dinámica;
- b) El éxito de la prueba depende demasiado de la habilidad del entrevistador para improvisar y conducir la entrevista: la prueba pierde *estabilidad*;
- c) Exige al entrevistador un alto grado de formación y control estratégico: la estructura conlleva un continuo proceso de formación de entrevistadores;
- d) Se centra demasiado en aspectos de la vida personal del candidato: puede ser un claro inconveniente dependiendo del origen cultural del candidato;
- e) Se corre el riesgo de que la entrevista se base demasiado en opiniones y reflexiones: dependiendo de la procedencia del candidato, carácter, etc., puede generar estrés y malestar el hecho de tener que expresar propios puntos de vista y reflexionar en voz alta sobre determinados temas;
- f) Exige al candidato destrezas que van más allá de las estrictamente comunicativas: el candidato debe ser un buen conversador, incluso en condiciones de considerable nivel de estrés.

De cualquier modo, una vez planteados los aspectos positivos y negativos de cada modelo de entrevista, llegamos a algunas conclusiones que nos ayudan a aproximarnos a un modelo de entrevista más eficaz y menos 'agresivo'.

1. Las pruebas mixtas, al ofrecer más variedad de actividades y estímulos, permiten a los candidatos desenvolverse con más facilidad dependiendo de las propias habilidades, carácter, modelo de aprendizaje al que responde, etc.;

2. Es recomendable que la prueba minimice la influencia de la actuación del entrevistador - positiva o negativa -, ya que ello garantiza su *estabilidad*; el modo de lograrlo consiste en basar la prueba en actividades expresamente descritas;

3. El control del nivel de la entrevista y de las intervenciones del entrevistador es imprescindible para la realización de la prueba y para la obtención de muestras válidas de lengua: el nivel de dificultad lingüística debe adaptarse al nivel del candidato para evitar situaciones de bloqueo, estrés y frustración;

4. El papel del entrevistador es determinante en cualquier tipo de entrevista, por lo que es imprescindible un programa continuo de formación: conocer a fondo el funcionamiento de la prueba, las posibilidades de explotación de la misma, objetivos y criterios de evaluación - independientemente de que sea uno mismo quien evalúe - trabajar a fondo el aspecto de la elicitación, desarrollar la propia *competencia actitudinal*, etc.

2. La actuación del entrevistador

La actuación del entrevistador en el desarrollo de la prueba es determinante para el éxito de ésta, independientemente de su estructura. A este respecto, por una parte, trataremos las técnicas de control del nivel de la entrevista; por otra, hablaremos del estrés del candidato y de las estrategias de compensación que el entrevistador puede poner en práctica.

2.1. Control del nivel de dificultad de la entrevista

La dinámica de *dificultad ascendente* en la que se basa la entrevista OPI es aplicable a cualquier tipo de prueba en cualquier contexto en el que se hace uso de este medio para la evaluación de la *competencia comunicativa*. Los medios para controlar el nivel del discurso son diversos, y para llegar a manejar estos mecanismos de control se requiere formación y práctica por parte del entrevistador.

Uno de los medios para hacerlo consiste en saber manejar las diferentes **estrategias de elicitación**, esto es, cómo solicitar información o generar la intervención del otro, ya que no implica el mismo grado de dificultad hacerlo a través de un tipo de pregunta u otro.

La clasificación del tipo de pregunta de menor a mayor grado de dificultad es la siguiente:

1. Cerrada: puede responderse con un 'sí' o 'no', aunque se valora la capacidad del interlocutor para añadir datos o comentar su respuesta;
2. Alternativa: se responde eligiendo una de las dos opciones incluidas en la pregunta; es posible argumentar o justificar la respuesta, pero no es necesario hacerlo para responder;
3. Concreta o factual: introducida por cuándo, cómo, quién, dónde, etc.; se responde con una información concreta, aunque ya implica la construcción de una frase y la conjugación de formas verbales;
4. Enunciado convertido en pregunta: se transforma en pregunta una afirmación del interlocutor cambiando la entonación: obliga a añadir más información sobre un tema ya introducido; puede denotar desacuerdo del que pregunta respecto a la afirmación anterior;
5. Enunciado + ¿no?/ ¿verdad?: solicita un posicionamiento del interlocutor, una aclaración de lo dicho o la justificación de un posicionamiento;
6. Educada: propia de situaciones formales, a través de fórmulas de cortesía se solicita información concreta haciendo más marcada la distancia entre los hablantes y la sensación de jerarquía, lo que puede contribuir a aumentar la tensión del candidato;
7. Con introducción: sirve para profundizar en un tema e introducir una pregunta más específica; presenta la dificultad añadida de la necesaria comprensión por parte del candidato, que puede perder el hilo si el planteamiento es demasiado complejo o largo; para responder, a menudo se debe reutilizar coherentemente información de la introducción, matizándola, mostrando desacuerdo, etc.;
8. Hipotética: plantea cuestiones que requieren una respuesta basada en la especulación, haciendo alusión a temas abstractos.

Conducir la entrevista utilizando estructuras que no se ajustan al nivel del candidato, que superan su capacidad de comprensión y producción, provocará inevitablemente un bloqueo que impedirá que éste pueda demostrar lo que es capaz de hacer; por el contrario, adaptando nuestras intervenciones al nivel del candidato, crearemos condiciones en las que la comunicación sea efectiva y el candidato pueda comunicarse con un nivel aceptable de corrección.

Además de la tipología de pregunta, el nivel del discurso se gradúa también a través del control de **dificultad de las funciones** que el candidato tendrá que ejecutar para intervenir respondiendo a las exigencias del entrevistador. La graduación de funciones de menor a mayor dificultad podría ser la siguiente:

1. Intercambiar información: respondiendo a una pregunta concreta introducida por adverbios interrogativos;
2. Describir: el nivel de dificultad es, en general, menor respecto a otras funciones; a partir de estructuras básicas y un conocimiento suficiente del léxico, el alumno se desenvuelve describiendo personas, objetos y lugares con relativa facilidad;
3. Narrar: se requiere el manejo de los tiempos del pasado y conectores elementales;
4. Opinar: el aprendiente debe encontrar el modo más apropiado para expresar puntos de vista personales con la mayor claridad posible; implica la capacidad para integrar de manera coherente diferentes ideas e informaciones dentro del discurso;
5. Comparar: requiere cierto grado de capacidad de análisis y el manejo de los recursos lingüísticos que describan las características, ventajas y desventajas, superioridad o inferioridad de cada una de las partes;
6. Argumentar: requiere la activación de destrezas intelectuales, además de comunicativas;
7. Analizar: profundizar en una situación o en un concepto, examinarlo a fondo, implica la activación de una serie de recursos lingüísticos, léxicos y sintácticos más complejos, además de destrezas intelectuales;
8. Formular hipótesis: manejarse en situaciones hipotéticas, abstractas, presenta más complejidad, conceptual y lingüísticamente.

También el **contenido temático** del intercambio puede ser graduado: no presenta la misma dificultad conversar sobre aspectos referentes a la vida cotidiana, del entorno personal, que hablar de situaciones remotas o conceptos abstractos.

Presentamos a continuación dos ejemplos de entrevista de dificultad ascendente; para la elaboración de las mismas se han tenido en cuenta los criterios anteriormente descritos. Los temas elegidos para estas dos ejemplificaciones han sido 'tu ciudad' y 'el tiempo libre'. En ambos casos se alternan diferentes

tipos de pregunta, así como de funciones, siempre de menor a mayor dificultad; respecto a los contenidos, se inicia con cuestiones referentes al contexto cotidiano del candidato, para terminar solicitando que imagine y describa lugares y situaciones ajenos a su experiencia directa:

2.2. Estrés del candidato: actitudes positivas y negativas del entrevistador

El nivel de estrés del candidato en el contexto de un examen está condicionado por diferentes factores. Este estrés, que se manifiesta de maneras muy diversas - tartamudeo, bloqueo, excesiva sudoración, risa nerviosa, emotividad, etc. - puede ser compensado mediante la puesta en práctica de algunas estrategias por parte del entrevistador. Además, la creación de condiciones que ayuden a reducir este estrés debe considerarse como objetivo a la hora de definir algunos detalles relacionados con la prueba, como, por ejemplo, las características del espacio donde ésta se llevará a cabo - dimensiones, iluminación, mobiliario - , el modo en el que se situarán los participantes durante la entrevista, el protocolo de toma de contacto, etc.

Para empezar, las características de la prueba, el modo en el esté planteada y el nivel exigido, pueden generar estrés en el candidato si no son adecuados. Como ya hemos mencionado, es importante que la prueba se ajuste al nivel que se pretende evaluar; que el planteamiento de la misma sea claro, de fácil comprensión; que responda a distintos tipos de aprendizaje, presentando distintos tipos de actividad, con estímulos diversos; que se asemeje a un intercambio comunicativo auténtico.

La propia personalidad del candidato será el factor que determine en mayor medida la aparición de estrés durante la realización de un examen: hay personas que reaccionan peor cuando se encuentran sometidas a fuerte presión, llegando incluso a sufrir ataques de ansiedad o a bloquearse por completo, hasta el punto de verse obligados a abandonar la prueba. De cualquier modo, al margen del propio carácter, ciertas condiciones externas y actuaciones pueden ser manipuladas de manera que contribuyan a reducir el estrés.

En primer lugar, es importante que el entrevistador sepa identificar los signos de ansiedad en el candidato, para poder así reaccionar. El entrevistador no puede permanecer indiferente a las condiciones en las que se encuentra el candidato, ya que ambos comparten el objetivo común de que la prueba resulte un éxito. El hecho de que el candidato no logre realizarla o que no pueda hacerlo en condiciones aceptables de concentración, puede

TU CIUDAD

1. *¿Tu ciudad [la ciudad en la que vives]¹ es grande?²*
2. *¿Tu familia vive también allí?³*
3. *¿Dónde está exactamente tu ciudad?⁴*
4. *¿Cómo es?/ ¿Qué cosas interesantes y bonitas hay en tu ciudad?⁵*
5. *¿Conoces todos esos lugares?/ ¿Estuviste en las fiestas el año pasado?/ Cuéntame qué hicisteis⁶*
5. *¿[Consideras que] es divertido vivir allí?/ ¿Por qué crees [consideras] que es divertido?⁷*
6. *¿Qué ventajas tiene vivir en tu ciudad [para los jóvenes]?/ ¿Qué inconvenientes crees que tiene?⁸*
7. *Pero todo eso puede ser positivo también si prefieres llevar una vida tranquila, ¿no?⁹*
8. *[Si pudieras elegir,] ¿en qué otro lugar te gustaría vivir?/ ¿Por qué?¹⁰*
9. *Tú has vivido toda tu vida en una ciudad bastante pequeña y estás acostumbrado a eso, pero, ¿cómo imaginas que será [puede ser] vivir en una gran ciudad como, por ejemplo, Nueva York?¹¹*

¹ Se puede elevar o reducir el nivel de dificultad de la pregunta utilizando las fórmulas propuestas entre corchetes.

² Cerrada; descripción; contexto del candidato.

³ Cerrada; intercambio de información; contexto del candidato, se introduce el tema de la familia.

⁴ Concreta; intercambio de información; información geográfica.

⁵ Concreta; descripción/análisis; contexto del candidato, se requiere léxico específico del campo semántico de la ciudad.

⁶ Cerrada, concreta; descripción/narración; al hilo de la respuesta anterior se profundiza en algún aspecto.

⁷ Cerrada, concreta; opinión/argumentación; sobre un aspecto concreto perteneciente a su entorno.

⁸ Concreta; comparación/análisis; sobre un aspecto concreto perteneciente a su entorno.

⁹ Pregunta con enunciado; opinión/análisis; posicionamiento respecto a una situación abstracta.

¹⁰ Concreta; opinión/argumentación/hipótesis; situación hipotética para el candidato.

¹¹ Con introducción; hipótesis/análisis; contexto ajeno al candidato.

EL TIEMPO LIBRE

1. *¿Tienes [dispones de] mucho tiempo libre?*¹

2. *¿Qué haces en tu tiempo libre cuando estás solo?/ ¿Y con tus amigos?*²

3. *¿Cuándo fue la última vez que fuiste de excursión?/ ¿Cómo fue?/ ¿Podrías hablarme de ello?*³

4. *¿Tus padres te han transmitido algunas de [quién te ha transmitido] estas aficiones?*⁴

5. *Hay personas que en su tiempo libre prefieren no hacer nada, simplemente ver la televisión o pasar tiempo en casa. ¿Qué te parece?*⁵

6. *Algunas aficiones [resultan muy caras de practicar] tienen el inconveniente de que practicarlas resulta muy caro. ¿Cuáles pueden ser estas aficiones?/¿Te interesa alguna de ellas?*⁶

7. *¿Tu ciudad ofrece variedad de actividades [alternativas] para el tiempo libre?/¿Qué otras posibilidades [más] podría ofrecer?*⁷

8. *A veces los amigos o nuestro novio o novia [nuestra pareja] tienen aficiones diferentes a las nuestras. ¿Qué ocurre en esos casos?*⁸

9. *Seguro que hay algo que te gustaría mucho hacer, pero no has tenido todavía ocasión de hacerlo...*⁹

¹ Cerrada; intercambio de información; contexto del candidato.

² Concreta; narración; contexto del candidato, uso de léxico relativo al campo semántico del tiempo libre.

³ Concreta, educada; narración; contexto del candidato.

⁴ Cerrada/concreta; descripción/narración; contexto del candidato; se incorpora progresivamente léxico más complejo ('aficiones').

⁵ Con introducción; opinión; posicionamiento respecto a una situación cotidiana conocida por el candidato.

⁶ Con introducción; argumentación/análisis/comparación; contexto ajeno al candidato, uso de léxico más específico relativo a las aficiones del tiempo libre.

⁷ Cerrada, concreta; descripción/hipótesis; se pasa de la realidad a condiciones hipotéticas.

⁸ Con introducción; descripción/narración; sobre una situación cotidiana conocida por el candidato.

⁹ Enunciado convertido en pregunta; hipótesis; situación hipotética para el candidato.

considerarse un fracaso desde el punto de vista de ambos, pero, sobre todo, para el entrevistador, que teóricamente debe disponer de los recursos para evitarlo.

A través de la formación, la práctica, la observación y la reflexión sobre el modo de proceder, el entrevistador puede llegar a mejorar su actuación, optimizando los recursos, compensando las carencias y contribuyendo a que el candidato llegue a producir la mejor muestra de lengua posible.

Después de haber analizado un número razonable de entrevistas en el contexto de las pruebas DELE, podemos adelantar algunas conclusiones acerca de lo que se debe y no se debe hacer en la realización de las mismas.

Actitudes negativas del entrevistador y que deben evitarse son:

- *mostrar distracción, falta de interés, cansancio, impaciencia o aburrimiento;*
- *mostrar poca naturalidad o nerviosismo;*
- *ser brusco o cortante;*
- *mostrar actitudes o adoptar posiciones físicas no apropiadas en la situación;*
- *imponer excesiva jerarquía o establecer excesiva familiaridad con el candidato;*
- *incidir en los puntos débiles del candidato;*
- *fiarse de la primera impresión;*
- *mostrar poca voluntad de colaboración en situaciones de dificultad o ante la petición de ayuda.*

Podemos decir que la actuación del entrevistador es negativa cuando:

- *habla demasiado/demasiado poco;*
- *interrumpe;*
- *corrige errores;*
- *no responde a las peticiones de aclaración;*

- *no sigue el hilo del discurso o cambia bruscamente de tema;*

- *hace intervenciones fuera de lugar o formula preguntas sin sentido;*

- *entra en aspectos personales o polémicos;*

- *permite que sea el candidato quien dirija la entrevista;*

- *censura una opinión;*

- *habla en un tono poco natural o exagerado;*

- *no concede al candidato el tiempo necesario para responder;*

- *no respeta el protocolo de la entrevista;*

- *emite juicios sobre las intervenciones o el nivel del candidato.*

A partir de la misma observación, podemos señalar actitudes positivas que deberían ser fomentadas por el entrevistador:

- *mostrar interés y atención durante la conversación;*

- *reaccionar ante la espontaneidad del candidato;*

- *seguir las pautas de cortesía de una conversación natural;*

- *mostrar actitudes o adoptar posturas apropiadas;*

- *mostrar voluntad de colaboración;*

- *minimizar el efecto de la primera impresión;*

- *establecer la distancia mínima indispensable para que el candidato se sienta relajado;*

- *mostrarse claro y conciso;*

- *mostrar sensibilidad ante las características particulares del candidato.*

Decimos que la actuación del entrevistador es positiva cuando:

- *presta atención al saludo y a la toma de contacto;*

- *presta atención y establece contacto visual con el candidato durante la conversación;*

- *interviene en la justa proporción para generar el discurso y crear un intercambio auténtico;*

- *adapta las intervenciones a las características particulares del candidato;*

- *responde en lo posible a las peticiones de aclaración;*

- *hace intervenciones coherentes y lógicas;*

- *reformula preguntas cuando es necesario;*

- *concede al candidato el tiempo suficiente para relajarse y empezar a producir a un nivel aceptable;*

- *gradúa el nivel de las intervenciones;*

- *sigue el hilo del discurso concediendo naturalidad y realismo a la prueba;*

- *insiste hasta obtener la mejor muestra de lengua;*

- *se expresa con claridad.*

Conclusiones

Los nuevos enfoques adoptados en la enseñanza de lenguas extranjeras conceden más relevancia a la *competencia comunicativa* global frente a los antiguos enfoques, que primaban la corrección gramatical. Si estamos de acuerdo en que nuestro objetivo prioritario es lograr que nuestros alumnos lleguen a comunicarse de manera efectiva -con todo lo que ello implica - parece justo que también sea esto lo que se valore a la hora de llevar a cabo la evaluación de la competencia y de los progresos del alumno. Para ello, el instrumento mediante el cual se evalúa al usuario de LE debe responder también a este enfoque, al igual que la actuación de las personas que lo pongan en práctica.

Dado que se trata de un intercambio comunicativo real con un objetivo específico, pero siempre un intercambio comunicativo, la responsabilidad del éxito de la prueba es compartida - como en cualquier intercambio comunicativo - aunque de manera distinta: el entrevistador debe garantizar que la prueba se desarrolle de modo que se cumpla el objetivo de obtener muestras válidas de lengua para la evaluación; la responsabilidad del candidato consiste en aprovechar la ocasión para poder mostrar su grado de competencia.

BIBLIOGRAFÍA

American Council on the Teaching of Foreign

Languages (ACTFL) (1986), *ACTFL Proficiency Guidelines*, Yonkers, NY

Bachman, L.F. y S.J. Savignon (1985), "Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines", *The Modern Language Journal*, 69 (2): 129-134

Bordón, T. (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*, Arco/Libros, Madrid

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid; Instituto Cervantes, Madrid

Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Col. Biblioteca Nueva), Edelsa/Instituto Cervantes, Madrid

Parrondo Rodríguez, J.R. (2005), "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs), *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid

SOBRE *FUENTE OVEJUNA* DE LOPE DE VEGA

MERCEDES PELLITERO FERNÁNDEZ

Objetivo: Reforzar las habilidades de lectura, comprensión y expresión.

La poesía ha de costar grande trabajo al que la escribiese y poco al que la leyese.

Premisa

Lope de Vega

El teatro constituye un medio alternativo eficaz para la enseñanza de la Lengua extranjera. Es sabido que los diálogos teatrales facilitan el aprendizaje de la Lengua porque se prestan muy bien a la memorización y a la interiorización de las estructuras lingüísticas gracias a la coherencia de los contenidos y a la belleza de las formas.

Desarrollo de la lección

Inicia la lección mostrando el contexto histórico-cultural de la época de Lope de Vega:

La primera ilustración presenta, sobre el fondo de la España Imperial, a los reyes Felipe II y la simbólica **Residencia del Escorial** y Felipe III durante cuyo reinado se construyó la **Plaza Mayor** donde tenían lugar todo tipo de representaciones.

La segunda ilustración muestra una fotografía de Lope de Vega con una cita suya, la portada de *Fuente Ovejuna* con un parlamento significativo y *La boda campesina* cuadro de Pieter Brueghel el viejo que bien podía representar la boda de *Laurencia y Frondoso*, protagonistas de *Fuente Ovejuna*.

A continuación se comenta brevemente la cita del autor que encabeza la biografía, se escucha la grabación sobre la vida de Lope de Vega y se lee el resumen de la obra.

Antes de pasar a la lectura de los fragmentos antológicos elegidos, se realizan una serie de ejercicios para practicar la lengua oral y se explica el significado de las palabras y frases que podrían presentar mayor dificultad de comprensión.

Por último se leen los textos elegidos, protagonizados por los propios estudiantes, y se realizan ulteriores ejercicios para reforzar las estructuras gramaticales y memorizar el vocabulario.

Un test sobre la vida y la obra de Lope concluye la lección.

Vida

(Texto grabado)

Lope Félix de Vega Carpio, el creador del teatro nacional, conocido con los apelativos de *fénix de los ingenios* y *monstruo de la naturaleza*, nació en Madrid el 25 de noviembre de 1562, un año después de que Felipe II eligiera a esta ciudad para capital de su Imperio. Estudió retórica y gramática primero con los jesuitas y más tarde en las Universidades de Alcalá y Salamanca. Era de temperamento pasional, alegre y comunicativo, por lo que toda su obra está impregnada de ese juvenil optimismo que tanto escaseaba en la época que le tocó vivir. Amó apasionadamente y volcó en los versos sus amores y sufrimientos, transformando en literatura su vida. Han pasado a la historia, gracias a sus versos, Elena Osorio con el nombre de *Filís*; Isabel de Urbina, su primera mujer, con el nombre de *Belisa*; Micaela de Luján con el de *Camila Lucinda*, y Marta de Nevares con los nombres de *Amarilis* y *Marcia Leonarda*. Fue también hombre de armas: tomó parte en la conquista de la Isla Terceira de las Azores (1583) y participó en la expedición de la *Armada Invencible* (1588). A los cincuenta y dos años se ordenó sacerdote y sólo dos años después conoció a Marta de Nevares, el último gran amor de su vida.

Las desventuras comenzaron a precipitarse sobre Lope a partir de 1628 cuando Marta se volvió loca y tocaron el ápice en 1634 cuando murió ahogado su amado hijo Lope Félix y fue raptada su hija menor, Antonia Clara, de diecisiete años. Un año más tarde, el 27 de agosto de 1635, después de tantos sufrimientos, *el fénix de los ingenios* moría en Madrid, en esa *hermosa Babilonia* donde había transcurrido los últimos veinte años de su vida.

Toda la ciudad asistió conmovida a los funerales, que se celebraron en la iglesia de San Sebastián, en la misma iglesia que serían bautizados siglos después Moratín (1760) y Benavente (1886).

1. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde nació Lope de Vega?
- ¿Qué estudios realizó?
- ¿Con qué apelativos se le conoce?
- ¿Con qué nombres han pasado a la historia de la literatura sus grandes amores?
- ¿En qué famosa expedición participó?
- ¿Cuándo se ordenó sacerdote?
- ¿En qué año murió y dónde se celebraron los funerales?

2. Elige los adjetivos que se adaptan mejor al carácter de Lope:

Triste / alegre, introvertido / extrovertido, pasional / racional, pesimista / optimista, realista / idealista, escéptico / soñador, agnóstico / creyente.

3. Asocia cada palabra y cada frase con su significado:

apelativos	apenada
desventuras	sobrenombres
hombre de armas	embebida
se ordenó sacerdote	faltaba
tocaron el ápice	vertió
volcó	soldado
escaseaba	se hizo cura
impregnada	desgracias
conmovida	alcanzaron la cumbre

4. Transforma los Pretéritos indefinidos en Presentes de Indicativo y añade un complemento: Ejemplo: *Nace en Madrid, estudia retórica, etc.*

- nació
- estudió
- amó
- volcó
- tomó parte
- participó
- conoció
- murió
- asistió
- se celebraron

5. Transcribe los siguientes números con letras e indica que acontecimientos tuvieron lugar en esas fechas :

- 1561 En el año *mil quinientos sesenta y uno* Felipe II eligió a Madrid para capital de su Imperio
- 1562 En
- 1588 En
- 1635 En

6. Formula las preguntas adecuadas a la hipotética conversación con Lope tratándolo de *tú*:

- P.
- R. Me llamo Lope y vivo en Madrid.
- P.
- R. Madrid es *una hermosa Babilonia*.
- P.
- R. Soy más bien optimista.
- P.
- R. Primero en la Universidad de Alcalá y después en la de Salamanca.
- P.
- R. Elena, Isabel, Micaela y Marta.
- P.
- R. Es un *edificio de dos plantas con huertecillo y naranjo* en cuyo dintel coloqué la siguiente inscripción: *Parva propria magna, magna aliena parva*.
- P.
- R. La (casa) pequeña propia es grande; la (casa) grande ajena es pequeña.

7. Traduce libremente la cita que encabeza el texto:

La poesía ha de costar grande trabajo al que la escribiese y poco al que la leyese.

.....

.....

Fuente Ovejuna

Fuente Ovejuna es un drama histórico, de honor y de amor, basado en el levantamiento de un pueblo de Andalucía contra los agravios de su señor, el lujurioso y soberbio Comendador¹, hecho ocurrido realmente en un pueblo de Andalucía en el siglo XV y recogido en la Crónica de Rades en el siglo XVI.

Lope de Vega amplió el relato y lo enmarcó en el contexto de la guerra de sucesión a la muerte de Enrique IV de Castilla entre su hija Juana la Beltraneja, esposa del rey de Portugal, y su hermana Isabel, esposa del rey de Aragón.

La obra, escrita entre 1612 y 1614 y publicada en 1619, alcanzó gran notoriedad en el siglo XIX al ser interpretada como el mito de la libertad contra la tiranía; se tradujo al francés, al alemán, al italiano... y se estrenó en Moscú con gran éxito. En la actualidad la obra sigue gozando de estima y admiración debido a que, junto a ese mito de la libertad, en este drama, como afirma López Estrada, *hay armonía, hay acción y hay artificio*, elementos que justifican ampliamente su fortuna.

Argumento: Fernán Gómez, el Comendador de la villa de Fuente Ovejuna, había impuesto su tiranía a los pacíficos habitantes del pequeño pueblo andaluz cometiendo todo tipo de atropellos y de horrores, pero la paciencia de los habitantes se acabó cuando el Comendador, no habiendo podido conseguir con regalos a la hija del alcalde, ordenó a sus criados que la raptasen para satisfacer su capricho el mismo día que celebraba la boda con Frondoso, su prometido esposo. Ese ultraje desencadenó la ira colectiva, por lo que en poco tiempo se organizaron y amotinaron los hombres y las mujeres de la Villa para ajusticiar al Comendador.

Cuando llegó a oídos de los Reyes la noticia de ese crimen justiciero, el Rey Fernando prometió castigar a los culpables enviando un juez a Fuente Ovejuna que interrogara sobre lo ocurrido, pero a la pregunta *quién mató al Comendador* la respuesta unánime era siempre la misma: *Fuente Ovejuna, señor*.

¹ *Comendador*: El que tiene una encomienda, dignidad dotada de renta que se concedía a algunos caballeros.

² *Gran*: ante sustantivos tanto masculinos como femeninos el adjetivo **grande** se apocopa en **gran**.

En: introduce el complemento de lugar en donde.

Mucho / *los* / *las*: son adjetivos que acompañan a sustantivos. Ejemplo: Hace **mucho** calor; cuesta **mucho** dinero; trabajo **muchas** horas.

Continúa gozando: los verbos **seguir**, **continuar**, rigen siempre el **gerundio**.

Porque: es la respuesta al **¿por qué?**

Hay: verbo impersonal que introduce las formas genéricas por lo que rechaza el artículo determinado.

8. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema central de *Fuente Ovejuna*?
- ¿En qué se basa la historia?
- ¿En qué época está ambientada?
- ¿Por qué alcanzó tanto éxito la obra en el siglo XIX?
- ¿Quién es el protagonista colectivo?

9. Elige la forma gramatical adecuada²:

- En el siglo XIX la obra alcanzó **grande** / **gran** notoriedad.
- *Fuente Ovejuna* se representó **en** / **a** Moscú con **mucho** / **muy** éxito.
- En la actualidad **continúa a gozar** / **continúa gozando** de estima y admiración, **porque** / **por qué** en la obra **hay** / **está** armonía, acción y artificio.

Ayuda para la comprensión del texto antológico:

- *¡Qué porfía!*: ¡Qué insistencia!
- ¿Qué reparan en no hacer lo que les digo? ¿Por qué no hacen lo que les digo?
- ¿Qué te espantas?: ¿De qué te asustas?
- *Aquesos*: esos
- *De aquesta suerte*: De este modo.
- *Desdén*: Menosprecio, indiferencia.
- *Esotra zagala*: Esa otra pastora.
- *Mancuerda*: Tormento al que se sometía al reo apretándole con fuertes ligaduras.
- *Me da asombro*: Me inspira respeto
- *No hayáis temor*: No tengáis miedo.
- *Partid luego*: Iros inmediatamente.
- *Pasad los umbrales*: Entrad.
- *Pues salúdate*: ¡Que se te pase!
- *Quedo, que yo lo diré*: Despacio, que yo lo diré.
- *Reduzco melindres*: No me ando con contemplaciones.
- *Remediad sus demasías*: Frenad sus abusos.
- *Son extremadas*: Son cabezonas.

Acto Primero

Escena I (Sala en casa del Maestro³ de Calatrava. El Comendador y sus criados Flores y Ortuño)

- C. ¿Sabe el Maestro que estoy en la villa?
- F. Ya lo sabe
- O. Está, con la edad, más grave.
- C. ¿Y sabe también que soy Fernán Gómez de Guzmán?
- F. *Es muchacho, no te asombre.*
- C. *Cuando no sepa mi nombre, ¿no le sobra el que me dan de Comendador Mayor?*
- O. No falta quien le aconseje que de ser cortés se aleje.
- C. *Conquistará poco amor.*

1. Resume el diálogo transformándolo en estilo indirecto:

El Comendador les pregunta a sus criados si

 y se sorprende
 a pesar de ser Comendador Mayor.

2. ¿Cómo es Fernán Gómez, el Comendador de Fuente Ovejuna?

- Es humilde
- Es soberbio
- Es justiciero

³ *Maestre de Calatrava: El superior de la prestigiosa Orden militar de Calatrava.*

⁴ *El verbo ser indica una cualidad inherente al sujeto:*

Ser + sustantivo: soy estudiante, eres inglés

Ser + adjetivo: es alto, celoso guapo, tímido, alegre, comunicativo.

Ser + de + nombre propio: Soy de Madrid, somos de Roma, son de París

Ser + de + nombre común: el reloj es de oro, la bandeja es de plata.

El verbo SER equivale a celebrarse en expresiones de lugar:

El verbo estar indica una cualidad o un estado transitorio.

Estar + adverbios de modo: estoy bien; estoy mal; estamos contentos

Estar + adverbios de lugar: estamos aquí; / estáis allí

Estar + en + nombre propio: está en Barcelona; están en Sevilla.

Estar + en + artículo + nombre común: estar en la oficina; estáis en el estudio

Ejemplos de frases con el verbo ser y con el verbo estar:

Fuente Ovejuna es un drama histórico de honor y de amor.

Lope es de Madrid

¿Sabe el Maestro que estoy en la villa?

3. “Cuando no sepa mi nombre” equivale a

- aunque no sepa mi nombre...
 - porque no sabe mi nombre...
 - como no sepa mi nombre...
- y “no falta quien le aconseje” equivale a**

- hay quien le aconseja
- no hay nadie que le aconseje
- le faltan consejeros

4. Indica la diferencia entre SER y ESTAR partiendo de los siguientes ejemplos⁴:

- Estoy en la villa
- Está más grave
- Soy Fernán Gómez
- Es muchacho

Escena VII (El Comendador y sus criados, Flores y Ortuño, y las aldeanas Laurencia y Pascuala)

- C. *Esperad vosotras dos.*
- L. ¿Qué manda su señoría?
- C. ¿Desdenes el otro día, / pues, conmigo? ¡Bien por Dios!
- L. *¿Habla contigo, Pascuala?*
- P. *Conmigo no, ¡tírtelo ahuera!*⁵
- C. *Con vos hablo, hermosa fiera, / y con esotra zagala. / ¿Mías no sois?*
- P. *Sí, señor; / mas no para cosas tales.*
- C. *Entrad, pasad los umbrales; hombres hay, no hayáis temor.*
- L. *Si los alcaldes entraran, que de uno soy hija yo, bien fuera entrar; mas si no ...*
- C. ¡Flores!
- F. Señor ...
- C. ¿Qué reparan en no hacer lo que les digo?
- F. Entrá, pues.
- L. No nos agarre.

⁵ *Tírte ahuera: Exclamación rústica formada por tírte: tírate y ahuera: afuera*

⁶ *Entraren: Futuro imperfecto de Subjuntivo del verbo entrar, forma actualmente sustituida por el pretérito imperfecto de Subjuntivo entrarán*

- F. *Entrad, que sois necias.*
- P. *Harre, que echaréis luego el postigo.*
- F. *Entrad, que os quiere enseñar lo que trae de la guerra.*
- C. (A Ortuño aparte mientras se entra en la casa) *Si entraren⁶, Ortuño, cierra.*
- L. *Flores, dejadnos pasar.*
- F. *Basta que son extremadas.*
- L. *¿No basta a vuestro señor tanta carne presentada?*
- O. *La vuestra es la que le agrada.*
- L. *¡Reviente de mal dolor!*

5. Completa con los Presentes de Indicativo o de Imperativo según convenga:

Esperar *vosotras dos.*

¿Qué **mandar** *su señoría?*

¿**Hablar** *contigo, Pascuala?*

Con vos **hablar**, *hermosa fiera.*

Entrar, **pasar**
los umbrales;

hombres hay, no hayar *temor.*

6. Verdadero o Falso

- Laurencia es hija del alcalde.
- Laurencia no quiere entrar en casa del Comendador porque no se fía de él.
- El Comendador se admira de la obediencia de las aldeanas.
- Flores dice que las aldeanas son amables.

7. Sustituye las siguientes expresiones con otras equivalentes:

- No hayáis temor ...
- *Harre, que echaréis luego el postigo.*
- **¡Reviente de mal dolor!**

Escena IX

(Sala en el palacio de los Reyes. Regidor 1, el rey don Fernando, Regidor 2, la reina doña Isabel, Manrique)

R.1

*Católico rey don Fernando,
a quien ha enviado el cielo,
desde Aragón a Castilla
para bien y amparo nuestro:
en nombre de Ciudad Real
a vuestro valor supremo
humildes nos presentamos
el real amparo pidiendo.*

*el famoso don Rodrigo
Téllez Girón ...
Maestre de Calatrava,
... ensanchar pretendiendo
el honor de la Encomienda,
nos puso apretado cerco.*

Tomó posesión, en fin;
pero no llegara a hacerlo,
a no le dar Fernán Gómez
orden, ayuda y consejo

8. ¿Verdadero o Falso?

- Gracias a la ayuda del Comendador, el Maestre de Calatrava tomó posesión de la Villa de Fuente Ovejuna. V / F
- Fernán Gómez tiene a sus súbditos muy contentos. V / F
- Los regidores denuncian ante el Rey los abusos del Comendador. V / F

9. Completa las frases:

- Don Fernando era rey de
a) Aragón b) Castilla c) Portugal.
- Extremadura se encuentre
a) entre Sevilla y Córdoba b) cerca de León
c) cerca de Portugal.

10. Asocia cada palabra con su sinónimo teniendo en cuenta el contexto:

<i>Amparo</i>	<i>Asedio</i>
<i>Cerco</i>	<i>Protección</i>
<i>Sosiego</i>	<i>Éxito</i>
<i>Buen suceso</i>	<i>Tregua</i>

Escena X (Laurencia y Frondoso)

F. *¿Posible es que no te duelas / de verme tan cuidadoso, / y que imaginando en ti, / ni bebo, duermo ni como? / ¿Posible es tanto rigor / en ese angélico rostro? / ¡Viven los cielos que rabio!*

11. Elige el significado apropiado al contexto en que aparece:

- *Tan cuidadoso* :
 - a) preocupado b) atento c) ordenado
- *Tanto rigor*:
 - a) severidad b) seriedad c) precisión

Escena XI (Sale el Comendador. El Comendador y Laurencia)

C. No es malo venir siguiendo / un corcillo temeroso, / y topar tan bella gama

L. Aquí descansaba un poco / de haber lavado unos paños. / Y así al arroyo me torno, / si manda su señoría.

C. Aquesos desdenes toscos / afrentan, bella Laurencia, / las gracias que el poderoso / cielo te dio, de tal suerte / que vienes a ser un monstruo. / Mas si otras veces pudiste / huir mi ruego amoroso, / agora no quiere el campo, / amigo secreto y solo; / que tú sola no has de ser / tan soberbia, que tu rostro / huyas al señor que tienes, / teniéndome a mí en tan poco.

L.Id con Dios, tras vuestro corzo; / que a no veros con la Cruz / os tuviera por demonio, / pues tanto me perseguís.

C. ¡Qué estilo tan enfadoso! / Pongo la ballesta en tierra, / y a la práctica de manos / reduzco melindres.

L. ¡Cómo! / ¿Eso hacéis? ¿Estáis en vos?

12. ¿Verdadero / Falso?

- El Comendador es muy celoso. V / F
- Frondoso se esconde detrás de una rama V / F
- El Comendador ha salido de caza. V / F

13. Busca en el texto los verbos equivalentes:

- Dar con
- Vuelvo al riachuelo
- Disminuyen
- No me ando con contemplaciones
- Estáis bien de la cabeza

14. ¿Verdadero o Falso?

- El Comendador yendo de caza se encuentra con Laurencia. V / F

- Laurencia acepta la corte del Comendador. V / F
- El Comendador lleva una Cruz. V / F

15. Expresa la siguiente amenaza con otras palabras:

*Pongo la ballesta en tierra,
y a la práctica de manos
reduzco melindres.*

Escena XII (Sale Frondoso y toma la ballesta)

C. (creyéndose solo, a Laurencia)

No te defiendas.

F. (Aparte) Si tomo / la ballesta, ¡vive el cielo / que no la ponga en el hombro...!

C. Acaba, ríndete.

L. ¡Cielos, / ayudadme agora!

C. Solos estamos; no tengas miedo.

F. (mostrándose al Comendador)
Comendador generoso, / dejad la moza o creed / que de mi agravio y enojo / será blanco vuestro pecho, / aunque la Cruz me da asombro.

C. ¡Perro villano!

F. No hay perro. / ¡Huye, Laurencia!

L. Frondoso, / mira lo que haces.

F. Vete.

16. Transforma los imperativos positivos en negativos y viceversa:

- No te defiendas:
- Ríndete:
- Ayudadme:
- Huye:
- Vete:

17. Simplifica el siguiente parlamento:

Comendador generoso, dejad la moza o creed / que de mi agravio y enojo

será blanco vuestro pecho, / aunque la Cruz me da asombro.

Por ejemplo: Dejad a la moza en paz o disparo a pesar de que me infunde respeto la Cruz .

⁷ La Cruz de Calatrava que llevaba bordada en el vestido.

Acto Tercero
Escena XIV

Fronoso (F.) y Laurencia (L.) comentan el interrogatorio que tiene lugar detrás de las quintas entre el juez y unos aldeanos

F. Voces parece que he oído; y son, si yo mal no siento, de alguno que dan tormento. Oye con atento oído.

Detrás de las quintas

Juez. Decid la verdad, buen viejo

F. Un viejo, Laurencia mía, atormentan.

L. ¡Qué porfía!

Esteban Déjenme un poco.

Juez. Ya os dejo. Decid quién mató a Fernando.

Esteban Fuente Ovejuna lo hizo.

L. Tu nombre, padre, eternizo.

F. ¡Bravo caso!

Juez ¡Ese muchacho! Aprieta, perro, yo sé que lo sabes. ¡Di quién fue! ¿Callas? Aprieta, borracho.

Niño Fuente Ovejuna, señor.

Juez ¡Por vida del Rey, villanos, que os ahorque con mis manos! ¿Quién mató al Comendador?

F. ¡Qué a un niño le den tormento, y niegue de aquesta suerte!

L. ¡Bravo pueblo!

F. Bravo y fuerte.

Juez ¡Esa mujer! Al momento en ese potro tened. Dale esa mancuera luego.

L. Ya está de cólera ciego.

Juez Que os he de matar, creed, en ese potro, villanos. ¿Quién mató al comendador?

Pascuala Fuente Ovejuna, señor.

Juez. ¡Dale!

F. Pensamientos vanos.

L. Pascuala niega, Fronoso.

F. Niegan niños; ¿qué te espantas?

Juez. Parece que los encantas. ¡Aprieta!

(Pascuala) ¡Ay, cielo piadoso!

Juez. ¡Aprieta, infame, ¿Estás sordo?

Pascuala Fuente Ovejuna lo hizo.

Juez. Traedme aquel más rollizo... ¡ese desnudo, ese gordo!

L. ¡Pobre Mengo! Él es sin duda.

F. Temo que ha de confesar.

Mengo ¡Ay, ay!

Juez. Comienza a apretar.

Mengo ¡Ay!

Juez. ¿Es menester ayuda?

Mengo ¡Ay, ay!

Juez. ¿Quién mató, villano, al señor Comendador?

Mengo ¡Ay, yo lo diré, señor! Afloja un poco la mano.

F. Él confiesa.

Juez. Al palo aplica la espalda.

Mengo Quedo, que yo lo diré.

Juez ¿Quién le mató?

Mengo Señor, Fuente Ovejuna.

Juez. ¿Hay tan gran bellaquería? Del dolor se están burlando; en quien estaba esperando, niega con mayor porfía. Dejadlos, que estoy cansado.

F. ¡Oh, Mengo, bien te haga Dios!
Temor que tuve de dos, el tuyo me lo
ha quitado.

La obra termina felizmente con el matrimonio de
Laurencia y *Fronroso* y con el perdón real al no
poderse descubrir a los culpables:

*Pues no puede averiguarse/ el suceso por escrito,
aunque fue grave delito,/por fuerza ha de perdonarse.*

18. Elige la respuesta que se da en el texto:
¿Qué le dice Fronroso a Laurencia?

- a) Silencio, oigamos lo que dicen dentro.
- b) ¿Quién está gritando?
- c) Voces parece que he oído.

**¿Qué comenta Laurencia a propósito de Fuente
Ovejuna?**

¡Qué valientes son en este pueblo!

¡Bravo pueblo!

¡Hermoso pueblo!

19. Atribuye las siguientes frases al
personaje que las ha pronunciado:
¡Ay, yo lo diré señor!

Fronroso

Del dolor se están burlando.

Mengo

¡Qué a un niño le den tormento!

Juez

¿Quién mató al Comendador?

Laurencia

20. Transforma el imperativo singular en
plural según el modelo:
Ejemplo: Di la verdad: Decid la verdad

- Aprieta:
- Dale:
- Comienza a apretar:
- Afloja un poco:

21. Asocia cada adjetivo con el
correspondiente sustantivo siguiendo el
texto de Lope:

- | | |
|-----------|----------------|
| • atento | • cielo |
| • buen | • villano |
| • bravo | • oído |
| • vanos | • viejo |
| • piadoso | • pueblo |
| • rollizo | • pensamientos |

22. Ejercicio de memorización

*La poesía ha de c..... grande trabajo al que
la escribiese y p..... al que la leyese. Lope
de Vega*

Lope de Vega, fénix de los ingenios y m.....
de la n....., nació en **M.....**
el 25 de noviembre de 1....62.

De temperamento pasional **a.....**
y **c.....**, amó apasionadamente
y volcó en los versos sus amores y sufrimientos,
transformando en literatura su **v.....**

Participó en la expedición de la **A.....**
L..... en 1588 y a los cincuenta y dos
años se ordenó **s.....**

El 27 de agosto de 1635 murió en **M.....**,
en esa **h..... B.....** donde
había transcurrido los últimos **v.....** años de su
vida.

Fuente Ovejuna es un drama **h.....**,
de honor y de **a.....**, basado en el
levantamiento de un pueblo de Andalucía contra los
agravios de su señor, el lujurioso y soberbio **C.....**
....., hecho ocurrido el 23 de
abril de 1476 y recogido en la **C.....**
..... de Rades, publicada en Toledo en 1572.

En el siglo la obra alcanzó gran notoriedad al
ser interpretada como el *mito de la L.....*
contra la tiranía y actualmente sigue gozando de
estima y admiración porque junto a ese mito, en
el drama, como afirma López Estrada, *hay armonía,*
hay acción y hay a....., elementos que
justifican ampliamente su **f.....**

Solucionario

La poesía ha de costar grande trabajo al que la escribiese y poco al que la leyese. Lope de Vega

Lope Felix de Vega Carpio, fénix de los ingenios y monstruo de la naturaleza, nació en Madrid el 25 de noviembre de 1562.

De temperamento pasional, **alegre** y **comunicativo**, amó apasionadamente y volcó en los versos sus amores y sufrimientos, transformando en literatura su **vida**.

Participó en la expedición de la **Armada Invencible** en 1588 y a los cincuenta y dos años se ordenó sacerdote.

El 27 de agosto de 1635 murió en **Madrid**, en esa **hermosa Babilonia** donde había transcurrido los últimos **veinte** años de su vida.

Fuente Ovejuna es un drama **histórico**, de honor y de amor, basado en el levantamiento de un pueblo de Andalucía contra los agravios de su señor, el lujurioso y soberbio **Comendador**, hecho ocurrido el 23 de abril de 1476 y recogido en la **Crónica** de Rades, publicada en Toledo en 1572.

En el siglo **XIX** la obra alcanzó gran notoriedad al ser interpretada como el *mito de la libertad contra la tiranía* y actualmente sigue gozando de estima y admiración porque junto a ese mito, en la obra, como afirma López Estrada, *hay armonía, hay acción y hay artificio*, elementos que justifican ampliamente su **fortuna**.

Test conclusivo

Completa las preguntas utilizando las formas adecuadas y elige la respuesta correcta.

temperamento / escribió / según / se pone a / dónde / se representaban / cuándo / en / qué / expedición / había / comedia / juicio /

- ¿y dónde nació Lope de Vega? En 1560 Toledo / 1562 en Madrid
- ¿Con apelativos se le conoce? El amante infiel / El fénix de los ingenios.
- ¿En qué famosaparticipó? En San Quintín / en Lepanto / en La Armada Invencible.
- ¿Qué tenía? Alegre y comunicativo / pesimista e introverso / irascible y colérico.
- ¿Cuándo su primera comedia? A los trece / a los dieciocho/ a los veinte años.

- ¿Cómo era Madrid, Lope de Vega? Una hermosa Babilonia / Nínive.
- ¿En el huertecillo de la casa de Lope un naranjo / un peral / un moral.
- ¿En cuanto tiempo era capaz de escribir una? En un día / en una semana / en un mes.
- ¿Cuál es el de Cervantes sobre las obras teatrales de Lope? Felices / inverosímiles / intrigantes.
- ¿Qué hace Lope cuando escribir una comedia? No tiene en cuenta los preceptos y las reglas / sigue al pie de la letra las reglas de las tres unidades de lugar, tiempo y acción.
- ¿ se representaban las comedias en la época de Lope? En las plazas / en los corrales / en los atrios de las iglesias.
- ¿Cuándo las obras? Por la mañana / por la tarde / por la noche.

Bibliografía:

Lope de Vega, *Fuente Ovejuna*, Castalia Didáctica, 1987, a cargo de **María Teresa López García-Berdoy**

L. Alborg, *Historia de la Literatura Española*, vol. II, págs. 196-334.

A. Martinengo, *Lope de Vega e il teatro nazionale*, in *La letteratura spagnola dei secoli d'oro*, Sansoni / Accademia, 1973, págs. 455 - 480.

C.V. Aubrun, *La comedia española* (1600 - 1680), Madrid, Taurus, 1968.

UNA REFLEXIÓN EN VOZ ESCRITA

EL PROFESOR HOY

SALVADOR PRIEGO SERRANO

CATEDRÁTICO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA.
ASESOR TÉCNICO EN ATENAS

Este artículo es la reelaboración de la ponencia presentada en las XIX Jornadas de didáctica del español como lengua extranjera, organizadas por la Asociación de profesores e hispanistas en Grecia (ASPE), la Consejería de Educación para Italia, Grecia y Albania y el Instituto Cervantes. Las jornadas se celebraron en la sede del Instituto Cervantes de Atenas los días 23 y 24 de octubre de 2010.

La reflexión sobre el propio trabajo didáctico es un hecho cotidiano, pero su sistematización o formalización es menos frecuente; de ahí que merezca la pena exponer las visiones personales ligadas a la experiencia educativa. Hay que tener en cuenta que la propia LO 2/2006 de Educación establece en su artículo 91.1 como una de las funciones del profesorado “**La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente**”.

El papel del profesor se ha ido desdibujando de forma progresiva. Se ha pasado de una visión uniforme a una atribución de responsabilidades que no todos son capaces de gestionar. La propia legislación ha contribuido a esta acumulación competencial. Me refiero, en concreto, a los niveles de concreción curricular que adjudican al profesor el tercer nivel, después del diseño curricular base y del proyecto de centro. Esta atribución le da la libertad de adaptarse al grupo con el que trabaja día a día, pero también le obliga a responder por sí mismo a la gran diversidad de intereses y capacidades de sus alumnos. Así el artículo 91.a) de la citada Ley orgánica señala como función del profesor: **La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados**.

A su vez, la sociedad ve en el profesor un instrumento de control en el que depositar nuevas tareas (en gran medida, consecuencia del llamado **dimisionismo social**) y, de nuevo, la legislación responderá a esa demanda. Según el citado artículo 91, al profesor le corresponden las funciones de **tutoría, la dirección y la orientación de su aprendizaje** (apartado c); **orientación educativa, académica y profesional** (apartado d) y **atención al desarrollo intelectual y afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado** (apartado e).

Como puede comprenderse, algunas de esas atribuciones, de tan amplio alcance en la práctica, son las específicas de los padres o de determinadas profesiones como psicólogos. Depositar en una persona este cúmulo de tareas puede y, de hecho, desborda la percepción que muchos profesores tienen de su papel. Además, como señaló Hubermann (1990), si el duro contacto con la realidad y posible fracaso se produce en la primera fase de su vida profesional, estaremos ante un hecho que condicione negativamente su futuro como profesor.

Hechas estas consideraciones, pasaré a proponer las que, en mi opinión, son las características que deberían darse en un profesor de nuestra época, así como las dificultades inherentes.

Actualizado científica, técnica y culturalmente.

- Aceptamos que enseñar es un arte, donde el estilo profesional y la personalidad juegan un papel importante. Pero en nuestros días, además del dominio de los contenidos de su materia, el profesor deberá poseer otras habilidades como son las técnicas. El carácter imparable de las TICs sería un ejemplo de lo dicho. Muchos profesores siguen utilizando la pizarra y el libro de texto, además de su propia voz, como único instrumento de interacción pedagógica con sus alumnos. Estos, por su parte, son muy competentes en el manejo de los instrumentos que les brinda la tecnología: móviles, ordenador, etc., y acceden a las fuentes de información con una facilidad desconocida por muchos de sus profesores.
- La actualización cultural, a pesar de lo complejo que pudiera resultar definir el concepto, debe ser también una característica profesional. Se trata de conocer el mundo, sus transformaciones y las corrientes de pensamiento que condicionan el entorno. Nuestra actividad no está descontextualizada de la realidad y a ese permanente conocimiento del mundo es a lo que llamo actualización cultural. En una época de enorme acumulación de información, ingobernable en la práctica, la cultura debería ser el esquema de una visión coherente y crítica de la realidad que transmitiésemos a nuestros alumnos.

Facilita los aprendizajes.

- La percepción del profesor como poseedor y único transmisor de conocimientos, no tiene ya mucho sentido. Que el alumno sea el protagonista principal de su propio aprendizaje es hoy universalmente aceptado y, especialmente, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Hay que cambiar el foco de atención desde el profesor al alumno y ello, entre otras razones, porque cada estudiante tiene un estilo propio de aprendizaje y debe sentirse protagonista de su propia evolución. Los clásicos ya tuvieron la intuición y, en el método socrático, a una primera fase o *ειρωνεία* “ironía” le seguía la mayéutica (*μαϊεύω* “ayudar a dar a luz”), es decir, el maestro ayuda a aprender de la misma manera que una matrona ayuda a una madre a traer un hijo al mundo. Más tarde, Platón dirá que la función del enseñante no es transmitir información, sino ayudar al aprendiz para que él mismo descubra la verdad.
- Sin remontarnos tan lejos en el método didáctico, las teorías más aceptadas como la de Piaget, colocan al que aprende como protagonista de su proceso. Desde la perspectiva de este autor, la educación tiene como finalidad el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos y, por lo tanto, habrá que reconocer procesos diferenciados para cada uno. Si a ello añadimos la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel, la cuestión queda más clara: cada alumno parte de unos conocimientos previos y tiene una forma particular de integrar los nuevos en aquéllos.

Atento a la diversidad.

- Hace muchas décadas que el mundo concebido como algo uniforme se quebró. La percepción de la realidad que conoció la burguesía del XIX y que creyó fija y cerrada para siempre se rompió con los inicios del s. XX. No tendremos ya desde entonces un espejo único en el que mirarnos; a lo sumo, uno roto en el que contemplar fragmentos de una realidad siempre parcial.
- En nuestras escuelas el fenómeno de la diversidad es palmario ya que lo cotidiano será encontrar alumnos con diferentes orígenes sociales, étnicos y lingüísticos (especialmente en los centros públicos). A ello hay que añadir la variedad de intereses y motivaciones. En suma, la diversidad concentrada en un momento y en un lugar: el aula. Es uno de los hechos que más desconcierta a nuestros profesores y que

los aboca a una tarea *sinfónica* en la que la que difícilmente se sienten cómodos.

Educador.

- Hace años oía decir a muchos compañeros que se sentían educadores más que profesores. La palabra educador parecía un concepto más elevado, con más contenido ético que, la ya noble, de profesor. Sin embargo, la palabra se ha ido cargando con unas connotaciones y con unas urgencias que, probablemente, aquellos compañeros no hubieran aceptado. Si entonces era una aspiración y un ideal, ahora es una necesidad inmediata.
- Los profesores, debido a la ya citada **“dimisión social”**, han terminado asumiendo la tarea de “educadores” por obligación. La única educación en valores positivos (explícitos o implícitos en los proyectos educativos) se encuentra para muchos de nuestros jóvenes en la escuela. La desestructuración familiar, las difíciles condiciones laborales o el simple descuido de las obligaciones paternales son las causas de la anomia y de la ausencia de referentes de autoridad.
- La consecuencia para los profesores es clara. Por un lado, sufrirán esa ausencia de valores en forma de conflictividad escolar, actitudes disruptivas, etc. y, por otro, deberán trasladar a esos mismos alumnos que son la causa de su malestar, los principios axiológicos que éstos sólo poseen de manera imperfecta.

Para completar la reflexión sobre el papel del profesor en nuestros días, entiendo necesaria la complementaria sobre el concepto de **interacción**. ¿Cómo se relaciona el profesor con sus alumnos? ¿Cuál es la visión que de ellos tiene? La interacción puede ser definida como *una complicación existencial y social en el entorno del aula, mediante el empleo del código verbal y signos no verbales* (Medina, 1988).

Podemos establecer tres modalidades básicas de interacción: la autoritaria, la de ***laissez faire, laissez passer*** y la democrática.

La interacción desde una perspectiva autoritaria.

Durante mucho tiempo, y aún para muchos de nosotros, ha sido la visión dominante en la práctica educativa. Se podía manifestar en aspectos puramente espaciales como el uso de la tarima desde la que

mostrar dominio. Los rasgos característicos de esta visión serían:

- La responsabilidad se encuentra muy personalizada, es decir, los roles de profesor que controla y de alumno que es controlado quedan claros.
- El número de órdenes directas es muy grande. En una experimentación llevada a cabo he podido contabilizar una media de tres órdenes por minuto, es decir, unas ciento cincuenta en el desarrollo de una clase.
- Las consecuencias de lo anterior:
 - Un aumento de la tensión y la agresividad que, en alguna medida, el propio profesor ha contribuido a generar.
 - Rebelión contra el profesor, agresividad, etc. o, en el caso contrario, sumisión y carencia de espontaneidad.
 - Falta de iniciativa de los componentes si no está el profesor. Acostumbrado a ser dirigido, el grupo no mostrará iniciativas en ausencia de aquél.

La interacción concebida como *laissez faire, laissez passer*.

Además de algunas corrientes pedagógicas, cargadas de ingenuidad, que han dejado toda la iniciativa al alumno, nos encontramos con profesores con una interacción muy baja y, lo más preocupante es que esta inhibición sea fruto del convencimiento de que nada pueden hacer. Tendríamos como rasgo fundamental de este tipo de interacción que:

El profesor no interviene casi. Sería, salvando las distancias, una especie de “padre ausente” y sus consecuencias:

- Aumento de intranquilidad e insatisfacción entre los alumnos.
- Bajo rendimiento y poca satisfacción por el propio trabajo.

La tercera perspectiva sería la *democrática, caracterizada por:*

- Los miembros participan en proyectos, decisiones, tareas y responsabilidad.
- El profesor no critica o da órdenes; da instrucciones y supervisa.

Las consecuencias:

- Atmósfera tranquila y relaciones, amistosas.
- Espontaneidad de los alumnos.
- Percepción mutua de igualdad.

- Iniciativas de los alumnos aún sin el profesor.

Las leyes no proponen explícitamente una determinada corriente psicológica o de pensamiento pedagógico, pero sí están implícitas en su desarrollo.

En el caso de la legislación española, en la LOE, el concepto democrático está implícito desde el preámbulo (la educación como medio para **fomentar la convivencia democrática, la transmisión de valores que fomenten la convivencia democrática, la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar**, etc.).

Sería incoherente que una legislación concebida para formar ciudadanos democráticos no tuviese una visión democrática del hecho educativo.

Finalmente y, a pesar de las dificultades, deberíamos esperar siempre lo mejor de nosotros y de nuestros alumnos. Es decir, adoptar el principio de **Pígalión** en pedagogía, enunciado por Rosenthal, R. y Jakobson, L. (1968) y que podría enunciarse como: “Las expectativas positivas que un profesor tiene sobre sus alumnos (y sobre sí mismo) tienden a cumplirse independientemente de la capacidad de éstos”.

Referencias bibliográficas:

- Ausubel, D. P. (1968), *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo* México. Trillas.
- Huberman, M. (1990). “Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión”. *Curriculum*, 2: 139-160).
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006.
- Medina, A., (1988), *Didáctica e interacción en el aula*, Madrid, Cincel.
- Piaget, J. (1970) *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.
- Rosenthal, R. and Jakobson, L (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York. Holt, Rinehart & Winston.

ERRORES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN EN LA CLASE DE ELE

IOANNA STEFATOU

ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y KAPODISTRIAKA DE ATENAS

*Ser **DOCENTE** no es fácil, es una profesión que conlleva a la vez una formación pedagógica realizada con total responsabilidad y vocación verdadera. El docente debe tener en cuenta varios aspectos a la hora de enseñar, como por ejemplo las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación. Sin embargo, en muchas ocasiones desconoce los aspectos esenciales de la evaluación y trabaja de acuerdo a sus experiencias, basándose solamente en criterios subjetivos.*

¿QUÉ SE ENTIENDE POR EVALUACIÓN?

La evaluación es un elemento fundamental dentro del campo de la pedagogía. Hoy en día se presenta como elemento común el enfoque centrado en el aprendiz y sus necesidades personales, sociales y profesionales en correspondencia al enfoque pedagógico que se aleja del rol tradicional del docente, en cuanto a la adopción de posturas de evaluación del aprendizaje (p.e. la memorización de conocimientos descontextualizados).

Las finalidades de la evaluación como proceso se basan en conocer cuáles y qué aspectos del desarrollo de las competencias de los estudiantes es necesario resaltar, en qué momento del proceso y con qué finalidad.

REFLEXIONEMOS: Un profesor consciente y responsable es el que sabe por qué, a quién, cómo, qué y cuándo evaluar.

¿POR QUÉ SE EVALÚA? TIPOS DE EVALUACIÓN

Existen diferentes tipos de evaluación, por ejemplo la evaluación de **proceso**, que quiere saber el conjunto de acciones que el alumno desarrolla, o debe desarrollar, para lograr el aprendizaje; y la evaluación de **productos y resultados**, que quiere saber hasta qué punto se han conseguido las metas establecidas, y se basa en el examen para la verificación de los aprendizajes logrados.

Generalmente a través del último tipo de evaluación se adquiere la información requerida para poner notas o calificaciones (normalmente con una escala numérica de valoración), según las cuales, a su vez, se toman decisiones respecto a la **promoción de los alumnos** de un grado a otro o de un nivel de educación a otro.

REFLEXIONEMOS: El estudiante se debe evaluar según su avance y de acuerdo con lo que produce, lo cual debe ser una evaluación basada en el logro del aprendizaje y no en lo que no puede hacer.

EJEMPLO

No es lo mismo medir cuál es el rendimiento de un alumno con relación a su grupo, que comparar su rendimiento desde cuando inició el curso o unidad, hasta el momento en que se realiza la evaluación; de igual manera no es lo mismo comparar todo lo anterior con los resultados de un alumno en un examen oficial.

¿QUÉ SE EVALÚA?

Generalmente, nos referimos **al conjunto de los aprendizajes del alumno**. Pero, ¿de qué aprendizajes se trata? ¿De los aprendizajes que el alumno ha adquirido en el desarrollo de la asignatura en general? ¿O de los que ha adquirido mediante la lectura de un texto? **Realmente, ¿a qué aprendizajes nos estamos refiriendo?**

No podemos limitarnos a verificar si se **obtuvieron los aprendizajes que se esperaban**, sino que también debemos precisar el grado de amplitud y/o de profundidad y de calidad de los procesos de pensamiento.

EJEMPLO

Pedimos a un alumno que lea la siguiente afirmación: "A veces la verdad hace daño". Esto significa que puede **"leer" las palabras**, pero, ¿puede **comprender su significado**, puede **analizar** su significado, puede **explicarlo**, puede **emitir juicios de valor** sobre lo leído o puede **enriquecerlo y recrearlo?**

REFLEXIONEMOS: Esto significa que hay que determinar no solamente si el alumno “sabe” o “no sabe” sino también, cuánto, a qué grado de calidad y a qué nivel de profundidad lo sabe.

¿CON QUÉ SE EVALÚA Y CÓMO? ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La **estrategia** es la manera de realizar una actividad. En el contexto de la evaluación del rendimiento de los alumnos son diversas las estrategias que podemos utilizar. Los **instrumentos de evaluación** son las ‘herramientas’ que nos sirven para la recolección de la información. Mencionemos algunos:

- Los **exámenes**, que pueden asumir diferentes modalidades: **questionarios** de preguntas abiertas, llenar espacios, identificar la correspondencia de dos listas, etc. Los críticos dudan que los exámenes tradicionales den una visión clara de lo que los estudiantes conocen.
- Existen otras técnicas de evaluación que nos permiten tener una idea más completa del alumno; **las tareas**, que pueden adaptarse a diferentes situaciones como **la solución de problemas, el método de casos, el debate y los proyectos**, son algunas de las que vamos a analizar a continuación y que nos pueden dar información sobre la calidad y el nivel de los alumnos.

REFLEXIONEMOS: Antes de un examen, los alumnos piensan en posibles preguntas. Durante el examen buscan entre sus recuerdos casi olvidados (o intentan) y tras el examen el profesor intenta determinar cuál es la mejor nota para el alumno. Posteriormente el alumno intenta determinar la relación entre la nota que ha obtenido y su trabajo. Deberíamos optar también por estrategias e instrumentos de evaluación que muestren, además de los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes de nuestros estudiantes.

EJEMPLO: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Se basa en la presentación de “situaciones problema” donde diferentes personajes juegan su rol, y a través de sus procesos de pensamiento optan por diferentes soluciones. Como estrategia favorece la anticipación, la discusión de ventajas e inconvenientes de cada alternativa.

- Yo quiero estudiar Bellas Artes, pero mis padres dicen que es una tontería estudiar eso. A mí me gusta pintar y mis amigos dicen que no lo hago mal. Mi padre me repite todos los días «Estudia Derecho o Económicas» y mi madre «Estudia algo con futuro, hijo». Yo no sé qué hacer.
- Una compañera de trabajo me hace la vida imposible. Habla mal de mí, no me deja usar su mesa para nada, me ordena las cosas constantemente y me grita si me equivoco o si llego cinco minutos tarde. Ella no es mi jefa, pero lo parece.
- Un amigo me regala flores y bombones, me invita al cine y a comer en restaurantes. Sé que le gusto porque me lo ha dicho y porque me lo demuestra constantemente. Yo no lo quiero como a un novio, para mí es sólo un buen amigo.
- No puedo hablar en público, tartamudeo, me pongo rojo, se me olvida qué quiero decir. Me pongo muy nervioso y no me acuerdo ni de mi nombre.
- Tengo un amigo por correspondencia. Me he enamorado de él y él también dice estar enamorado de mí. El problema es que no le he dicho que peso 124 kg. Él insiste en conocerme en persona.

¿Qué puedo hacer?

Esta técnica puede ser muy útil para que el alumnado analice los propios procesos de aprendizaje, descubra los problemas y se dé cuenta de las estrategias de aprendizaje que usa.

- No me acuerdo de las palabras cuando las necesito.
- Para mí, es muy difícil pronunciar la erre.
- A mí me cuesta entender a la gente.
- Tengo poco vocabulario
- Hablo demasiado despacio.
- Me siento insegura cuando hablo.
- Me cuesta entender los textos.

¿Qué puedo hacer?

Posibles soluciones:

- Para eso lo mejor es ver películas en español, escuchar canciones...
- Creo que tienes que leer más revistas, libros...
- Yo creo que va bien hablar mucho, perder el miedo...
- Lo mejor es no preocuparse por entenderlo todo...

REFLEXIONEMOS: Debemos tener presente que la evaluación no es selectiva, discriminadora y exclusiva, sino, que es todo lo contrario, es inclusiva, transformadora y considera la diversidad del educando, donde se le da la posibilidad a que desarrolle sus capacidades, cree conocimiento, reconozca sus debilidades, sea consciente de su aprendizaje, y que nos dé las pautas para trabajar estratégicamente con el fin de lograr su transformación.

EJEMPLO: MÉTODO DE CASO

La evaluación con este método se realiza relatando una situación en la que nuestros estudiantes estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones. El relato deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Los alumnos son los protagonistas activos y el profesor tiene el papel de moderador.

Este es el Parque Natural de Vidasana. Es una reserva ecológica con gran variedad de fauna y flora. Tiene al norte la ciudad de Centralia, y al sur la de Industrialia. El tema de debate de estos días es que las dos ciudades están comunicadas por una pequeña y tortuosa carretera que rodea el Parque. Esto hace que la economía de la zona sea precaria. Hay dos proyectos para mejorar la comunicación de estas dos poblaciones.

- La construcción de una autopista o autovía a través del Parque que permita estar en la otra ciudad en menos de una hora. Tiene el inconveniente del impacto y del daño ecológico.
- La construcción de una carretera que evite el Parque y que permita estar en la otra ciudad en tres horas y media. El inconveniente es que pasaría por unas ruinas arqueológicas de gran valor histórico. La ventaja es la de pasar cerca de un área de próxima inversión en un complejo turístico y deportivo.

Se han desechado otras soluciones, como la construcción de un túnel subterráneo.

Vamos a preparar un debate sobre la construcción de esta carretera. Aquí hay diferentes personajes. Elige con tus compañeros quién es quién. Según el personaje que seas, piensa en cinco o seis argumentos que apoyen tu opinión sobre el tema. Desarrollaremos el debate según el papel de cada uno/a. Vamos a simular un programa de televisión "En debate con la actualidad".

- Augusto Fernández. Arquitecto responsable del proyecto de la realización de la autopista.
- Bienvenido Casado. Alcalde de la ciudad Centralia, que ha prometido en su última campaña electoral mejorar las comunicaciones y desarrollar la industria de la zona.
- Manuel Iniesta. Presidente del sindicato de transportistas y camioneros, empeñado en mejorar la calidad de servicio y reducir las obras de carretera de sus afiliados.
- Juan García. Representante de la organización ecologista Verdivida.
- Áurea Castro. Inversora e industrial turística, que ha adquirido una extensa área para construir un importante centro turístico y de ocio con pistas de tenis y squash, piscinas, campo de golf y discotecas.
- Mario Prada. Funcionario del Ministerio de Cultura, responsable del mantenimiento y gestión de los hallazgos arqueológicos.
- Cándida Pérez. Habitante del pequeño pueblo que hay junto al Parque Natural y a las ruinas, dedicada al cultivo ecológico, con una vida feliz y cómoda, alejada del ruido de la ciudad y del progreso.

REFLEXIONEMOS sobre

1. EL USO ADECUADO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

EJEMPLO: TÉCNICA DE LA PREGUNTA

Costa (1998, p.55) plantea una taxinomía del intelecto en tres niveles. El primer nivel sirve para recopilar y recordar información, el segundo nivel para procesar la información que recopilamos a través de los sentidos, y finalmente en el tercer nivel se pretende que los alumnos utilicen dicha relación en una situación reciente o hipotética.

REFLEXIONEMOS: Tenemos que tener claro lo que estamos exigiendo al pensamiento de nuestros estudiantes cuando hacemos una evaluación.

Si la pregunta específica es: ¿Cuáles son los tres principales ríos de Colombia, el alumno ofrecerá tres **nombres**; si el interrogante pide que los dibuje en un mapa, el conocimiento tiene otra amplitud y profundidad. Si se le pide que los nombre, los señale en el mapa y que especifique sus características y las ventajas y desventajas que ofrecen para los diferentes departamentos por donde pasan, la respuesta será más larga, compleja e implicará mayores niveles de profundidad en la reflexión.

REFLEXIONEMOS sobre

2. LA SELECCIÓN DE TAREAS DE EVALUACIÓN CLARAMENTE CONECTADAS CON LO ENSEÑADO

Sea cual sea la estrategia de evaluación, debe existir una **total coherencia** entre la concepción de las competencias que enseñamos (fonético-fonológica, gramatical y léxica, pragmática, sociolingüística, estratégica) y las que evaluamos después.

EJEMPLO

Pedro está en el nivel A1 y ya conoce las letras y los números del 0 al 30, las tres conjugaciones de los verbos, es capaz de saludar y despedirse, de deletrear, de mantener la comunicación, puede intercambiar información con otra persona para empezar a conocerse.

Según la evaluación de las diferentes competencias que como docentes queremos verificar para comprobar los logros específicos de nuestros alumnos queremos saber si:

- El alumno puede entender los números de teléfono o direcciones.
- El alumno puede entender los datos que figuran en una tarjeta de visita.
- El alumno puede cumplimentar un formulario con sus datos personales.
- El alumno puede intercambiar información con otra persona sobre información personal básica.

Las actividades de evaluación que tenemos que hacer según lo dicho anteriormente son:

- Escucha para comprobar...
- Lee el texto para descubrir...
- Observa el formulario y escribe...
- En parejas comenta con tu compañero...

REFLEXIONEMOS: Si intentamos averiguar si el alumno es capaz de escribir un determinado tipo de texto tenemos que pedirle que lo escriba y si queremos saber si el alumno es capaz de comunicarse hablando le tenemos que pedir que hable.

REFLEXIONEMOS sobre

3. NO SE USAN LAS MISMAS ESTRATEGIAS PARA EVALUAR APRENDIZAJES ESPECÍFICOS Y APRENDIZAJES INTERRELACIONADOS

Los métodos de evaluación pueden evaluar integralmente la competencia. Simultáneamente se puede evaluar conocimiento, habilidades, actitudes y valores.

EJEMPLO: EL PROYECTO

La utilización de este método permite a los alumnos ser gestores de la solución de un problema real dentro de un ambiente de trabajo donde el profesor actúa solamente como facilitador de los medios de trabajo y guía conceptual. Para elaborar el trabajo se entiende que algunas actividades se van a hacer de forma individual y algunas en forma colectiva.

Los alumnos van a elaborar un proyecto (la planificación de un viaje al exterior) y tienen que elegir entre cuatro ciudades españolas y después seguir los siguientes pasos:

- **Benidorm (Alicante)**. Es una ciudad grande muy cerca de la playa del mar Mediterráneo. Hace mucho calor en Benidorm, y sus noches son muy divertidas porque hay ¡¡¡mucha marcha!!! No tiene monumentos.
- **Cádiz (Cádiz)**. Es una ciudad viva y divertida, con hermosas playas y situada al sur de España. Hace más calor que en Benidorm. Las noches en Cádiz son más tranquilas, pero se pueden ver muchos monumentos. Cádiz tiene también algunas playas nudistas.
- **Cuenca (Cuenca)**, en el centro de España. Es una ciudad pequeña, más o menos como Salamanca. Tiene muchos monumentos para ver y una naturaleza preciosa, pero por las noches no hay nada de marcha. Está muy cerca de Madrid.
- **Santander (Cantabria)**, al norte de España. Santander es una ciudad que está junto al mar, pero sus playas no son muy buenas. En Santander no hace mucho calor, y llueve casi todos los días (en verano también). Tiene algunos monumentos, pero lo más bonito de Santander es pasear por sus calles y visitar sus pequeños pueblos (los pueblos son lo mejor de Santander).

¿Has elegido ya a qué ciudad ir? ¡Muy bien! Ahora busca en la clase a alguien que quiera ir de viaje contigo, y haced un grupo de tres o cuatro personas.

¿Ya está el grupo hecho? ¡Vale! Pues ahora tenéis que organizar el viaje respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto tiempo vamos a estar de viaje?
- ¿Cómo vamos a la ciudad que hemos elegido?
¿Vamos en tren, en coche, en avión, en autobús, andando, en bicicleta?
- Si vamos en coche o en bicicleta: ¿tenemos que alquilar un coche / una bicicleta? ¿o vamos en el coche / la bicicleta de un amigo?
- Si vamos en avión, tren o autobús: ¿tenemos que reservar un billete? ¿cuánto cuesta un billete? (más o menos).
- ¿Dónde vamos a hospedarnos? ¿En un apartamento, en un camping, en un hotel...?
- Si vamos a hospedarnos en un camping o en un hotel o en una posada, ¿necesitamos reservar las habitaciones?
- ¿Cuántas habitaciones necesitamos? ¿Son habitaciones dobles o individuales?
- ¿Cuánto cuesta el hotel, camping...? ¿va incluida en el precio la pensión completa (desayuno, comida, cena), media pensión o sólo el desayuno?
- ¿Qué tiempo va a hacer durante nuestro viaje?
¿Hará frío, temperaturas medias, lloverá, hará sol, mucho viento?
- ¿Qué necesitamos llevar en la maleta? Piensa en toda la ropa y la comida que necesitarás durante el viaje.

Lo que se evalúa es si:

- Los alumnos son capaces de verbalizar y aplicar el proyecto.
- Los alumnos son capaces de reconocer, en forma acertada, aspectos importantes de diferentes ciudades con referencia a lo histórico, lo social y lo económico.
- Los alumnos son capaces de identificar y utilizar fuentes de información: documentos, mapas, personas, videos, películas, Internet, etc.
- Los alumnos son capaces de realizar entrevistas colectivas e individuales.
- Los alumnos son capaces de registrar, organizar y analizar información y de tomar decisiones con base a ella.
- Los alumnos son capaces de tomar decisiones acertadas y hacer recomendaciones.
- Los alumnos son capaces de trabajar eficientemente, en forma individual y en grupo.
- Los alumnos son capaces de elaborar correctamente, un informe respecto a los resultados de una tarea específica.
- Los alumnos son capaces de presentar en público el resultado de un trabajo y de defender sus puntos de vista.

- Los alumnos son capaces de planificar, una actividad determinada a un nivel mediano de complejidad.

REFLEXIONEMOS: Son otras las estrategias de evaluación cuando se evalúa un conjunto de “aprendizajes” interrelacionados, y otras las estrategias para evaluar aprendizajes específicos respecto a conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes, valores o niveles de desarrollo del aprendiz.

¿A QUIÉN SE EVALÚA?

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación de proceso fomenta la autoevaluación y la coevaluación en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.

LA AUTOEVALUACIÓN

A través de la autoevaluación los alumnos aprenden a evaluar sus propias acciones, los requisitos para llevar a cabo dichas acciones y los resultados de las mismas. Todo ello implica una introspección consciente y crítica que puede ser difícil al principio. El resultado final puede tener una gran recompensa ya que el objetivo principal es que cada uno desarrolle sus propias actividades de aprendizaje y progrese.

EJEMPLO: EL DIARIO

El diario es una técnica que se utiliza principalmente para la autoevaluación (escribir lo que causa confusión y dudas) y para que el docente dedique tiempo después para aclarar dichas dudas.

Diario

Día:

Conceptos vistos en clase:

Dudas:

Comentarios:

REFLEXIONEMOS: Promover la autoevaluación y coevaluación favorece aprendizajes profundos en un ambiente donde los alumnos reconocen sus dificultades y piden ayuda.

EJEMPLO: EL PORTAFOLIO

El portafolio es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y los logros de los estudiantes, cómo piensa, analiza, sintetiza, produce o crea. Puede utilizarse en forma de evaluación, coevaluación o autoevaluación.



1. En español puedo... / espero poder...

En español **puedo** comprender el tema de las noticias en los informativos de televisión.....

En español **puedo** presentarme y dar datos personales básicos cuando conozco a hispanohablantes.....

En español **puedo** pedir y dar información sobre discusiones uterinas.....

En español **puedo** comprender el menú en un restaurante.....

En español **puedo** escribir una postal a un amigo español cuando estoy de viaje.....

En español **puedo**.....

En español **espero poder** comprender las explicaciones de los guías turísticos en España.....

En español **espero poder** mantener una conversación larga y detallada sobre asuntos laborales.....

En español **espero poder** comprender los detalles de las noticias de los periódicos.....

En español **espero poder** escribir correos electrónicos y participar en chats.....

En español **espero poder**.....

En español **espero poder**.....

REFLEXIONEMOS:
Evaluamos no lo que no sabe sino lo que puede hacer.

LA COEVALUACIÓN

La evaluación toma en cuenta la valoración personal y la apreciación grupal. Significa que el educando puede evaluarse y evaluar a su compañero, en base a lo que pueden hacer y no en lo que no pueden hacer.

EJEMPLO: EL DEBATE

El debate es una técnica que con frecuencia se utiliza para discutir sobre un tema. Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica, una de ellas es ubicar a los alumnos en grupos, asignarles un tema para que ellos lo discutan juntos. Posteriormente se les pide a los alumnos que argumenten sobre el tema a discutir.

Tema: Comprar por Internet.

A favor

- Es cómodo, puedes comprar sin salir de casa.
- Puedes comprar cosas que son difíciles de encontrar en tiendas.
- Es útil para personas que viven lejos de zonas comerciales.
- Puedes ahorrar dinero, hay gran variedad de empresas y mucha competencia entre ellas.
- Es fácil hacer trámites bancarios por Internet.
- Suelen regalarte cosas.
- Es más difícil malgastar porque sabes cuánto dinero llevas gastado.
- Preguntas adicionales
- ¿Qué tipos de cosas se venden por Internet?
- ¿Este sistema de compra es más popular para gente de ciudad o de pueblo?
- ¿Por qué los productos son más baratos?
- ¿Son productos de gran calidad?
- ¿Este sistema de compra favorece el consumismo?

Autoevaluación Fecha:

Puntúa cada cuadro con A1, A2, B1, B2, C1 o C2.

1. Comprensión:

Escuchar

Leer

2. Expresión oral:

Conversar

Hablar

3. Expresión escrita:

Escribir

Valoración global:

Autoevaluación Fecha:

Puntúa cada cuadro con A1, A2, B1, B2, C1 o C2.

1. Comprensión:

Escuchar

Leer

2. Expresión oral:

Conversar

Hablar

3. Expresión escrita:

Escribir

Valoración global:

Autoevaluación Fecha:

Puntúa cada cuadro con A1, A2, B1, B2, C1 o C2.

1. Comprensión:

Escuchar

Leer

2. Expresión oral:

Conversar

Hablar

3. Expresión escrita:

Escribir

Valoración global:

Autoevaluación Fecha:

Puntúa cada cuadro con A1, A2, B1, B2, C1 o C2.

1. Comprensión:

Escuchar

Leer

2. Expresión oral:

Conversar

Hablar

3. Expresión escrita:

Escribir

Valoración global:

En contra

- Ves el producto sólo en fotografía, pero no puedes tocarlo, probártelo.
- A veces el producto tarda en llegar o llega en mal estado.
- Devolver los productos es más complicado.
- El pago puede ser poco fiable.
- Algunas empresas se arruinan y dejan de dar servicios.

Preguntas adicionales

- ¿Os gusta ir de compras?
- ¿Qué cosas nunca compraríais por Internet?
- ¿Qué le puede pasar a vuestra tarjeta de crédito?
- ¿En vuestro país Correos es caro?

Cuestionar

Valora tu grado de participación en clase	Participo mucho Participo a veces No participo
¿Te gustaría participar más?	Sí No
Opinión de un/a compañero/a	

Cuestionario 2:

Tabla de co-evaluación	Nota que me pongo yo	Nota del profesor
Hablo español en clase		
Participo en los trabajos de grupo		
Presento los deberes		

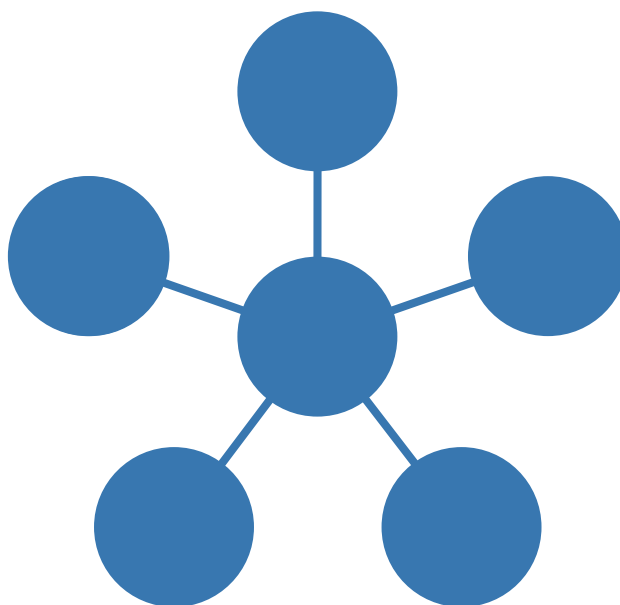
REFLEXIONEMOS: Hay que mostrar a los estudiantes cómo resolver problemas y no preocuparse solamente por el producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizaje.

¿CUÁNDO SE EVALÚA?

EJEMPLO: LOS MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son diagramas (en una caja, círculo o vacío) que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia.

El mapa conceptual es una estrategia muy potente para analizar y valorar el proceso del aprendizaje de forma diferente si se usa desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje.



Evaluación diagnóstica

En los primeros momentos del aprendizaje se solicita al alumnado que elabore un mapa conceptual sobre la temática en cuestión a partir de sus propios conocimientos. Esta primera elaboración nos permite constatar los conocimientos previos, las dificultades y lagunas que tiene y ayuda a determinar los objetivos.

Evaluación formativa

En cualquier momento en el transcurso del aprendizaje el estudiante puede elaborar uno o varios mapas conceptuales e ir remodelándolos. De esta forma se pueden valorar los contenidos aprendidos durante el proceso de enseñanza.

Evaluación final

Al final el alumnado presenta el mapa conceptual de la materia donde se valora la visión que tiene de la totalidad del contenido de lo que se ha trabajado durante la unidad y se pueden observar las formas de organizar la información aprendida, se hace una reflexión sobre su aprendizaje y una autoevaluación del producto final.

REFLEXIONEMOS: Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otro según si se aplican de una manera u otra o si se aplican en un momento u otro.

En conclusión, la evaluación es un gran reto al que nos enfrentamos cada día en nuestra labor de docentes. Debemos hacer todo lo posible para animar la actividad evaluativa y estar al día en cuanto a lo que refiere a nuevas técnicas de evaluación.

Referencias bibliográficas

Blanca Silvia López Frías y Elsa Hinojosa Kleen, *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Editorial Trillas 2000.

Instituto Cervantes. MCER. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

European Language Portfolio. www.coe.int/portfolio

ALARCÓN PÉREZ C., *La experiencia no lo es todo: Herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE*, Universidad de Alcalá.

Portfolio, Editorial Edelsa.

Conversemos en clase, Editorial Edinumen.

Planeta 3, Editorial Edelsa.

Aula 2, Editorial Difusión.

EN LAS CLASES DE LA LENGUA EXTRANJERA.

AIDA GJINALI

PROFESORA DE ITALIANO, FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS. UT TIRANA, ALBANIA

ANASTASI PRODANI

PROFESORA DE ESPAÑOL, FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS. UT TIRANA, ALBANIA

Comunicar significa compartir con los demás tus propios pensamientos mediante el envío de un mensaje, lo cual traduce una idea en una suma de signos.

La comunicación es un proceso que consiste en el intercambio de mensajes a través de un canal conforme a un código, entre dos sistemas de la misma o de varias naturalezas.

Pero en este proceso de comunicación, el mensaje se construye tanto con palabras como con gestos, posturas, timbres de voz, etc. Todo esto es lo que conocemos como lenguaje no verbal. La expresión “lenguaje no verbal” encierra un conjunto de sistemas de signos que, junto con el verbal, conforman lo que Fernando Poyatos definió como triple estructura básica del lenguaje: la comunicación se compone de lenguaje verbal, paralenguaje y kinésica¹. Cada vez que una persona emite un enunciado verbal, ambos sistemas no verbales se ponen automáticamente en funcionamiento. El lenguaje, pues, no se puede desligar del paralenguaje y la kinésica y el mensaje quedaría incompleto si no tenemos en cuenta esta dimensión.

El hombre aprende el lenguaje no verbal en la comunidad de la que forma parte y lo usa según las normas que se han establecido de forma arbitraria por esta misma comunidad. Por supuesto que la comunicación gestual no puede lograr un nivel de perfección que pueda explicar y dar toda la información necesaria que el hombre necesita enviar y recibir a través de la comunicación oral pero obviamente esta comunicación no debe ser subestimada porque puede modificar o añadir información o matices indispensables para completar el mensaje e incluso puede contradecir el mensaje verbal.

Según A. Mehrabian² el uso de los gestos ocupa casi 55% del espacio de un mensaje emitido.

¹ A estos sistemas de lenguaje no verbal habría que añadir el proxémico, referido a la importancia del espacio en la comunicación, y el cronémico, referido a la percepción y el valor del tiempo, así como los que se incluyen en los sistemas físicos: el químico (las lágrimas, el sudor, el humedecimiento de los ojos, etc), el dérmico (el sonrojo, la palidez, la irritación cutánea, etc.) y el térmico (los cambios de temperatura corporal).

² Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. en Cole, J.K (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971: Vol. 19. p. 107-161. Lincoln, University of Nebraska Press

Todas las culturas del mundo, algunas más y otras en menor medida, usan el lenguaje no verbal o gestual para comunicar. Una gran parte de los gestos son compartidos por casi todas las culturas. Pero hay gestos que pueden ser desconocidos e incluso contradictorios y a veces pueden llevar a situaciones ridículas y peligrosas. Así, por ejemplo, el gesto de OK con la mano, en el que el pulgar y el índice forman un círculo, es un gesto positivo en gran parte del mundo, especialmente en América, mientras que en los países árabes es un gesto muy ofensivo y vulgar. Su desconocimiento puede llevar a un gran equívoco cuando ambas partes no saben qué representa este gesto para la otra cultura.

Existen dos momentos en el mundo de la política que ilustran esta idea y que han causado dos de los malentendidos y desaciertos más famosos: uno atribuido a Bush y otro a Clinton. Bush en Manila con el pulgar de OK, sin saber que este gesto significa nuestro corresponde al del dedo medio alzado; y Clinton en la Duma de Moscú, haciendo el gesto OK con el pulgar y el índice formando un círculo, signo que en los países eslavos significa “les voy a...”³.

Así pues, el lenguaje gestual varía de cultura a cultura y de un país a otro así tal y como cambia la lengua hablada. Y es precisamente este cambio el que se debería reflejar, indicando los puntos comunes y los que hacen la diferencia, con el propósito de reducir las barreras culturales entre las naciones. Si nos remitimos a los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de ellos es el desarrollo de la competencia cultural ligada a la lengua extranjera que el estudiante aprende. Sin el aprendizaje de la cultura que pertenece a una lengua no puede haber aprendizaje de aquella lengua porque sería un aprendizaje incompleto. Como ya hemos mencionado antes, la comunicación gestual ocupa un lugar importante en la comunicación diaria y por esto surge también la necesidad del aprendizaje de esta forma de comunicación.

Según un sondeo hecho entre profesores y alumnos nuestros de las clases de lengua (español e italiano) se notó que este tipo de lenguaje y su enseñanza/aprendizaje es ignorado casi por completo, aunque también se advirtieron casos esporádicos y

³ Balboni, P. P. (1999) *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editore. p 45

espontáneos del tratamiento de lenguaje no verbal en las clases con los alumnos. La falta de importancia concedida a este tipo de comunicación conlleva defectos y malentendidos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Pretender cumplir uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera, o sea, el desarrollo de una de las cuatro destrezas básicas, que es la comunicación oral y dejar de lado el lenguaje no verbal significa no cumplir este objetivo en su totalidad.

De hecho en los manuales de lenguas extranjeras no siempre se le presta atención. No se encuentra casi ninguna unidad en los manuales de los niveles definidos por el MCERL que trate la comunicación no verbal.

¿Entonces dónde está el obstáculo? ¿Por qué no se enseña de manera sistemática el lenguaje no verbal?

Según nuestro sondeo, las razones son pocas y no muy claras. El sondeo fue dirigido a profesores y estudiantes. Ellos no solo tenían que responder a preguntas sobre el conocimiento o no de una serie de gestos de la lengua extranjera en cuestión, sino que además tenían que dar su opinión sobre la frecuencia y las técnicas del tratamiento de la comunicación gestual en el aula. También se les preguntó si les parecía interesante la idea del desarrollo de un módulo durante la clase de didáctica o en las clases de segundas y terceras lenguas.

En las respuestas al sondeo se notó que los profesores, aunque conocían la mayoría de los gestos más comunes, no pensaban que fueran tan importantes. El lenguaje no verbal, según ellos, se podía aprender por sí solo en el país de origen de la lengua sin tener la necesidad de clases especiales. También algunos de ellos apoyaban la idea de que si el estudiante lograba comunicarse de manera escrita y oral entonces el objetivo del aprendizaje de la lengua se había logrado. Los estudiantes, por su parte, en su mayoría mostraron mucho interés; algunos ni siquiera pensaban que este tipo de comunicación pudiera ser objeto de estudio y objetivo de una hora de clase, mientras una pequeña parte no tenía claro de que se trataba.

Por esto pensamos que sería oportuno desarrollar algunas técnicas de cómo se puede trabajar en las clases de Lenguas Extranjeras la comunicación gestual. Ella ya había aplicado algunas de estas técnicas en sus clases con sus estudiantes. Por otra parte, este año académico, en el que se va a impartir por primera vez la asignatura de didáctica de la enseñanza del español, la experiencia y ayuda de Aida abrió una nueva puerta bastante atractiva y tentadora, tanto para los estudiantes como para mí.

Por supuesto, a la hora de encontrarnos en la clase, nos toca primero a los profesores tener una formación teórica previa sobre la comunicación no verbal y sobre los gestos más comunes de las lenguas que enseñamos. Y solo después seguiremos con el trabajo en el aula.

En concreto, al realizar nuestra encuesta, todos nos pusimos a pensar y a discutir sobre el número y las distintas formas de la comunicación de gestos, y resultó que efectivamente, aunque nos expresáramos en las respectivas lenguas que enseñamos, los gestos que acompañaban la comunicación eran gestos pertenecientes a nuestra lengua y cultura materna, el albanés. Estábamos convencidos de que conocíamos muchos gestos del español pero resultó todo lo contrario. A raíz de eso llegamos a la conclusión de que era menester abordar el lenguaje no verbal en clase y colaborar con hablantes nativos, en este caso Mario Garcia Moreno, Isabel Leal Valladares y Jean Nicolas Vial, los lectores de español y francés que colaboran en sus respectivos departamentos en nuestra facultad. Todos juntos llevamos a cabo reuniones periódicas en las que tratamos de aclarar el lenguaje gestual según nuestro país de procedencia. De estas reuniones surgió un pequeño inventario de imágenes con descripciones de algunos de los gestos más comunes, con el fin de ilustrar las similitudes y diferencias en los cuatro idiomas.

Esta pequeña experiencia nos animó a preparar y presentar una ponencia en la conferencia internacional de *Albshkenca* titulada "Las dos caras de la misma moneda. El lenguaje gestual: entendimientos y malentendidos entre albaneses y extranjeros"⁴. Este trabajo preliminar nos sirvió como inspiración y nos dio impulso para compartir esta experiencia también con nuestros alumnos durante las clases. De ahí que hayamos planteado que, durante este año académico, profesores de diferentes lenguas expongan de forma comparativa las especificidades, similitudes y posibles interferencias. Y así resultará más fácil conocer y aprender lo específico del lenguaje no verbal de otras lenguas.

Nuestra propuesta didáctica se centra sólo en los gestos y, en concreto, puesto que el catálogo de gestos es muy extenso, en algunas categorías, por ejemplo, en la categoría de los sentimientos, en la que se incluyen los modos de expresar la alegría, la tristeza, la inquietud, la fatiga, la ira, el aburrimiento etc.

⁴ Conferencia internacional de *Albshkenca*, Tirana, 2 de septiembre de 2010.

Hemos querido poner en relación gestos de la comunicación habitual en cuatro culturas, presentes en un contexto concreto: el de la facultad de lenguas extranjeras de la Universidad de Tirana, contexto en el cual el albanés es la lengua/cultura nativa y el italiano, el francés y el español son segundas- y terceras- lenguas/culturas elegidas por los estudiantes. Es una pequeña y limitada aproximación que quiere llamar la atención sobre la importancia de investigar, inventariar, comparar desde una óptica intercultural e incluir dentro de las programaciones de lenguas extranjeras esta dimensión del lenguaje y la cultura.

En vista de que se trata de la comparación y la interpretación de los gestos de varios idiomas los alumnos podrían ya empezar por clasificar los gestos de su lengua/cultura materna, el albanés, en categorías y subcategorías para que así tengan una base donde apoyarse a la hora de encontrar los gestos correspondientes en las otras lenguas. El trabajo se puede realizar en grupos, según los parámetros del aprendizaje cooperativo. A cada grupo se le asigna una categoría y sus miembros deben tratar de localizar, describir, interpretar, fotografiar o grabar videos de los gestos que encuentren. Esta se puede considerar como la primera fase. En esta fase se llevará a cabo la selección de los gestos que se van a examinar y analizar después, en otra clase con el mismo grupo.

En la segunda fase se repite la misma operación pero esta vez con los gestos del resto de lenguas, (español, italiano...) Terminadas estas fases empieza la fase más importante: la fase de comparar, interpretar y poner de relieve las similitudes y las diferencias que existen entre los gestos de estas tres culturas.

El material resultante va a servir para el siguiente trabajo, que consistirá en el desarrollo de diferentes actividades didácticas que tendrán como objetivo el conocimiento, la adquisición y el aprendizaje de toda la información recopilada.

Algunas actividades para trabajar el lenguaje no verbal:

Competición.

La clase se divide en dos grupos. A cada grupo se le presentan las grabaciones o imágenes que ilustran gestos de una categoría relevante, distinta a la que han trabajado en la fase inicial. El grupo debe averiguar:

- ¿A qué idioma pertenece cada gesto?
- ¿A qué categoría pertenecen los gestos?

- ¿Cómo interpretarlos?
- Presentar las similitudes y las diferencias comparándolos con los gestos albaneses.

El grupo que consigue distinguir e interpretar más gestos es el ganador.

Explotación de películas para el trabajo con el lenguaje no verbal.

Las películas se podrían usar de dos maneras: con sonido y sin imágenes o con imágenes y con sonido.

En el primer caso, sonido sin imágenes, la tarea de los alumnos consistiría en escenificar todos los gestos posibles del diálogo que están escuchando. Posteriormente se hace la comparación con las imágenes correspondientes para ver el nivel de comprensión alcanzado, la escenificación llevada a cabo y los gestos realizados según el diálogo que escucharon.

En el segundo caso, imágenes sin sonido, los alumnos pueden ver los gestos pero no escuchar el diálogo. Ellos tendrán que escribir un posible diálogo, interpretando el significado de los gestos que ven.

- Juego de roles

La clase se divide en dos grupos. Cada grupo escribe un diálogo que se va a escenificar delante del otro grupo utilizando sólo los gestos, sin hablar. El otro grupo tiene que imaginar el diálogo a través de la interpretación de los gestos. El grupo que consiga acercarse más al sentido original de lo escenificado será el ganador.

- Investigación en grupo del lenguaje no verbal en distintos campos: publicidad, deporte, economía, noticias, etc.

Los grupos, después de haber buscado, reunido y aportado los materiales y después de haberlos estudiado y analizado, harán una presentación en clase. Esto permite el reconocimiento de nuevos gestos pertenecientes a nuevos campos que no han sido experimentados antes. Encontrar y traer a clase estos materiales ayuda a enriquecer los conocimientos adquiridos sobre los gestos así como poseer una formación cultural más amplia.

- Selección múltiple

Se llevan a clase fotos o dibujos de gestos. La clase se divide en grupos. Cada grupo debe presentar al otro grupo imágenes con varias opciones de respuesta para que encuentren la interpretación exacta. El grupo que proporciona más respuestas correctas es el ganador. En muchos casos el mismo gesto cuenta con diferentes significados en diferentes contextos. Corresponde a los profesores explicitar la diferencia y dar las aclaraciones necesarias en relación con la función que ese gesto tiene en las diferentes situaciones.

Nosotros hemos mencionado solamente algunas de las actividades que un profesor de lenguas extranjeras puede utilizar con el fin de alcanzar el objetivo principal que se ha puesto a sí mismo y a la clase: el aprendizaje de una lengua extranjera en su totalidad significa no solo el aprendizaje de la morfología y la sintaxis sino todo lo que ello incluye.

Conclusiones:

Señala Ana María Cestero que la investigación de la cultura y de los sistemas de comunicación no verbal debe perseguir dos objetivos diferentes: primero, la creación de inventarios de signos y, más tarde, la comparación intercultural. Una vez hecho esto, el paso siguiente es llevarlo al aula de lenguas extranjeras. En nuestro caso, esto es sólo una modesta contribución para caminar en esa dirección.

Bibliografía

- ARGYLE M. (1988), *Il Corpo e il suo linguaggio* (trad. it.), Bologna, Zanichelli.
- BALBONI, P. E. (1999) *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editore.
- CESTERO, Ana María (1999) *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid.
- COLL, J., GELABERT M^a. J. y MARTINELL, E. (1990). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Edelsa. Madrid
- MEHRABIAN, A. (1972). *Nonverbal communication*. en Cole, J. K (ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1971: Vol. 19*. Lincoln, University of Nebraska Press
- POYATOS, F. (2003). "La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación". *Revista de Investigación Lingüística. N° 2 – Vol. VI*. 67-83.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. (1997), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Editore, Roma.

EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

SERXHO RAMA

PROFESOR DE ESPAÑOL EN EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS DE LA FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE TIRANA

Les presentamos aquí un trabajo modesto de la enseñanza del español en Albania y de las dificultades que supone este proceso para los docentes albaneses. El tema de los errores que nuestros alumnos cometen a la hora de estudiar español no ha sido abordado por ningún lingüista o experto de la lengua en Albania. En todo caso, con este trabajo no pretendemos solucionar problemas. La única intención es traer aquí nuestra humilde experiencia y contribución para el futuro del español en Albania.

El aprendizaje de una L2.

El escaso número, o la inexistencia casi completa de trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Albania me llevó a escribir este modesto artículo sobre los errores gramaticales que los estudiantes albaneses cometen a la hora de estudiar español. La presencia, hasta hace poco, de estudiantes albaneses en las aulas de nuestras universidades para aprender español, ha sido escasa. Los factores que de una manera u otra han impedido a estos estudiantes frecuentar los cursos de español han sido numerosos. La distancia geográfica, lingüística y socio-cultural con España y la lengua española por un lado y la apatía casi total del estado albanés para apoyar los esfuerzos de aquellos pocos hispanohablantes en Albania en sus proyectos para institucionalizar y propagar el español, por el otro, no han podido hacer nada más que estorbar la difusión institucional de esta lengua. Debido a estos factores y a otros quizá más relevantes solo podíamos hablar de estudios de la lengua española en niveles de educación secundaria. Ahora el panorama está cambiando. Actualmente, en Tirana, capital de Albania, contamos ya con una facultad de lenguas extranjeras que imparte la licenciatura de estudios hispánicos. El número de estudiantes que quieren cursar ésta aumenta año tras año y no faltan también estudiantes que, estudiando otra licenciatura, escogen el español como asignatura optativa. Las cifras que poseo de los estudiantes que cada año se presentan a las convocatorias organizadas por el Instituto Cervantes para obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), a pesar de no ser muy altas, demuestran otra vez más el interés de los albaneses que, atraídos por aprender una nueva lengua poco conocida, se matriculan en

los cursos de español. Crece también el número de profesores y estudiantes albaneses que se sientan en las aulas de las universidades españolas con las becas concedidas por La Agencia Española de Colaboración Internacional y de Desarrollo (AECID).

A pesar de no contar con los recursos didácticos necesarios y a pesar de las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje del español, una cosa sí que es cierta: todos los docentes y los estudiantes están bien motivados para seguir adelante con este reto.

Frente a esta campante situación, sin embargo, hoy en Albania contamos con muy pocos trabajos sobre el aprendizaje de la lengua española, trayendo a nuestra memoria aquí los recientemente realizados por algún colega de nuestro departamento. Con la idea de llenar un poco este vacío y de contribuir al desarrollo de la enseñanza del español entre los estudiantes albaneses, decidimos realizar el presente trabajo de análisis de errores, centrando nuestro interés en la categoría de errores gramaticales. Los motivos son muy importantes: por un lado es un reto particular en el plano profesional. Hace un par de años que imparto la asignatura de morfología del español en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana y en este punto considero de interés para mi formación personal abordar temas de este carácter. Y por el otro lado, las experiencias en la clase de español demuestran que los errores gramaticales parecen ser muy persistentes a pesar del enorme trabajo que realizamos los profesores. Es bien sabido que el aprendizaje de la gramática es para un alumno la mayor dificultad con la que se enfrenta en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este plan, esperamos y deseamos que el presente trabajo sirva de apoyo para cualquier profesional o estudiante en sus proyectos para el aprendizaje del español.

Evaluar el aprendizaje de la gramática española por los estudiantes albaneses como objetivo principal de este trabajo requiere un análisis de los errores más frecuentes gramaticales para demostrar primero: ¿Cuáles son estos errores que cometen nuestros estudiantes? Y segundo: ¿Cuáles son las fuentes de donde provienen los errores? (No se puede pensar que la única fuente de errores sea la lengua materna). En todo caso, no pretendemos hacer un análisis tan profundo de los errores gramaticales

como para superar los objetivos de este trabajo pero sí que intentaremos responder a ciertas preguntas que surgirán a lo largo del trabajo y que actualmente son de interés para nuestros docentes y estudiantes.

Sabemos que el profesor en Albania es el centro de atención en la clase, mientras que los estudiantes suelen ser pasivos. En cuanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas, los estudiantes albaneses saben poca gramática, hablan poco pero entienden mucho. Tomando en cuenta estas peculiaridades e incluso los resultados no tan satisfactorios de nuestros estudiantes en el aprendizaje del español creemos que otro objetivo a cumplir en este trabajo sería también la determinación de la metodología adecuada para la enseñanza del español.

Para realizar este análisis de errores hemos pensado utilizar un corpus de datos obtenidos a través de una prueba por escrito (segunda parte de la prueba) que han realizado hace un par de años los estudiantes del tercer curso de la licenciatura Lengua inglesa, con el español como asignatura optativa, de la Facultad de Lenguas Extranjeras en Tirana. En este análisis de errores dejamos fuera los demás usos léxicos, pragmáticos o gráficos, puesto que no forman parte de los objetivos de este trabajo.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas hay muchos conceptos que, por cierto, se merecen una cierta clarificación. Tomando en cuenta el carácter de este trabajo creemos que, intentar aclarar términos como “lengua materna”, “lengua extranjera”, “segunda lengua” o “bilingüismo” sería más que suficiente como primer paso antes de llegar al análisis de errores. La definición de estos términos tiene una complejidad mucho mayor de lo que podría pensarse, quizás debido, en parte, a su subjetividad. Por ende, no asumimos la responsabilidad de hacer definiciones exactas. Nos resulta mucho más prudente traer aquí algunas posturas de lingüistas que más se han ocupado del tema. Hay quienes postulan que la “lengua materna” alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir, que la lengua del entorno del aprendiz es la que se aprende con más dominio o, en otras palabras, es la lengua de un bebé al que le habla la persona que tradicionalmente habla más a los bebés, su madre. En esta línea hay otros lingüistas que defienden la idea que la lengua materna de una persona sea aquella que se aprende desde el nacimiento hasta alcanzar los tres años, enseñada, generalmente, por los dos padres. Pero para otros, lengua materna es aquella de la que se hace un uso principal a lo largo de la vida del hablante. Otra postura, como la de Moreno Fernández, defiende el concepto que la adquisición de la lengua materna finaliza en la adolescencia (Moreno Fernández: 1998). Si, en este punto, se

compara lo que unos y otros especialistas entienden por “lengua materna”, se pone claramente de manifiesto la complejidad del término. Pero, tomando como referencia *El diccionario de términos clave de ELE*, nos animamos a presentar aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:

- La lengua propia de la madre.
- La lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación.
- La primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo.
- La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad, fluidez, menor esfuerzo y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad.
- La lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Si volvemos a la lista de términos anteriormente mencionados, vemos que existen dos términos que, según *Kim Griffin*, se suelen emplear para referirse al mismo fenómeno. Nos referimos en concreto a: “segunda lengua” y “lengua extranjera”. En *“Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L”* de *Kim Griffin*, el autor, considerando la influencia del contexto en el que un individuo aprende lenguas, nos da a conocer la diferenciación de nombres para esos procesos. Según él, se puede hablar de dos procesos diferentes. *El término “segunda lengua” se considera una lengua aprendida después de una primera lengua y mientras se reside en un país donde se emplea esta lengua como lengua de comunicación. “Lengua extranjera” se refiere a una lengua que se aprende después de tener una primera formada, pero en otras condiciones de aprendizaje. Es la lengua que se aprende (generalmente con instrucción formal) en un país en el cual no se usa esta lengua como lengua de comunicación (Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L de Kim Griffin, pag. 25).* Por extensión y refiriéndonos al “Diccionario de términos clave de ELE”, en didáctica de las lenguas se emplea también el término lengua meta (LM) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos.

En cuanto al concepto de bilingüismo, en *“Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L”* de *Kim Griffin* y refiriéndose a la definición más común, se postula que:

“...Una persona bilingüe es aquella que ha aprendido dos idiomas de forma simultánea y que demuestra relativo dominio de los dos”. (Pág. 27).

A pesar de lo que nos propone el *Diccionario de Lingüística* de Anaya (1986, pag.38) y el *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* de Ducrot & Todorov (1974, pag.77), la postura defendida por U. Weinreich (1974), para quien el bilingüismo supone:

“...la práctica de dos lenguas usadas alternativamente”

se considera la definición mas intermedia. En esta misma línea se inscriben M. Siguán y W. Mackey (1986), para quienes:

“...es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia”.

Aunque una descripción o postura es más o menos precisa y completa que otra, la siguiente definición sí que puede ser común para todos: el bilingüe puede dominar dos lenguas con niveles diferentes. Por tanto se queda claro que no existe el bilingüe “perfecto” (Kim Griffin, 27.)

Refiriéndose a lo anteriormente dicho, la aclaración de los anteriores términos o conceptos supone una tarea difícil pero al mismo tiempo bastante importante en el caso de los estudiantes albaneses que estudian lenguas extranjeras y especialmente para los que estudian español. Para poder darle al español el lugar que se merece en la clasificación de los idiomas que se estudian en Albania como segunda, tercera o cuarta lengua hace falta primero descubrir algunas peculiaridades de la lengua albanesa y de los estudiantes albaneses. La lengua materna para los albaneses, en la mayor parte del territorio, es la lengua albanesa aprendida por los padres. Pero para una parte de albaneses de las zonas del sur que colindan con Grecia, el griego dominado por ellos desde niños los convierte en hablantes bilingües. El fenómeno es igual al caso de un niño catalán que crece en una familia de habla catalana y luego aprende el español, que lo practica con sus compañeros o en el colegio. En este caso, el catalán es su LM y el castellano su L2. Durante la fase primaria y secundaria de la educación en todos los institutos de Albania se estudia inglés, francés o italiano (el italiano se consideraría segunda lengua para los albaneses) por lo que, una vez llegados a la etapa universitaria, el estudio del español se convierte en

cuarta lengua para los estudiantes del sur y tercera para los estudiantes de las demás regiones. En este punto, podemos decir con toda claridad que se puede hablar de dos procesos diferentes que merecen estudios así mismo diferentes.

Para resolver algunos problemas que han surgido a lo largo de la historia en la enseñanza y el aprendizaje de una L2 se han desarrollado una serie de modelos de investigación que de manera general podemos incluirlos en un solo vocablo, Lingüística Contrastiva, siendo la comparación de los sistemas lingüísticos la metodología en la que se basa cada modelo. Son tres los modelos de investigación: *el análisis contrastivo* (AC), *el análisis de errores* (AE) y *la interlengua* (IL).

Entre los años cincuenta y sesenta, con la intención de mejorar la enseñanza de la L2, se realizan algunas investigaciones que se basan en comparar sistemáticamente la LM con la L2. Después de las primeras ideas planteadas por C.Fries en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, en 1945, que marcan el comienzo del AC, en 1957, R. Lado publica su obra *Linguistics Across Cultures* que implica el desarrollo de las teorías y la metodología del modelo.

Para la teoría conductista la adquisición lingüística es el resultado de la formación de hábitos de manera que el aprendizaje de una L2 se reduciría a superar los hábitos de la LM para adquirir los nuevos hábitos de la L2. Por tanto, se piensa que las dificultades del aprendizaje de la L2 se centran en el hecho de que el aprendiz tienda a utilizar los viejos hábitos (las estructuras y/o rasgos de la LM) en las actuaciones de la lengua que se está aprendiendo. En otras palabras, se considera que los errores cometidos por el aprendiz se deben a la persistencia de los hábitos de la LM. Este concepto básico del AC se denomina *transferencia de hábitos* de la LM a la LE. La transferencia de la LM será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende y, por tanto, facilitadora; o será negativa, si hay diferencias entre los dos sistemas y llevaría al aprendiz a cometer errores (interferencia).

El AC propone descubrir esas diferencias entre la LM y la L2 mediante la comparación de los sistemas lingüísticos en cuestión con el fin de predecir las áreas que plantearán problemas a los estudiantes.

En los años setenta, además de razones teóricas y prácticas, hubo muchos estudios empíricos que demostraron una serie de hechos que llevaban a considerar que el AC no podía cumplir su objetivo. En primer lugar, se puso de manifiesto que no podía

predecir todos los errores y que los que aprenden una LE cometen errores que no se deben simplemente a transferencias de la LM.

Ahora, el interés por el estudio del aprendizaje pasa “a favor” del aprendiz como protagonista del proceso. En 1967 S. P. Corder presentó uno de los artículos fundacionales de esta corriente «The significance of learner’s errors». La investigación en el marco del análisis de errores que surge a partir de este artículo se interesa por estudiar los mecanismos internos utilizados por el aprendiz en el proceso de aprendizaje de la L2. El planteamiento teórico se basa en la aplicación de la teoría de adquisición de la LM de Chomsky al aprendizaje de la L2. Según esta teoría, la adquisición se concibe como un proceso creativo del niño, el cual, sirviéndose de un dispositivo interno, es capaz de construir la gramática de su lengua materna a partir de los datos a los que está expuesto. En este contexto, para la adquisición de la L2 se supone un proceso análogo, apoyándose en la idea de que el mecanismo interno permanece disponible después de la adquisición de la LM. Siguiendo la misma línea, los estudios empíricos realizados sobre la semejanza de los errores que comete el aprendiz de una L2 y del niño que adquiere esta lengua como LM, apoyan la idea de Corder:

“... algunas estrategias empleadas por el aprendiz de una L2 y el niño que está adquiriendo la LM son sustancialmente las mismas” (Corder 1967/1981: 8).

Se ve ya claramente que a diferencia del análisis contrastivo, el método seguido por el análisis de errores no parte de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiz, sino de sus producciones reales en lengua meta. Tomando éstas como punto de partida, se procede mediante los siguientes pasos, recomendados en 1967 por S. P. Corder:

- Identificación de los errores.
- Clasificación y descripción de los mismos.
- Explicación de su origen.
- Evaluación de la gravedad del error.

Como consecuencia de estos estudios se cambió el concepto de errores. Los errores empezaron a ser considerados como un factor provechoso en el aprendizaje porque constituían un paso importante en el proceso de la adquisición de una nueva lengua.

Para la hipótesis del AE, los errores motivados por la interferencia de la LM dejan de ser percibidos como evidencia de la persistencia de viejos hábitos

y pasan a considerarse señales de que el aprendiz está comprobando diferentes hipótesis o aproximaciones en cuanto a las similitudes o diferencias entre su LM y la L2 (Corder 1967/1981: 12).

A pesar de las ventajas que hemos señalado, no faltan críticas que ponen de manifiesto las limitaciones de este enfoque (véase Bueno, 1992:35-38):

- Puesto que se centra en los errores de los aprendices, se informa poco sobre los logros y lo que se hace correctamente.

- A veces, se han empleado clasificaciones y criterios de análisis un tanto ambiguos, imprecisos y difíciles de aplicar. En varias ocasiones, esto ha ocurrido porque el tema en sí es complejo y hay varios errores que se producen por varias causas simultáneamente y son difíciles de categorizar.

En consecuencia, a finales de los años setenta aparece otro modelo de análisis, la llamada interlengua. El término fue establecido por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien había establecido las bases de la investigación del modelo de análisis de errores.

Para Selinker (1972) la interlengua (“interlanguage”) es el sistema lingüístico utilizado por el aprendiz en cada punto del proceso de aprendizaje/adquisición al intentar comunicarse en la L2. Otros autores se refieren al mismo concepto con términos como *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S.P.Corder, 1971) y *sistema aproximativo* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975) pero es el término de Selinker el que pasa al uso corriente.

A pesar de los diferentes términos, este sistema presenta tres características básicas:

- Es permeable y está sujeto a una continua evolución.
- Es dinámico, porque cambia con frecuencia.
- Es sistemático, porque se basa en reglas coherentes que va construyendo el aprendiz.

Para Selinker (1972), la *interlengua* depende de 5 factores claves (Ellis, 1985 y Valcárcel, Coyle y Verdú, 1996):

- La transferencia lingüística entre la L1 y la L2.
- La generalización de las reglas de la L2.
- El efecto que ejerce la instrucción.

- Las estrategias de aprendizaje que emplea el aprendiz.
- Las estrategias comunicativas que ponga en funcionamiento.

La IL también puede fosilizarse y detenerse en determinados momentos. Los fenómenos lingüísticos que se pueden fosilizar son las unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa tienden a conservar en su IL, sin importar la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones y de enseñanza que recibe en la lengua meta.

Lo mismo que la HAC, la teoría de la interlengua concede mucha importancia a los errores pero con la única diferencia que con la IL el error recibe otro perfil. Las palabras de S. P. Corder (1992) sobre el error demuestran claramente su postura:

“...Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2.”

Siguiendo la línea del análisis de errores, en nuestro trabajo vamos a considerar los errores como elementos propios del aprendizaje y desde una perspectiva comunicativa.

Análisis del corpus.

Antes de empezar con el análisis de errores presentamos aquí el perfil de nuestros estudiantes. Este humilde trabajo se realizó con unos diez sujetos seleccionados de acuerdo con sus características comunes. Todos tienen entre dieciocho y veintidós años de edad y son estudiantes del tercer curso de licenciatura de Lengua inglesa, con el español como asignatura optativa, de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana. Su nivel de español es intermedio avanzado y su lengua materna es el albanés. El español es para todos su tercera lengua ya que desde la educación primaria hasta la secundaria han frecuentado las clases de inglés, francés o italiano. Ninguno de ellos es del sur de Albania. Lo señalo por la peculiaridad que presentan estos tipos de estudiantes. Todos empezaron a estudiar español en los inicios de su carrera universitaria sin haber vivido antes en países hispanohablantes e incluso sin tener contactos directos con estos países o con hablantes nativos de español. El único contacto

considerado es la televisión. Gracias a las telenovelas que los canales de televisión estrenan todos los días el español se está convirtiendo en una lengua de moda, hablando siempre en un contexto no institucional.

Tomando en cuenta los objetivos elementales de este trabajo, para controlar el nivel de español de los estudiantes analizamos una parte de una prueba que constaba de tres partes. Se trata de la segunda parte: completar las oraciones con las formas gramaticales adecuadas. La primera parte de la prueba consistía en resumir un texto que habían oído previamente. Dejamos fuera de nuestro análisis esta parte porque pensamos que resumir un texto oído no es del todo suficiente para analizar los errores que cometen los alumnos al expresarse por escrito. En su expresión escrita, un alumno, teniendo más tiempo para pensar y revisar lo que ha hecho, intentaría evitar expresiones o estructuras dudosas y utilizaría otras estructuras que cree conocer mejor. Por otro lado la expresión escrita depende en este caso del nivel de la comprensión oral. Un alumno que no entiende la narración, al final no podrá contarla. Pero esto no presume el nivel bajo en la expresión escrita de un alumno. De todas formas, no se puede negar la importancia de este tipo de prueba, que en un trabajo más complejo sería indispensable para tener una idea más completa del nivel general del alumno. Esta prueba se realizó al final del curso académico, después de la realización de todo el programa didáctico previsto para el mismo, que entre otras actividades incluía también aquellas gramaticales.

El análisis que realizamos después de la corrección de las pruebas es la siguiente.

Casos encontrados de errores gramaticales según las categorías correspondientes.

ARTICULO

Omisión indebida del artículo, con dos casos encontrados: *resto de partido* por *resto del partido*; *París de los impresionistas* por *El París de los impresionistas*

Género del artículo cambiado, con un caso encontrado: *la París* por *el París*

Uso del artículo donde se debe omitir, con un caso encontrado: *las bodas de sangre* por *Bodas de Sangre*

Presencia de artículo ante nombre propio, con un caso encontrado: *al Andrés* por *a Andrés*

SUSTANTIVO

Error en el género, con un caso encontrado: *el niña por el niño*

Error en el número, con un caso encontrado: *todos los cocinero por todos los cocineros*.

ADJETIVO

Número incorrecto, con un caso encontrado: *los primeros clasificado por los primeros clasificados*.

Género y número incorrectos, con un caso encontrado: *algo oscuros por algo oscura*

Género incorrecto, con dos casos encontrados: *las chicas catalanes por las chicas catalanas, los primeros clasificadas por los primeros clasificados*

PRONOMBRES PERSONALES

Mal uso del pronombre-objeto + verbo (incluye el pronombre OD y el OI) y reduplicaciones mal usadas, con tres casos encontrados: *la dieron por le dieron, le vieron en el parque por la vieron, me la presentaron por me lo presentaron*

Mal uso de “se”, con un caso encontrado: *no se parezcan por no lo parezcan*

Omisión de “se”, con un caso encontrado: *Anita puso el abrigo por Anita se puso el abrigo*

VERBOS

Confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, con tres casos encontrados: *fue por era, perdía por perdió, me trasladaba por me trasladé*

Confusión entre “ser/estar” con cuatro casos encontrados: *el concierto está en el Palau por el concierto es en el Palau, es de profesor por está de profesor, somos muy bien avenidos por estamos muy bien avenidos, hoy el cielo es más azul por hoy el cielo está más azul*.

Mal uso del subjuntivo, con cuatro casos encontrados: *aunque estudias por aunque estudie, a que le recetaba por a que le recetara, cuando tu llegaste por cuando tu llegues, no creo que viajamos por no creo que viajemos*.

PREPOSICIONES

Omisión de “a” delante de OD/OI, con un caso encontrado: *encontré ø Juan por encontré a Juan*.

Omisión de la preposición (y el artículo), con dos casos encontrados: *el número de teléfono ø que, por el número de teléfono al que, encima ø la mesa por encima de la mesa*

Uso inadecuado de “con”, con un caso encontrado: *avión con hélice por avión de hélice*.

Uso indebido de “por”, con un caso encontrado: *el actor idóneo por ese papel por el actor idóneo para ese papel*.

Comentario y conclusiones de los resultados

En este pequeño análisis del corpus de datos hemos encontrado un total de treinta y dos errores gramaticales de los cuales cinco afectan a los artículos, dos a los sustantivos, cuatro a los adjetivos, cinco a los pronombres, once a los verbos y cinco a las preposiciones.

Pronto observamos que las construcciones gramaticales verbales presentan el mayor número de los errores. Todos conocemos las dificultades que existen en la conjugación de los verbos y sobre todo en el uso de los tiempos pasados del español y, si añadimos aquí las diferencias de uso con la lengua albanesa, los errores cometidos por nuestros estudiantes son más que motivados. La diferencia entre “ser” y “estar” y el uso del subjuntivo por el otro lado no han pasado sin dejar su huella ya que estos aspectos gramaticales no existen o son diferentes en albanés. Como en otros casos, nuestro estudiante aplica las reglas de la lengua albanesa en la lengua meta produciendo así interferencias negativas. Por tanto, los errores cometidos en su uso son muy problemáticos y pueden perdurar por mucho tiempo, a veces, incluso, no desaparecen. Otros aspectos gramaticales difíciles de aprender para nuestros estudiantes serían el uso del pronombre objeto + Verbo, la omisión del artículo, la omisión de “a” delante de OD/OI o la confusión pretérito perfecto-indefinido.

Lo mismo pasa con las preposiciones. Es ya sabido que el uso de las preposiciones presenta cada día más dificultades, debido a su diferencia de uso en diferentes lenguas. En nuestro corpus de datos el número de los errores en el uso de las preposiciones hay que tenerlo en consideración. Problemas en su uso hemos detectado también en las actividades gramaticales realizadas a lo largo del curso académico.

En cuanto a la variación de número y género de los sustantivos y adjetivos en la lengua española podemos decir con mucha seguridad que no es nada problemática para los estudiantes albaneses. El sistema albanés de formación del plural o del femenino es diferente del sistema español. Esto supondría más dificultades y seguramente más errores para los albaneses, pero no pasa eso. Siendo el sistema albanés más difícil, tal vez ayuda a evitar las dificultades y cometer menos errores. Para nosotros, los errores que se cometen en esta categoría podrían ser pura incompetencia de los estudiantes o des-piste del momento.

En más de una ocasión, durante mis clases con estudiantes de español me ha tocado hacer muchas aclaraciones de formas y usos de la lengua albanesa. A pesar de ser un reto que hay que superar, las dificultades se multiplican. Lo que encontramos problemático es la falta de formación lingüística general que resulta ser la fuente principal de donde emanan los errores. La falta de dominio de las reglas gramaticales de la lengua materna y, después, de la lengua meta, son la causa fundamental de los errores.

En este contexto sería conveniente proporcionar a nuestros estudiantes aquella infraestructura didáctica necesaria que les permitiría su expresión libre, tanto por escrito como de forma oral, con el objetivo de desarrollar su autonomía personal como elemento indispensable en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera.

Bibliografía

- Anaya (1986): *Diccionario de Lingüística*. (1986: 38).
- Baralo M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros
- Bueno, A. (1992): *Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y COU*, en Bueno, Carini y Linde, (1992: 35-38).
- C.Fries (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.
- Corder, S. P. (1992), *La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua*, en Licerias, Juana Muñoz, *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. En *IRAL*, 5, p. 8 y 12, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ducrot & Todorov (1974): *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (1974: 77).
- El diccionario de términos clave de ELE*,
http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisición.htm
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*.
- Kim Griffin, (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*" (2005: 25-27).
- Moreno Fernández, Francisco y Jaime Otero (1998), *Demografía de la lengua española, Anuario del Instituto Cervantes 1998*.
- Nemser, W. (1971): *Approximative systems of foreign language learners. International Review of Applied Linguistics IX: 115-123*.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de Paris, VIII.
- R. Lado (1957): *Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- Selinker, L. (1972): *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10:209-231*.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/ Unesco.
- Valcárcel, M., Coyle, Y. y Verdú, M. (1996): *Learning Foreign languages: Learner strategies*, en McLaren y Madrid (1996).
- Weinreich, Uriel (1974): *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas, Ediciones de la Universidad Central de Venezuela.

Apéndice

Ejercicios de gramática

1. EL ARTÍCULO

Completa los espacios con artículos (si es necesario):

- ___ resto de _____ partido transcurrió sin incidentes.
- Hace tiempo que no veo a ___ Andrés. ¿Sabes algo de él?
- ___ viaje incluye ___ visita guiada por _____ París de ___ impresionistas.
- Como personaje, ___ don Juan de Tirso no tiene nada que ver con ___ don Juan de Zorrilla.
- ___ Bodas de Sangre ha sustituido en ___ programación a ___ Alcalde de ___ Zalamea.

2. CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO

Completa con las terminaciones correspondientes:

- Estaba buscando su sombrero blanc__.
- Todos los cociner__eran gord__.
- El niño __era andaluz y las chicas__ catalan__.
- Tanto los niños como las niñas son muy aplicad__.
- La cocina era espacios__ y algo oscuro__.
- L__ huéspedes marcharon agradecid__.
- Fueron los primer__ clasificad__.

3. LOS PRONOMBRES

Completa con los pronombres adecuados:

- Me __ presentaron ayer en el bar. (a Pedro)
- __ dieron un regalo. (a ella)
- __ vieron en el parque. (a Isabel)
- Ya había llegado el tren pero nosotros no __ sabíamos.
- Os __ llevasteis por capricho. (a la niña)
- Estas máquinas son muy complicadas, aunque no __ parezcan.
- Pepita y yo __ encontraremos en la esquina del teatro.
- Anita __ puso el abrigo.

4. LOS PASADOS

Complete el siguiente texto, poniendo los verbos entre paréntesis, en el tiempo y modo adecuados

Si tuviera que evocar Madrid con unas cuantas pinceladas, _____ (poder) destacar algunos rincones que siempre me _____ (impresionar) por su ambiente y sus personajes. El paseo de Recoletos, en primavera que por aquellos años _____ (albergar) la feria del libro antiguo. El café

Gijón, que _____ (ser) el centro de fecundas tertulias desde finales del siglo, aunque, por los setenta, _____ (perder) su poder de convocatoria. La chocolatería de San Gines donde los noctámbulos madrileños _____ (devorar) los últimos churros entre risas y despedidas.

Desde que _____ (trasladarse) al sur ----- (pasar) tantos años, que _____ (olvidar) calles y nombres. Pero no creo que _____ (irse) de mi memoria aquellas gratas impresiones.

5. SER Y ESTAR

Complete con las formas de “ser” y “estar” que correspondan.

- Hoy el cielo __ más azul que ayer.
- El concierto __ en el Palau de la Música Catalana
- __ muy importante que lo sepas.
- La boda __ el próximo martes por la mañana
- La orquesta __ en el Palau de la Música.
- ___ de profesor en mi pueblo.
- ___ muy bien avenidos, en perfecta armonía.
- Este libro ___ de Juan.

6. EL SUBJUNTIVO

Transforma el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y modo adecuados.

- Te aconsejo que (estudiar) _____.
- Aunque (estudiar, el) _____ mucho, no aprobará.
- Es bueno que (venir) _____ tanta gente.
- Fue al médico a que le (recetar) _____ una medicina.
- Si me (tocar) _____ la lotería me compraría un coche.
- Cuando tu (llegar) _____, ya habrán salido.
- No creo que (viajar, nosotros) todos juntos.

7. LA PREPOSICION.

Completa los espacios con la preposición adecuada.

- Se considera el actor idóneo _____ ese papel.
- Su sonrisa es igual _____ la tuya.
- Sus diseños son muy diferentes _____ los del resto.
- Ese es el número de teléfono _____ que acabo de llamar.
- El libro está encima _____ la mesa.
- Ha ganado la final tan solo _____ dos puntos.
- El trayecto debe realizarse en un avión _____ hélice.
- El viernes pasado encontré _____ Juan.

UN CAMINO DE LEYENDA

ROSA ANA PAZ DOCE

PROFESORA DE ELE EN CURSOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



RESUMEN C.V.

Prof^a. Rosa Ana Paz Doce

Licenciada en Filología Hispánica y Filología Románica por la Universidad de Santiago de Compostela. Título de Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNED. Profesora de lengua y cultura española para estudiantes extranjeros en el Departamento de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela. Ejerce, asimismo, funciones de coordinación académica en los cursos de lengua y cultura española y es miembro del tribunal de exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) celebrados en la USC.

Ha participado como ponente en varios programas de formación didáctica y metodológica para profesores de ELE organizados por el Ministerio de Educación en España y en el extranjero y otras instituciones como el Instituto Cervantes y la Universidade de Minho (Portugal). Ha participado como tutora en los cursos de español organizados por el Centro de Lenguas de la Universidad de A Coruña, Open University de Reino Unido y University of Northern - Iowa.

Coautora de *Cuaderno de didáctica: Tareas de música en el aula de ELE*. (2010). En proceso de edición Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Con motivo de la celebración del segundo Año Santo compostelano del siglo XXI y siguiendo las directrices establecidas en el MCERL (2002) y el PCIC (2007) con la integración y desarrollo de la competencia intercultural como objetivo de la experiencia del aprendizaje de una lengua, presentamos esta propuesta didáctica para introducir el Camino de Santiago, fenómeno histórico y cultural, en el aula de ELE.

Cientos de leyendas acompañan a los caminantes hasta Compostela, mezclando lo mágico con lo real, evocando milagros, apariciones, espíritus, historias de amor imposibles y hazañas de heroicos caballeros. En esta unidad nos centraremos en una de ellas, concretamente la que nos cuenta la historia de: *El milagro del gallo y la gallina* a partir de la cual los alumnos realizarán una serie de tareas que pretenden ser útiles y motivadoras en su proceso de aprendizaje interconectando la lengua, la cultura y las nuevas tecnologías.



TÍTULO: Un camino de leyenda.

GRUPO META: alumnos adultos de español como lengua extranjera.

NIVEL LINGÜÍSTICO: B1-B2 según los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

DISCIPLINA: lengua y cultura española.

OBJETIVOS:

- Dar a conocer y valorar una parte de la historia, así como el patrimonio territorial y cultural de España a través del Camino de Santiago.
- Fortalecer la comprensión y la expresión oral y escrita.
- Facilitar la adquisición del léxico a través de los textos.
- Fomentar el aprendizaje autónomo del alumno y desarrollar habilidades interculturales a través de tareas de investigación en la red.

CONTENIDOS

FUNCIONALES:

- Narración en pasado de leyendas históricas.
- Expresión de la hipótesis.
- Comprensión de instrucciones.

GRAMATICALES:

- Revisión de los tiempos de pasado.
- Uso del subjuntivo para la expresión de la hipótesis.
- Revisión del imperativo.

LÉXICOS:

- Términos culturales sobre el Camino de Santiago.
- Sinonimia y antonimia.

CULTURALES:

- Leyendas históricas que forman parte del patrimonio cultural de España a través del Camino de Santiago y leyendas de los diferentes países de origen del grupo meta.

DESTREZAS:

- Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral e interacción.

MODALIDAD DE TRABAJO:

Realización de tareas de carácter individual y en grupo:

- Lectura y extracción de información.
- Comparación y re-elaboración de información.
- Redacción de textos.
- Interacción y cooperación con el grupo.

TIEMPO:

Unidad estimada para una sesión de tres horas.

MATERIAL NECESARIO:

Pizarra, ordenador para trabajar en parejas, conexión a Internet, diccionario de español.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS WEB:

Vicente García de Diego (1999), *Leyendas de España*, Barcelona, Círculo de Lectores.

<http://www.santodomingodelacalzada.org/>

<http://www.novenocentenario.com/>

<http://www.caminodesantiago.consumer.es>

<http://www.cvc.cervantes.es/actcult/caminosantiago>

<http://www.caminodesantiago.org/>

<http://www.gronze.com/camino-de-santiago/camino-frances.htm>

CONTENIDO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

La unidad está compuesta de cuatro tareas intermedias que encaminan al alumno a la realización de la tarea final: la redacción individual y original de una leyenda jacobea.

Como punto de partida se plantea una PRE-ACTIVIDAD a modo de lluvia de ideas sobre lo que

conocen o les inspira el Camino de Santiago a nuestros alumnos. El primer paso será completar el mapa de palabras de manera individual y tras esa primera fase, una breve puesta en común con el resto del grupo meta y el profesor.

A continuación la TAREA 1 plantea definir el concepto de *leyenda*, en primer lugar con carácter individual y luego cotejando las definiciones con el resto de compañeros. Por último y con ayuda del diccionario digital de la DRAE, los alumnos deben completar la ficha con todas las acepciones del término *leyenda* y poner un ejemplo para cada una de ellas. Se hará una comprobación con el profesor.

Seguidamente la TAREA 2 se centra en la expresión oral y en la interacción. Para que los alumnos puedan desarrollar estas habilidades lingüísticas, tendrán que recordar una leyenda histórica de su país y contársela brevemente a sus compañeros haciendo uso de los tiempos de pasado.

Posteriormente, en la TAREA 3 se introduce a los alumnos el título de la leyenda medieval sobre el Camino de Santiago con la que vamos a trabajar: *El milagro del gallo y la gallina*.

Partiendo del título pediremos a los alumnos que creen hipótesis sobre cuál puede ser el argumento de esta historia en la tarea 3.1. Se pretende que cada alumno ofrezca su propia idea y que la comparta con el resto del grupo potenciando así la imaginación. Les recordaremos que para su expresión deberán hacer uso de estructuras como:

Quizás... Tal vez...

Es posible que...

Puede que...

Concluida esta actividad en la tarea 3.2 los alumnos pasarán a conocer la verdadera historia de la leyenda. Les ofrecemos el texto completo para que lo lean y presten atención al tiempo de la narración pues está narrada en presente histórico. Sugerimos que la lectura se haga en voz alta para practicar, asimismo, la pronunciación y entonación en español.

En la tarea 3.3 ofrecemos de nuevo el texto de la leyenda pero esta vez sin formas verbales para que los alumnos lo reescriban recordando los tiempos de pasado. A continuación se hará la revisión en gran grupo con el profesor.

Para asegurarnos de que los aprendientes han comprendido el texto en su totalidad, les proponemos una actividad de vocabulario en la tarea 3.4. Deben

localizar en la leyenda los sinónimos de una serie de palabras y luego escribir los antónimos correspondientes cuando sea posible.

Ejemplo: *La sogá - la horca (línea 10). No tiene antónimo.*

Por último, les facilitamos una batería de preguntas sobre el argumento de la leyenda para que respondan oralmente y verifiquen con el resto de compañeros y con el profesor si han entendido lo que relata la historia.

Ejemplo:

¿De quién quiso vengarse la chica del mesón? ¿Por qué?

¿Cuál fue la condena que impusieron al joven Hugonell? ¿Por qué?

¿Cuál fue el milagro de Santo Domingo de la Calzada?

En la TAREA 4 pretendemos que los alumnos localicen geográficamente esta leyenda en Santo Domingo de la Calzada y obtengan más información sobre esta ciudad española enmarcada en la ruta jacobea a partir de una batería de preguntas. Para el desarrollo de esta actividad se requiere el uso del ordenador en el aula. La práctica se llevará a cabo en parejas y facilitaremos un listado con algunos recursos *web* que ayudarán a los alumnos a buscar los datos precisos para dar respuesta a todos los interrogantes planteados.

- ¿Sabrías decir a qué región de España pertenece?
- ¿En cuál de los siete caminos o rutas de peregrinación está?
- ¿En qué etapa del Camino está situada?
- ¿Cuántos kilómetros faltan para llegar a Santiago de Compostela?
- ¿En qué año fue fundada esta ciudad?
- ¿Cuáles son las cuatro “joyas” de interés que dio el Santo a este lugar?
- ¿A qué corresponde esta imagen y en qué edificio emblemático está situado?
- ¿Qué imágenes aparecen en el escudo de esta ciudad?

Trataremos de estimular a los estudiantes para que concluyan esta pequeña competición cultural con interés y en el menor tiempo posible. Sería conveniente delimitar el tiempo total del que disponen para la captura de información (a valorar por el profesor en función del nivel y perfil del grupo meta). La

posterior exposición y comprobación de información se hará en gran grupo y con la ayuda del profesor.

Por último, llegamos a la TAREA FINAL: *Cuéntame otra leyenda*.

En ella los alumnos deberán poner en práctica toda su creatividad, conocimientos y habilidades lingüísticas para redactar una leyenda original ambientada en la citada ruta de peregrinación. Previamente les daremos unas instrucciones guía a modo de recordatorio:

- Ponle un título.
- Organiza la historia: presentación, nudo y desenlace.
- Decide si el narrador presentará el lugar y tiempo donde ocurren los hechos.
- Define cuáles son los elementos reales y fantásticos que aparecen en el relato.
- Utiliza un lenguaje expresivo en la descripción del espacio, tiempo y personajes.
- Escribe entre 250-300 palabras.
- Entrega tu tarea mecanografiada (arial tamaño 12) y firmada bajo un pseudónimo.

Tras la entrega de todas las leyendas con su correspondiente pseudónimo, el profesor dará lectura a todos los trabajos y posteriormente, los alumnos procederán a votar por las composiciones que más les hayan gustado en una escala del 1 al 5 (siendo el uno la menor puntuación).

Finalmente, después del recuento de puntos se comprobará cuál será la premiada en el certamen de leyendas del aula otorgándole con el título de: *Leyenda estrella del camino*. Puntualizamos que esta actividad se puede plantear también con carácter grupal.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- La capacidad, por parte del alumnado, de motivar sus respuestas según el nivel lingüístico y gramatical adecuado.

MATERIAL DISPONIBLE:

La unidad didáctica completa se puede descargar en el siguiente enlace:

http://www.educacion.es/externo/al/es/enlaces/unidad_didact_camino_alumnos.pdf

CONCLUSIÓN:

Esta propuesta ha sido planeada en torno a un tema cultural: *El Camino de Santiago*, el cual ha permitido elaborar un conjunto de diferentes tareas comunicativas diseñadas para practicar todas las destrezas, así como alcanzar objetivos lingüísticos, culturales y despertar el interés por descubrir más curiosidades en torno a la ruta de peregrinación a la tercera ciudad Santa.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS WEB:

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCE), Madrid, Subdirección General de Cooperación Internacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Traducción de Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe. El documento español se encuentra disponible también <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Instituto Cervantes (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC), Madrid, Instituto Cervantes – Edelsa.

Real Academia Española (RAE) (2000) *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Vicente García de Diego (1999), *Leyendas de España*, Barcelona, Círculo de Lectores.

<http://www.santodomingodelacalzada.org/>

<http://www.novenocentenario.com/>

<http://www.caminodesantiago.consumer.es>

<http://www.cvc.cervantes.es/actcult/caminosantiago>

<http://www.caminodesantiago.org/>

<http://www.gronze.com/camino-de-santiago/camino-frances.htm>

DE UNA RUTERA

ANNALISA PASQUALE

Hace más de un año, recuerdo que mi profesora de español, Paola Colacicchi, durante una clase de un lluvioso día de Noviembre, nos propuso participar a un concurso llamado "Ruta Quetzal BBVA". Aún me acuerdo con qué palabras lo presentó. Nos dijo: "Chicos, hoy he recibido un mail que creo que os podría interesar. En concreto, tenéis la posibilidad de pasaros un mes en Chile, el verano que viene. Sólo hay que realizar un trabajo sobre uno de estos temas. Pensadlo bien, porque me parece un viaje precioso, de verdad". Luego habló de las condiciones de participación, del hecho de que sólo había una beca disponible a nivel nacional, y de muchas cosas más, que yo, honestamente, ni oi.

De hecho, mi atención se fue a otro lugar desde que oí la frase "posibilidad de pasaros un mes en Chile". La verdad es que nunca había dirigido mi mirada hacia la América del Sur, nunca mi imaginación había sobrepasado los límites europeos para cruzar el Atlántico y considerar la posibilidad de pisar el suelo americano. Secundé el consejo de la profesora, lo pensé. Estuve pensándolo por una semana, antes de darme cuenta de que ya había llegado la hora de empezar a recoger informaciones, o no lograría realizar el trabajo a tiempo. Así que me lancé por completo en el proyecto y, poquito a poco, llegué a crear una especie de cuento-análisis sobre el mundo de Pablo Neruda, y, justo el último día disponible para la entrega de los trabajos, envié el mío. En mi mente, una sola palabra: Chile.

Me enteré de lo que realmente es la Ruta Quetzal después de haber sido seleccionada, después de haber recibido esa increíble llamada por parte de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia que me aseguraba mi futura participación en la expedición 2009. Puedo jurar que estuve mirando la lista de las llamadas recibidas durante varios segundos, para comprobar que realmente había hablado con la Consejera, que no había sido todo un sueño, que iba a poder ver esa tierra que me parecía tan lejana, tan inalcanzable: Chile. Me enteré de que no se trataba de un simple viaje con una organización cualquiera, sino de un Viaje, de los que llevan la "V" mayúscula, gestionado por una organización formidable, capaz de llevar más de 300 jóvenes de 16 y 17 años, procedentes de más de

50 países distintos, recorriendo zonas de impresionante belleza naturalística americanas y españolas.

Por primera vez, sentí que iba a formar parte de un grupo, un enorme grupo de personas completamente distintas, que iban a encontrarse, iban a hacer converger sus experiencias para dar a la luz algo distinto, algo nuevo, algo precioso, algo importante para su futuro. Mi primera sensación fue esta. Y luego... luego empezaron las interminables e increíbles (o increíblemente interminables) vicisitudes de la Ruta Quetzal 2009, la más larga desde que Miguel de la Cuadra Salcedo realizó este proyecto, la experiencia más enriquecedora de mi vida.

La expedición, según lo que decía el programa, tenía que desarrollarse a lo largo de los meses de junio y julio, recorriendo Chile y España, y pasando por Marruecos. En el mes de mayo, los futuros rutereros 2009 ya estábamos empezando a conocernos a través de internet, ese impresionante medio de comunicación que me permitió ponerme en contacto con más de 100 expedicionarios antes del comienzo de la Ruta, y casi a diario podíamos comparar nuestras ilusiones, nuestras inquietudes, nuestras esperanzas, en una atmósfera de expectativas casi subreal, incapaces de pensar en algo que fuera distinto de nuestro viaje. Recuerdo perfectamente mis iniciales dificultades lingüísticas, mi temor de no conseguir llegar a acostumbrarme al habla de los españoles y de los latinoamericanos, entender lo que decían a pesar de los acentos, ay, tan variados, tan nuevos para mi oído, que, definitivamente, no estaba preparado para tanto. Que si ¿fue traumático? No lo niego, no me costó poco alcanzar cierta familiaridad hacia las expresiones más jergales, disimular mis faltas e incomprendimientos, memorizar mucho en muy poco tiempo. El castellano no es mi lengua madre, ni tampoco lo ha sido para algún miembro de mi familia, y creo que lo que logré me sirvió y sigue sirviéndome en todo tipo de actividades que incluyan la comunicación.

El primer cambio que afectó nuestra ruta fue la imposibilidad de realizar la etapa de Tánger, en Marruecos, lo que no nos hizo gracia, pero tampoco destruyó nuestras esperanzas: ya éramos un grupo bastante unido y sabíamos que los viajes tan complejos para organizar, pueden tener de estos inconvenientes. Lo que nos aterrorizó fue, a unos 10 días de la fecha prefijada para el comienzo de la

expedición, la noticia que nos dio la organización: debido a la gripe A, que durante las últimas semanas de mayo y las primeras de junio afectó Chile en particular, no se encargaba de realizar el viaje, con el riesgo de unos casos entre los expedicionarios, que causarían seguramente una cuarentena.

Rabia, indignación, decepción, desilusión o simplemente tristeza circularon entre nosotros, que no podíamos imaginar una Ruta Quetzal dividida en dos partes: la primera, en julio, recorriendo España, la segunda, en diciembre, visitando Chile. Hay que decir que bastantes personas no pudieron participar a la segunda parte, ya que tenían importantes exámenes que no se podían adelantar, o porque, simplemente, tenían otros proyectos (muchos ruteros, de hecho, participaron y siguen participando a concursos internacionales, y varios consiguen becas que les permite vivir y estudiar durante varios meses en el extranjero), pero, sin embargo, hace falta decir también que esta división permitió a nosotros, los afortunados, crear amistades más fuertes, disfrutar más de nuestros días de ruta, y, sobre todo, ver cuan maravillosas son las tierras chilenas en verano; y, claro, pasar la Navidad junto a los Mapuches.

Los europeos no españoles ya teníamos un billete de avión con destino a Madrid, para el 19 de junio. El comienzo de la expedición estaba fijado para el 8 de julio, y en esta situación ocurrió lo más inesperado: un gran número de ruteros españoles nos ofrecieron sus casas, su completa disponibilidad, para pasar esos 20 días junto a ellos, y no tener que cambiar nuestros billetes. Y yo fui una de las 4 que aprovecharon de aquella improvisa oportunidad, y en menos de una semana planeé mi verano todo español. Fui acogida por la familia de Rosa, de Albacete, y después de un tiempo precioso pasado con ella, fuimos juntas a coger el tren para Madrid, sonrientes, ilusionadas, aterrorizadas y preparadas para cualquier tipo de experiencia. Desde ese día, desde el campamento instalado en el Canal de Isabel II, sólo hoy puedo darme cuenta del camino que hemos recorrido, un camino geográfico, cronológico, cultural, personal, hasta emotivo, si puedo decirlo, un camino que pocos jóvenes tienen la oportunidad de realizar. Ahora puedo afirmar con seguridad que ese camino, la Ruta Quetzal, me permitió llegar a conocerme a mí misma a través de los demás, a través de una serie de descubrimientos que cambiaron mi perspectiva y me introdujeron en un mundo que sin esta inolvidable experiencia nunca llegaría a conocer; y, sin lugar a dudas, la manera mejor para lograr este crecimiento espiritual es aguzar los sentidos, olvidarse de todo tipo de prejuicios, avivar la curiosidad y abandonar definitivamente el miedo hacia lo desconocido, todo lo distinto. Considerar la diversidad como un valor irrenunciable, la variedad como

componente esencial de la belleza del mundo. Vi a 270 personas de 53 países distintos enfrentar las mismas dificultades de 1000 formas diferentes, las vi peleándose, las vi perdiéndose, las vi reencontrándose, vivir alegrías y dolores juntos, saltar, gritar, llorar, bailar y cantar, desesperarse y volver a sonreír, juntos. Las vi sosteniéndose, las vi aprendiendo a aceptarse y quererse tal como eran, con defectos y virtudes. Anduvimos por tierras españolas y chilenas, entre privaciones (comida, agua caliente, ropa limpia, tiempo para dormir...) y privilegios (¿quién puede observar los lobos marinos de dos pelos tomando el sol sobre unas rocas mientras las olas del océano Pacífico chocan contra ellas con toda su energía, produciendo esa luminosa y fresca espuma, desde la playa de una isla del archipiélago Juan Fernandez? ¿acaso tiene precio la posibilidad de contemplar el perfil de dicha isla desde el mirador situado en su cumbre, después de 14 kilómetros de subida bajo la lluvia y entre la niebla, el barro, las alegres canciones ruteras, el frío, el sudor, el cansancio y las sonrisas?). Anduvimos creciendo juntos.

Muy a menudo me preguntaron cómo se puede sobrevivir tanto tiempo, en nuestra época, sin poder comunicar con el resto del mundo. La verdad es que yo nunca me sentí tan en contacto con la Tierra como durante mis días en Chile; y no solo porque me encontraba junto a 269 personas más procedentes de todo el mundo, sino porque Chile, su cielo, su tierra, su lluvia, su gente, me hicieron sentir habitante del mundo antes que ciudadana italiana y europea, atada a la tierra por un hilo invisible e indestructible, para siempre encadenada a este planeta minúsculo y enorme, según los distintos puntos de vista. Fue una sensación que se hizo más presente cuando conocimos a los Mapuches, un pueblo de gran dignidad, hoy en día amenazado por absurdas y ridículas pretensiones por parte de las autoridades, debidas a la modernización (y globalización) que quieren destruir su identidad. Mapuche: ya su nombre sugiere su contacto directo e indispensable con la naturaleza, que respetan y consideran como una verdadera madre. Lo admito, no he logrado aprender a tocar una trutruka, pero creo haber asimilado muy bien el mensaje de los lonkos, los jefes de la comunidad mapuche: realmente, no es el dinero lo que permitirá seguir adelante, en este mundo tan lamentablemente consumista. Estoy convencida de que, a pesar de todo, aunque parezca una sensiblería, deberíamos mirar hacia el futuro con más amor por la tierra que nos acoge con toda su generosidad, más conscientes de nuestro verdadero papel, de nuestros límites, de nuestras capacidades.

La Ruta Quetzal para mí ha sido también, y sobre todo, un viaje interior, que hice inconscientemente y me llevó a conocer mis verdaderas posibilidades,

mis límites, superando, la mayoría de las veces, mis expectativas, y sorprendiéndome a mí misma más que a los demás.

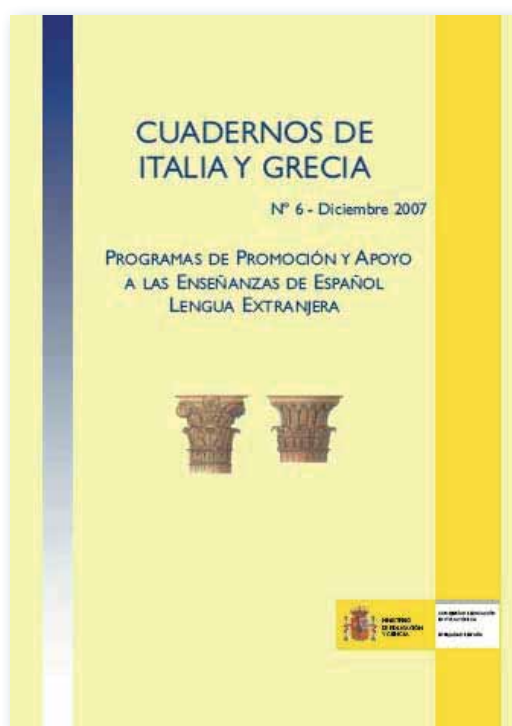
Elemento fundamental de esto, la comunicación, y no hablo solo de la comunicación verbal, sino también de la comunicación como encuentro, diálogo, convergencia de experiencias, culturas y sensaciones, que a veces no necesita palabras: una mirada comprensiva, una sonrisa revitalizante, un abrazo acogedor, una caricia consoladora, un empuje exhortatorio, pueden valer mucho más que mil palabras, durante una subida interminable o un mal rato. Porque cuando se habla de Ruta Quetzal se habla sobre todo de Rutereros. La Ruta es la gente que se lanza al descubrimiento de sí misma, de los demás y del mundo, y lo hace con mucho miedo e ilusión, lo hace fundamentalmente por amor de la vida. Creo que participé por eso, por amor de la vida, por curiosidad, por ganas de descubrir el mundo y crecer, crecer y construir mi vida según una perspectiva diferente. Regresé de mis viajes, navegué construyendo la alegría, escribió Neruda en la entrada de su magnífica, mágica casa de Isla Negra. Los rutereros 2009 coincidimos en esa frase, al volver de nuestra ruta. Y creo que mis viajes continuarán, que nuestra ruta continuará. De momento, después de haberme enterado del terremoto en Chile, de los desastres, de las víctimas que ha producido, de la destrucción de nuestra magnífica isla de Robinson Crusoe, que alcanzamos después de varios días de viaje a bordo de un buque de la armada chilena, el mítico "Valdivia", y en donde plantamos nuestros coles y chontas, donde los mismos habitantes nos prepararon esa deliciosa comida a base de esquisitas langostas, siento que, de alguna forma, una parte de mí se quedó en Chile (o que algo de esa única e inolvidable tierra ha permanecido dentro de mí), sufriendo los efectos de esta tragedia, aunque mínimamente. Sólo puedo esperar que esta situación se arregle, hacer todo lo posible para ayudar, de alguna manera, y, naturalmente, decir gracias, gracias a la organización de la Ruta Quetzal por haber ofrecido una oportunidad tan preciosa, y por seguir ofreciéndola, gracias a los que considero "mis" rutereros por haberme acompañado en una experiencia mágica, fundamental en mi vida, por haberme permitido vivirla y construirla junto a ellos y por ser personas tan estupendas, gracias a Chile por haberme acogido con tanta generosidad, por haberme mostrado tantas maravillas, gracias a los muchos profesores que nos dieron conferencias y hablaron de tantos temas, que nos dieron, juro que no sé cómo, cierta conciencia de la importancia de los jóvenes en el mundo, de nuestra responsabilidad con respeto a la Tierra y al futuro. Saber que es algo que está en nuestras manos, y saberlo con certeza, para mí es una experiencia completamente nueva, la que

más ha influido en mi cambio de actitud, de visión del mundo. Gracias por la riqueza de conocimientos, elementos culturales, emociones, con la que me habéis llenado, y que espero poder transmitir a otros, algún día. Gracias. Chaltumay, diría mi compañera mapuche Carla. Chaltumay.

OTRAS PUBLICACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

<http://www.educacion.es/italia/>
<http://www.educacion.es/grecia/>







EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA