



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

MEDITERRÁNEO

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

Número 1 - diciembre de 2009



'09 dic.

educacion.es

mediterráneo



MEDITERRÁNEO

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

Número 1 - diciembre 2009

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN
ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

www.educacion.es/italia/
www.educacion.es/grecia/

diciembre '09



MEDITERRÁNEO

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



Dirección

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

Coordinación y Edición

Rafael Alba Cascales
M^a Carmen Ponce Martín
José Leandro Sánchez Garre

Apoyo administrativo y logístico

Francisco Javier Prados Quel
Margherita Mazzanti
Paloma Rivero Ortiz
María Jesús Moreno Retortillo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de
Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Italia
Consejería de Educación

NIPO: 820-09-397-8 (en línea)
NIPO: 820-09-398-3 (pendrive)
ISSN: 2036-9131

Ejemplar gratuito

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.

Esta publicación se puede descargar desde

www.educacion.es/italia/
consejeria.it@educacion.es

Colaboran en este número

Teresa Alonso Cortés
Elena Alonso Pérez-Ávila
Margarita Asensio Pastor
Purificación Fernández Carreño
Sandra Galindo Peguero
Magda Anna Marangella
Francisco Fernando Latorre Romero
Isabel Leal Valladares
Virginia López Recio
Carmen Pérez Fernández
Anastasi Prodani
Ioanna Stéfatou

Otros créditos

Imagen de portada:
Detalle del Portulano del Mediterráneo
de Mateo Prunes. 1563.
Banco de imágenes del ITE.
<http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

Agradecimientos

A Joan Manuel Serrat, por conceder el permiso de reproducción de su obra y enviarnos la dedicatoria.

A los compañeros de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, por facilitarnos las herramientas que nos han hecho más sencillo el trabajo de edición y maquetación de la revista.

PIAZZA DELL'ORO 3
00186 ROMA
TEL: +39 06 68307303
FAX: + 39 06 68307998

EN ESTE NÚMERO

	PÁGINA
MEDITERRÁNEO	
• Una nueva etapa. <i>María Jesús Serviá Reymundo</i>	3
BASES DEL CONCURSO “MEDITERRÁNEO”	5
ENTREVISTA.	
• <i>Antonio Giunta La Spada</i> . Direttore Generale di Affari Internazionali del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca	6
TIC Y LENGUAS	
• Recursos informáticos para el tratamiento multilingüe de la información <i>Elena Alonso Pérez-Ávila</i>	9
• Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del español en Tirana. <i>Anastasi Prodani, Isabel Leal Valladares</i>	18
ENCUENTROS EN ITALIA	
• La enseñanza de la gramática en la clase de E/LE <i>Margarita Asensio Pastor</i>	24
• CLIL / AICLE: Didáctica de la historia en español <i>Purificación Fernández Carreño</i>	34
• Rasgos estereotípicos comunes entre el español y el italiano en frases hechas, modismos y refranes. <i>Francisco Fernando Latorre Romero</i>	45
• Programación y práctica de la lengua oral <i>Carmen Pérez Fernández</i>	51
GRECIA	
• Cien años de soledad y de gramáticas inútiles: cómo y cuándo trabajar de forma efectiva la gramática en clase <i>Teresa Alonso Cortés</i>	60
• La evaluación de ELE en la Educación Secundaria en Grecia. <i>Ioanna Stéfátou</i>	66
• ¿Qué lengua enseñar? Modelo de lengua <i>Sandra Galindo Peguero, Virginia López Recio</i>	71
ALBANIA	
• El español en Albania <i>Anastasi Prodani, Isabel Leal Valladares</i>	76
UNIDADES DIDÁCTICAS	
• Juan José Millás <i>Magda Anna Marangella</i>	80
LOS PROGRAMAS EN ACCIÓN	86
PUBLICACIONES DE LA CONSEJERÍA	91

mediterráneo

2



MEDITERRÁNEO: UNA NUEVA ETAPA

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

Queridos lectores:

Nuestra revista se renueva. Y lo hace llena de ilusión y con la esperanza de ser un instrumento útil para todas las personas que aman y enseñan nuestra lengua y cultura.

Como podrán comprobar los veteranos lectores de “Cuadernos de Italia y Grecia”, nuestra publicación cambia de nombre y pasa a denominarse “Mediterráneo”.

Y ello porque el ámbito de actuación de la Consejería abarca ahora, además de Italia y Grecia, Albania, países todos ellos bañados por un mar cuyo nombre evocador actúa desde hace siglos como vínculo histórico, literario, poético y musical.

¿Qué mejor escenario para que los que conocen y utilizan nuestra lengua se comuniquen e intercambien experiencias?

Esas experiencias son las que los autores de los diferentes artículos que componen esta publicación desean compartir con el resto de los profesores de español a los que por primera vez les llega información de la situación del español en Albania.

En este número de la revista se ha incluido un apartado de Noticias en el que destacamos algunas de las muchas actividades realizadas durante el presente año por la Consejería, el Liceo Cervantes y las Secciones. Sabemos que los profesores de español en los Liceos italianos hacen muchas y desde aquí les hago un llamamiento para que nos informen sobre ellas y, junto con sus aportaciones sobre su trabajo en el aula, sean protagonistas de nuestra publicación.

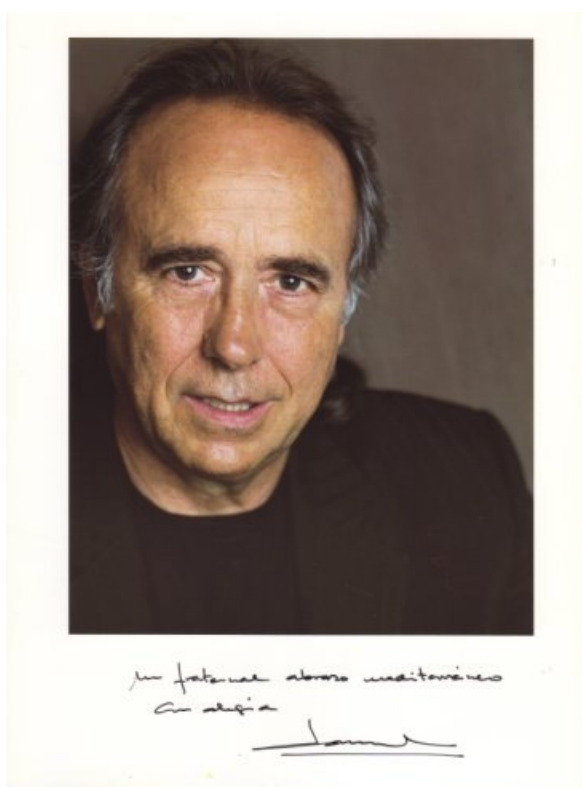
Para celebrar esta nueva andadura, en las siguientes páginas proponemos a nuestros lectores un concurso en torno al aprovechamiento didáctico

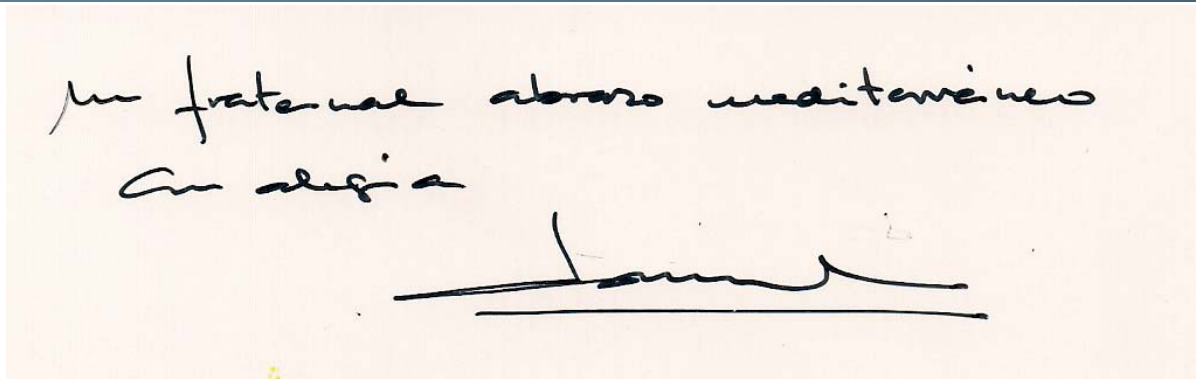
de Mediterráneo, una bella canción-poesía de Joan Manuel Serrat quien, informado de nuestra iniciativa, ha tenido la gentileza de apoyarla enviándonos la fotografía dedicada que aparece en la página, y ha autorizado la reproducción de su obra.

Con ella, animo a los docentes a que la utilicen como recurso didáctico aprovechando su ritmo, calidades musicales y pictóricas, vocabulario y figuras poéticas y literarias

Sería un sencillo homenaje de nuestra comunidad educativa a una canción que ha acompañado a generaciones de españoles.

Mi más profundo agradecimiento a todos los que han hecho posible este nuevo ejemplar de la revista.





Quizá porque mi niñez
sigue jugando en tu playa
y escondido tras las cañas
duerme mi primer amor,
llevo tu luz y tu olor
por dondequiera que vaya,

y amontonado en tu arena
guardo amor, juegos y penas.

Yo,
que en la piel tengo el sabor
amargo del llanto eterno
que han vertido en ti cien pueblos
de Algeciras a Estambul
para que pintes de azul
sus largas noches de invierno.

A fuerza de desventuras,
tu alma es profunda y oscura.

A tus atardeceres rojos
se acostumbraron mis ojos
como el recodo al camino...

Soy cantor, soy embustero,
me gusta el juego y el vino,
Tengo alma de marinero...

Qué le voy a hacer, si yo
nacé en el Mediterráneo.

Y te acercas, y te vas
después de besar mi aldea.
Jugando con la marea
te vas, pensando en volver.

Eres como una mujer
perfumadita de brea

que se añora y que se quiere
que se conoce y se teme.

Ay,
si un día para mi mal
viene a buscarme la parca.
Empujad al mar mi barca
con un levante otoñal
y dejad que el temporal
desguace sus alas blancas.

Y a mi enterradme sin duelo
entre la playa y el cielo...

En la ladera de un monte,
más alto que el horizonte.
Quiero tener buena vista.

Mi cuerpo será camino,
le daré verde a los pinos
y amarillo a la genista...

Cerca del mar. Porque yo
nacé en el Mediterráneo.

Mediterráneo

Joan Manuel Serrat, 1971

Reproducida con permiso de los titulares de los derechos

BASES DEL CONCURSO

Coincidiendo con la aparición del nuevo nombre de la Revista, la Consejería de Educación convoca un CONCURSO para premiar la creatividad, originalidad e interrelación de las posibilidades de la lengua expresada en la canción “Mediterráneo” de Joan Manuel Serrat con las restantes áreas o materias del currículo.

Al objeto de estimular la participación, se tendrá en cuenta todo tipo de soporte que se haga llegar debidamente avalado por el profesor o profesora responsable del alumno participante y de la actividad.

Se establecen dos categorías:

1ª Categoría: dirigida a todos los alumnos que estudian español en cualquier nivel y grado no universitario en el ámbito de actuación de la Consejería (Italia, Grecia y Albania).

En ella, se entregarán dos premios:

Un primer premio, que consistirá en una cámara digital y un CD de J. M. Serrat.

Un segundo premio, que consistirá en un reproductor digital de última generación y un CD de J. M. Serrat.

2ª Categoría: dirigida al profesorado que avala la presentación de los trabajos del alumnado que participa en el Concurso.

Se premiará al profesor o profesora que avale el trabajo del alumno que obtenga el primer premio de la categoría 1ª.

Se entregará un único premio, que consistirá en un Netbook y un CD de J. M. Serrat.

La Consejería se reserva los derechos de publicación, por el medio que se estime conveniente, de los trabajos premiados.

La oportuna comisión que se formará al efecto será la encargada de la valoración de los trabajos presentados y la determinación y orden definitivo de los premios. El fallo de esta comisión será inapelable.

La participación en el concurso conlleva la plena aceptación de sus bases.

Plazo de presentación de trabajos: hasta el 30 de marzo de 2010.

Lugar de presentación:

Trabajos de ITALIA y ALBANIA:

Consejería de Educación. Piazza dell’Oro 3—00186 ROMA

Trabajos de GRECIA:

Asesoría Técnica de Educación. Embajada de España en Grecia. C/ Dionisiu Aeropagitu 21—11742 ATE-NAS

La ficha de inscripción para el concurso se podrá descargar, a partir de enero de 2010, desde la web de la Consejería: www.educacion.es/italia

¿TE ATREVES A PARTICIPAR?



ENTREVISTA: ANTONIO GIUNTA LA SPADA

Antonio Giunta La Spada
Direttore Generale di Affari Internazionali
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

El Director General Giunta La Spada tiene una larga trayectoria profesional en el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* italiano. Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad de la Sapienza, es Director General de Asuntos Internacionales desde 2002. Ha sido *Presidente del Comitato Istruzione della UE* durante el semestre de la *Presidenza italiana* en 2003 y el representante designado por Italia para el Grupo de Trabajo de la Comisión Europea "Istruzione e Formazione 2010", ligado a los objetivos del Proceso de Lisboa.

Tiene publicados diferentes materiales, entre otros temas, sobre la formación del profesorado y los proyectos educativos en el marco de colaboración de la Unión Europea.

Domanda: *Nella Sua vasta esperienza nel campo dell'istruzione e il Suo rapporto con l'istituzioni internazionali, quali sono le pietre miliari della sua carriera che trova più soddisfacenti?*

Risposta: Non è facile individuare i momenti più significativi, poiché il virus dell'apertura all'internazionale mi ha "contaminato" quasi all'inizio della mia carriera professionale.

Agli inizi degli anni '90 ho partecipato alle negoziazioni del Programma Socrate, dopo Maastricht, quando finalmente l'istruzione - trovando una legittimazione formale nei trattati - offriva a tutte le scuole l'opportunità all'aprirsi alla cooperazione europea: c'era allora una grande motivazione da parte di tutti i delegati e l'entusiasmo di presenziare ad un momento significativo della storia della cooperazione europea nel settore dell'istruzione. Adesso quell'entusiasmo, rispetto all'Europa, sembra essersi affievolito.

Il secondo ricordo è quello legato all'ultima Presidenza Italiana dell'UE nel 2003. Avevo già partecipato come componente della delegazione nelle precedenti presidenze del 1990 e del 1996, ma mai come Presidente del Comitato Istruzione. Un grande lavoro di squadra con il Ministro Moratti, che ha portato all'approvazione di due risoluzioni importanti sul capitale umano e sul disagio giovanile: anche a giudizio della Commissione Europea un grande successo.

D. *Dalla profonda corrente di simpatia che è proprio stabilita tra i nostri due paesi, quale sono, secondo Lei, le misure che possono essere av-*

viate per accelerare gli scambi scolastici e l'interazione diretta tra le famiglie e le scuole?

R. Tra i nostri due paesi i rapporti culturali sono saldi e legati ad accordi bilaterali governativi che risalgono agli anni '50. I programmi di collaborazione culturale si sono però consolidati soprattutto nell'ultimo decennio, grazie all'impulso delle politiche comuni dell'Unione europea. Tali accordi hanno sempre previsto azioni di scambi per migliorare la diffusione delle nostre lingue e del loro insegnamento nelle istituzioni scolastiche dei nostri paesi. Allo stato attuale, c'è la volontà di ridare slancio alla cooperazione italo-spagnola attraverso il rinnovo del programma esecutivo tra i governi ed anche un'intesa più specifica sull'insegnamento e la promozione della lingua italiana in Spagna e della lingua spagnola in Italia, concretamente auspicata dai Ministri dell'Istruzione italiano e dal suo omologo spagnolo.

La Direzione per gli Affari Internazionali continuerà a sostenere progetti di cooperazione educativa tra le istituzioni scolastiche dei due Paesi, incentrati principalmente sulla diffusione e lo scambio di materiali didattici, di buone pratiche nell'ambito dell'insegnamento CLIL e sulla creazione di partenariati scolastici.

D. *Nel suo esperto parere, quale sono le nuove strategie per rendere possibile l'apprendimento più efficiente delle lingue straniere? Quale sarebbe il ruolo del CLIL in queste strategie?*

R. Questa domanda sposta l'attenzione sul tema della didattica delle lingue e della sua qualità che non rientra direttamente negli ambiti di competenza della D.G. per gli Affari Internazionali, ma è comunque uno degli aspetti più importanti presenti nelle dinamiche della cooperazione internazionale.

Non sono uno specialista di didattica delle lingue, ma la conoscenza delle politiche europee linguistiche mi permette di confermare l'importanza di interventi sull'apprendimento precoce delle lingue. Ritengo anche molto importante puntare, nella scuola, su un approccio didattico per competenze secondo gli orientamenti del Quadro comune europeo.

Anche strategie innovative come l'insegnamento CLIL sono senz'altro interessanti. L'efficacia di tale metodologia è rilevata in tutti i principali documenti europei in materia linguistica, sin dal Libro Bianco del 1995. È evidente che apprendere contemporaneamente ed in maniera integrata contenuti disciplinari e lingua straniera favorisce competenze diversificate e più complesse, a vantaggio anche della motivazione allo studio di diversi ambiti disciplinari. Purtroppo in Italia, come in Spagna, tale insegnamento resta circoscritto, in maniera istituzionalizzata, ad ambiti dell'istruzione scolastica ristretti e più specifici, prevalentemente quello delle sezioni bilingui dei licei. Invece, penso che esso meriterebbe un'estensione più ampia.

D. Sarebbe possibile stabilire l'Erasmus per gli studenti della Secondaria Superiore?

R. La nuova azione pilota che riguarda la mobilità degli studenti delle scuole europee è importantissima perché, per la prima volta, consente la promozione e il sostegno a processi di mobilità. Esistono, però, ancora questioni da definire in merito alle modalità di attuazione: non a caso una parte degli Stati membri dell'Unione Europea non partecipa a quest'azione, e nostro dovere è quello di dare risposta alle aspettative degli studenti e delle loro famiglie che esprimono, al riguardo, un elevato livello di interesse. Italia e Spagna sono in prima fila per raggiungere quest'obiettivo.

D. Quale sarebbe l'ideale per la formazione ini-

ziale dei docenti di lingue? Quale sono le chiavi per migliorare la formazione in servizio dei docenti?

R. L'investimento nella formazione iniziale e continua dei docenti è sicuramente una carta vincente per migliorare la qualità di tutto il sistema d'istruzione in tutti i paesi ed è una priorità nell'agenda di Lisbona.

Per quanto riguarda la formazione iniziale, stiamo vivendo una fase di cambiamento di cui il Ministro Gelmini ha presentato recentemente le novità principali. Sono attesi nuovi percorsi formativi che prevederanno un anno di Tirocinio Formativo Attivo volto a garantire alla formazione dei futuri docenti una preparazione disciplinare, didattica e pedagogica fondata su un più giusto equilibrio tra teoria e pratica.

Per i docenti di lingue, l'esperienza sul campo prevista dal tirocinio dovrebbe essere realizzata sicuramente anche nel paese di cui si insegnerà la lingua.

Periodi di formazione concepiti come soggiorni professionali nelle istituzioni scolastiche degli altri paesi sono importantissimi anche nella formazione in servizio dei docenti. La Commissione europea infatti finanzia attività di formazione in servizio secondo modalità di job-shadowing. Queste prevedono periodi più o meno brevi presso una scuola del paese partner per l'osservazione delle prassi, per l'insegnamento nella propria lingua o nella lingua del paese ospitante e per lo scambio di esperienze con i colleghi stranieri. Queste modalità di "formazione incrociata" andrebbero senz'altro sostenute e valorizzate.

D. I nostri lettori sono soprattutto insegnanti di spagnolo in Italia. Come le incoraggerebbe per rendere più proficuo il loro lavoro? Come pensa Lei che si può migliorare in generale l'insegnamento delle lingue?

R. La preparazione disciplinare e metodologica, legate alle esperienze di formazione iniziale come anche alla sensibilità individuale verso l'autoformazione, sono senz'altro la base di partenza per qualsiasi docente.

Ciò premesso, l'autonomia scolastica consente agli Istituti italiani una flessibilità che ha aperto spazi progettuali nuovi, in cui i docenti di lingue possono svolgere un ruolo di promozione e valorizzazione della

propria lingua di insegnamento.

Ci sono infatti, riscontri oggettivi rispetto alle ricadute positive sia in termini qualitativi e che quantitativi, del coinvolgimento dei docenti in progetti che arricchiscono il P.O.F. d'Istituto di una dimensione internazionale e plurilinguistica che, in questo caso, sarebbe a vocazione ispanofona. L'autonomia scolastica permette un'apertura all'innovazione pedagogica che negli ultimi anni ha ampliato e migliorato l'insegnamento delle lingue comunitarie diverse dall'inglese, lingua di studio obbligatoria in tutti i diversi cicli scolastici. Penso per esempio, all'insegnamento per competenze finalizzato alle certificazioni linguistiche internazionali, ai progetti di partenariato su obiettivi didattici interdisciplinari con l'utilizzo delle TIC o anche a progetti di insegnamento CLIL.

D. Lei è uno esperto in “partenariato”. Potrebbe darci dei concetti chiave su questo argomento? Quali sono le vantaggi principali e come deve essere interpretata la scuola da questo concetto?

R. Il concetto di partenariato ha acquisito una valenza significativa in contesto scolastico grazie ai progetti europei di prima generazione, SOCRATES-Comenius innanzitutto. Tali progetti si sono da subito configurati come attività di cooperazione interattiva capace di motivare gli studenti ad una partecipazione attiva e creatività ed i docenti al lavoro d'équipe in un contesto transnazionale.

Lo sviluppo dei partenariati per lo scambio in materia educativa è stato favorito dalla progressiva integrazione delle TIC. I docenti, soprattutto quelli di lingua straniera, si sono aperti sempre più all'utilizzo pedagogico degli strumenti informatici e telematici e del materiale multimediale. La dimensione virtuale introdotta dalla multimedialità ha inaugurato una nuova stagione per i progetti di partenariato scolastico ed hanno sviluppato diverse potenzialità educative della cooperazione europea didattica on line.

Oggi, i partenariati europei creano delle vere e proprie comunità di scambio e di apprendimento collaborativo capaci di innovare le prassi di apprendimento/insegnamento delle lingue. Queste reti spesso permangono dopo la conclusione dei

progetti originari, continuando a formare un tessuto costituito di rapporti e scambi, un autentico capitale sociale per la futura cittadinanza europea.

D. Come Lei conosce bene, la crescita dello spagnolo nel sistema scolastico italiano è stata spettacolare nei ultimi cinque anni. Lei pensa che questa tendenza rimarrà nei prossimi anni? Quale sono le chiavi che, nel suo parere, favoriscono questa espansione dello spagnolo nel sistema scolastico italiano?

R. Lo spagnolo, come l'inglese e il francese, è una lingua transatlantica ed intercontinentale, molto diffusa nel mondo e sta conoscendo un notevole successo anche in Italia, come in altri paesi. A mio avviso, uno dei motivi di tale successo è sicuramente la prossimità linguistica. Lo spagnolo è per noi italiani una lingua che ci ispira un sentimento di familiarità sia linguistica che culturale favorito, negli ultimi anni, dall'incremento della mobilità degli studenti Comenius ed Erasmus. Bisognerebbe quindi continuare ad incoraggiare forme di mobilità educativa e una didattica volta al miglioramento dell'attrattività della lingua, che sfrutti anche gli stereotipi culturali positivi dei nostri due paesi mediterranei, così prossimi anche nella sensibilità estetica e nello spirito creativo. In Spagna, come dicono molti studenti italiani, ci si sente come a casa nostra.

D. Dal suo punto di vista, quali sono le misure che possono essere avviate per migliorare la espansione dell'italiano nel sistema scolastico spagnolo?

R. A tal fine sarebbero necessari investimenti sulla mobilità in tutte le forme di cui abbiamo parlato: mobilità e scambi di studenti della scuola secondaria e di studenti universitari; di docenti in formazione iniziale, incrementando anche il Programma di Assistenti di lingua e di docenti in formazione continua. Importante sarebbe anche riuscire a giungere ad un titolo comune di accesso agli studi universitari. Poi c'è la questione delle risorse: ma soprattutto occorre una politica coerente che integri gli sforzi e renda visibili gli interventi, valutando le azioni intraprese e i risultati raggiunti.

Desde el Consejo de Redacción de *Mediterráneo* deseamos agradecer profundamente la entrevista que nos ha concedido el Director General Giunta La Spada, así como su disponibilidad y tiempo.

Hay, sin duda, varias notas importantes que podemos tomar a partir de sus respuestas, en cada uno de los ámbitos mencionados a lo largo de la entrevista.

RECURSOS INFORMÁTICOS PARA EL TRATAMIENTO MULTILINGÜE DE LA INFORMACIÓN

Elena Alonso Pérez-Ávila

Università degli Studi di Roma – La Sapienza

Con la expansión de la *World Wide Web* en la década de los noventa ha surgido la necesidad de organizar la ingente cantidad de textos e información que se multiplica día a día. Hasta el presente momento, es el usuario el encargado de extraer e interpretar la información relevante, no presenta ningún significado para un ordenador. En este artículo se describen algunos recursos como los corpus lingüísticos, los tesauros, los lexicones computacionales y las ontologías, fundamentales para el tratamiento de la información en ámbitos multilingües y que podrán servir para desarrollar sistemas que favorezcan la recuperación y la manipulación de la información de forma automática.

La imparable expansión de Internet ha puesto a disposición de cualquier usuario en todo el mundo una cantidad de información en formato digital (texto, imagen, sonido, etc.) de dimensiones inmensas. Como consecuencia de este cambio a nivel global, el área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) ha adquirido un gran compromiso con la sociedad, por el que se ha implicado en la búsqueda de sistemas de acceso a la información y de gestión del conocimiento eficaces.

Para poder acceder al conocimiento existente en forma digital, este tendrá que estar preparado y organizado a fin de ser compartido y reutilizado. Habida cuenta de la gran cantidad de información existente, la tarea de preparación y organización del material implica un esfuerzo humano muy elevado, de ahí que se estén buscando soluciones que automaticen en la medida de lo posible los procesos. Además, el problema del acceso a la información disponible, especialmente en Internet, se ha acentuado con el aumento del número de lenguas presentes en el medio virtual: del uso casi exclusivo de la lengua inglesa se están abriendo camino otras lenguas. Para que los programas y las tareas de recuperación de información logren un porcentaje más alto de éxito tienen que dar cuenta de este nuevo ambiente multilingüe. En este ámbito hay que profundizar en dos líneas de trabajo estrechamente relacionadas:

- la representación multilingüe y el tratamiento de la información;
- la búsqueda y recuperación de la información

en un ambiente multilingüe.

Es necesario desarrollar recursos multilingües válidos y de gran potencial para la representación y la organización de la información disponible de modo que puedan servir de fuente de recursos lingüísticos para sistemas y programas de recuperación de información. En este artículo se ilustra de qué manera la integración del desarrollo de las nuevas tecnologías con diversas disciplinas lingüísticas —especialmente la lingüística computacional— ha permitido el desarrollo de instrumentos y recursos que favorecen el procesamiento del lenguaje natural y la recuperación de información, entre otras tareas.

Se necesitan tres tipos de recursos para poder desarrollar estas tareas de acceso y análisis del contenido digital:

- Instrumentos que permitan el tratamiento automático de textos: analizadores morfológicos, *parsers* sintácticos, extractores automáticos de terminología, etc.
- Recursos lingüísticos como lexicones computacionales, redes semántico-conceptuales y corpus lingüísticos —preferiblemente anotados sintáctica y semánticamente— que sirvan como fuente de materia lingüística pero también como sistema de evaluación de las tareas realizadas por agentes automáticos.
- Modelos y estándares de representación de la información lingüística y modelos de representación del conocimiento, como las onto-

logías, que permitan el intercambio y la reutilización de datos lingüísticos.

Tendremos ocasión de ver que, en este marco, las ontologías desempeñan un papel fundamental especialmente en su aplicación a las tareas de recuperación de información y del desarrollo de la Web Semántica.

El objetivo del presente artículo es presentar algunos de los recursos disponibles en la actualidad para el tratamiento y gestión de la información y el conocimiento, de forma que puedan ser fácilmente compartidos por seres humanos —aunque no se comuniquen en la misma lengua— y por agentes informáticos. Analizaremos brevemente las características y las posibles aplicaciones de los corpus lingüísticos, los tesauros, las ontologías y los lexicones computacionales. En nuestra opinión, entre las competencias de los profesionales de las lenguas (docentes, investigadores, traductores, editores de material didáctico, etc.) es necesario que se encuentre la habilidad de manejar estas herramientas para poder sacar el mayor partido de la información existente en nuestro desarrollo profesional y personal.

Procesamiento del lenguaje natural (PLN) y corpus lingüísticos

Como se adelantaba previamente, a fin de aprovechar la información almacenada en la web es necesario organizar y etiquetar el material con el que contamos para disponer de él y recuperar dicha información cuando se requiera. El procesamiento del lenguaje natural (PLN) constituye el punto de encuentro entre la Inteligencia Artificial y la Lingüística: un sistema de PLN gestiona datos y algoritmos basados en abstracciones teóricas lingüísticas y en conceptos informáticos. Del ámbito de la Informática se hereda el rigor metodológico y la aplicación de algoritmos; la Lingüística, en cambio, aporta el sustento teórico y conforma las pautas de ratificación de los procesos informáticos.

La lingüística computacional tiene pues como objetivo la elaboración e integración de teorías del lenguaje, modelos formales y algoritmos. Así, se propone la creación de modelos computacionales del lenguaje que sean lo suficientemente sofisticados como para consentir, por ejemplo, la realización de interfaces para el ordenador utilizando el lenguaje natural y que permitan la manipulación automática de la información presente en grandes corpus de datos que no podrían ser tratados manualmente en un tiempo razonable.

En la página siguiente se muestra una imagen de la interfaz de consulta del *Corpus del Español* de Mark Davis (<http://www.corpusdelespanol.org/>).

Para que un texto pueda ser procesado y tratado por una máquina, este ha tenido que sufrir un proceso de anotación que presente de forma explícita la información lingüística que contiene de forma implícita; en otras palabras, es necesario que un texto pase de su estado original —no anotado—, a enriquecerse con la información necesaria —anotado—.

La idea de *anotación lingüística* se ha desarrollado en el ámbito de la Lingüística de Corpus, cuyo objetivo principal radica en disponer de la mayor cantidad posible de textos auténticos para estudiar la lengua en uso, en contextos reales y no inventados *ad hoc* por los investigadores (cfr. McEnery y Wilson, 2001; Sinclair, 1991, entre otros). Un corpus lingüístico es un conjunto de textos informatizados producidos en situaciones reales, que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios lingüísticos explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua y que han sido objeto de un proceso de anotación —tanto extratextual como lingüística— que favorece la recuperación de la información que contiene de forma rápida y eficaz. En otros trabajos hemos resaltado la gran utilidad que se puede extraer del uso de corpus lingüísticos en el desarrollo de distintas ramas de la Lingüística —como la lexicografía, la traducción y la investigación—, entre las que hemos hecho especial hincapié en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Alonso Pérez-Ávila, 2007, en prensa).

Aunque existen diversas opciones para anotar un corpus, uno de los estándares más utilizados actualmente es el *Standard Generalised Markup Language* (SGML) ya que es un sistema sencillo y muy habitual en la comunidad computacional, de ahí que facilite el intercambio de recursos lingüísticos entre investigadores. La anotación extra-textual alude a todos los elementos que rodean el texto pero que, sin embargo, no deben ser infravalorados, pues proporcionan información muy valiosa sobre aspectos que influyen directa o indirectamente en el texto, como su autoría, el género al que pertenece, su datación, etc., y que pueden ser objeto de interés del usuario. En cambio, en la anotación lingüística entran en juego los cuatro tipos de análisis lingüístico, a saber, el análisis léxico, el análisis morfosintáctico, el análisis semántico y el análisis pragmático. Cada uno de estos tipos de análisis se corresponde con una tarea de anotación en la que se explicitan los resultados de los análisis efectuados.

The screenshot shows the 'CORPUS DEL ESPAÑOL' search interface. The search term 'pasta' is entered in the search box. The results table shows a total of 337 occurrences. A 'PALABRA CLAVE EN CONTEXTO (PCEC)' section is visible, listing several examples of the word 'pasta' in context, such as 'Siempre viaja usted con su propio piano? - Claro. Siempre viajo con mi pasta de diente...'. The interface includes navigation options like 'GRÁFICO', 'LISTA', and 'COMPARAR PALABRAS', and a sidebar for filtering results by section.

La anotación morfológica consiste en añadir información gramatical al corpus por medio de programas de marcaje gramatical o *taggers*, identificando las partes de la oración. Este tipo de anotación es necesaria para poder utilizar programas de marcaje sintáctico o *parsers*, mediante los que se identifican las relaciones sintácticas entre las partes de la oración.

Por lo que se refiere a la anotación semántica, McEnery y Wilson (2001) identifican dos tipos fundamentales de anotación que recogemos seguidamente dado que se corresponden con las dos tareas de análisis que desempeñan los dos lexicones computacionales más importantes, que se presentarán en este artículo más adelante:

1. La anotación de las relaciones semánticas entre elementos oracionales como, entre otros, agente, paciente y participantes de acciones concretas. La representación de este tipo de relaciones es la que lleva a cabo el lexicon computacional FrameNet.
2. La anotación de rasgos semánticos de palabras en un texto. La representación de todos los sentidos de cada unidad léxica y de las relaciones que tienen lugar entre ellos es la tarea de WordNet. Este tipo de anotación está más extendido que el modelo de FrameNet.

Gracias a la sistematicidad y al formalismo presentes

en la descripción de las teorías lingüísticas en la fonología, la morfología y la sintaxis, se han alcanzado objetivos muy satisfactorios en este tipo de análisis de forma automática. No se puede hacer la misma afirmación, sin embargo, de los análisis semántico y pragmático, en cuyo ámbito las teorías algorítmicas se encuentran con numerosas dificultades causadas, especialmente, por el escaso grado de formalización con el que se han formulado las teorías en la Lingüística tradicional. Por tanto, el análisis semántico constituye un problema abierto, tanto por la vaguedad de sus confines, como por la falta de identificación de su objeto de estudio y las tareas que le competen.

Representación del conocimiento y representación léxica

No obstante, para poder realizar un modelo de procesamiento y comprensión del lenguaje no es suficiente con llevar a cabo las tareas de análisis morfológico y sintáctico, tampoco basta contar con la información léxica contenida en un diccionario de corte tradicional, en donde las entradas léxicas se encuentran ordenadas según criterios formales que no dan cuenta de las relaciones existentes entre ellas. Como recuerda Lavid (2005: 124), para que un ordenador pueda comprender un texto en su totalidad es preciso que procese también el significado semántico y el significado pragmático, además de disponer

del denominado *conocimiento del mundo*. Por ejemplo, si un usuario humano visita una página web de una compañía aérea y, a continuación, visita un página web de ofertas hosteleras es capaz, por su conocimiento del mundo, de vincular dichas páginas y asociarles un contenido común —por ejemplo, la planificación de unas vacaciones—. En cambio, una máquina no podría llevar a cabo tal proceso de inferencia; es imprescindible transmitirle dicho conocimiento, procedimiento que suele realizarse a través de una ontología.

Ontología y Web Semántica

Las ontologías desempeñan un papel clave para representar de forma explícita el conocimiento humano puesto que constituyen conceptualizaciones compartidas —entre distintos agentes computacionales o usuarios— de los objetos, conceptos y otras entidades —y las relaciones que tienen lugar entre ellos— que se asume que existen en algún dominio de interés. Uno de los pioneros en el desarrollo de ontologías en el ámbito de la Inteligencia Artificial es Gruber (1995), quien afirma que una conceptualización es una visión abstracta y simplificada del dominio que queremos representar.

Las ontologías tienen la facultad de estructurar la información en una jerarquía de conceptos lo que permite a los usuarios compartir acuerdos tanto a nivel de un dominio específico (ontologías de dominio) como a nivel general (ontologías generales). La forma de presentar la información en las ontologías supone una mejora en la comunicación ya que su estructura tiende a reducir la confusión terminológica y conceptual en un marco de trabajo.

Las ontologías suelen considerarse como los cimientos para el desarrollo de la Web Semántica (Berners-Lee, 1999) pues, precisamente, su objetivo es hacer uso de las nuevas tecnologías que posibilitan la gestión y recuperación de la información para conseguir que los ordenadores interpreten y entiendan el significado del contenido de las páginas web. El concepto de Web Semántica fue acuñado por Berners-Lee para denominar la fase sucesiva de la *World Wide Web*, que ha de permitir una intercomunicación mayor, de mejor calidad y más rápida de todo el contenido almacenado en la web, posibilitando así su reutilización no sólo por usuarios humanos, sino también por agentes *software*. Así, habrá que lograr un sistema eficaz de anotación semántica de páginas web, para

lo que será imprescindible contar tanto con lexicones computacionales (véase a continuación) como con ontologías que permitan, por medio de sus reglas de inferencia, que se pueda producir un transvase entre la información léxica y la capacidad de adquirirla de los ordenadores.

Diccionarios, tesauros y lexicones computacionales

Existen dos tipos fundamentales de almacenamiento, organización y representación del conocimiento: un tipo de base más conceptual, el que llevan a cabo las ontologías, y otro de carácter predominantemente lingüístico, que se reserva a diccionarios, tesauros y lexicones computacionales.

En primer lugar, hay que considerar las diferencias entre un diccionario tradicional y un diccionario electrónico o, también denominado, lexicón computacional. Los diccionarios tradicionales en formato impreso presentan generalmente el lexicón organizado alfabéticamente con la finalidad de facilitar la localización de palabras, y no tanto con el objeto de mostrar la estructura del léxico. No obstante, la ortografía de una palabra, usada como criterio de clasificación, es una característica convencional o accidental; en cambio, las posibilidades que ofrece un diccionario electrónico son mucho más amplias dada su flexibilidad organizativa y las diferentes opciones de búsqueda que presenta.

En segundo lugar, hay que considerar la diferencia fundamental entre un diccionario tradicional y un tesoro que radica en que la información se presenta desde dos perspectivas opuestas: en un diccionario localizamos el significado de una palabra concreta, con un tesoro, en cambio, se facilita la localización de la palabra adecuada para el concepto que tiene en mente un usuario. Podemos pues considerar que el uso de un diccionario se complementa con el uso de un tesoro. La definición de tesoro más empleada es la siguiente (ISO 2788, 1986):

Un tesoro es un vocabulario controlado y dinámico, compuesto por términos que tienen entre ellos relaciones semánticas y genéricas y que se aplica a un dominio particular del conocimiento.

En los tesauros se utiliza un lenguaje artificial (lenguaje de indexación) que se opone al lenguaje

natural en la ausencia de ambigüedad entre los términos: en el tesoro los conceptos están estructurados en una lista destinada a representar de manera unívoca el contenido de los documentos. Los tesoros, al igual que las ontologías, también se utilizan en sistemas de recuperación de información. En realidad, la frontera entre estos distintos tipos de almacenamiento y representación de la información (tesoro, lexicón computacional y ontología) es muy difusa. En general, los especialistas sostienen que las ontologías suponen una superación de las posibilidades de representación e intercambio de la información con respecto al tesoro: muestran un nivel más elevado de descripción y concepción del vocabulario, un análisis semántico más profundo de las relaciones entre los conceptos y, además, permiten la reutilización por sistemas heterogéneos —entre los que se encuentran agentes informáticos— dado que realizan una descripción formal de los conceptos, sus propiedades y las relaciones que establecen entre sí. Por tanto, una ontología presenta mayores ventajas a la hora de favorecer la comunicación entre humanos y máquinas, por un lado, y entre distintas máquinas, por el otro. De ahí que se hayan hecho bastantes propuestas para construir ontologías a partir de tesoros ya existentes completando así la representación de la información y facilitando tareas de inferencias, de recuperación de información, etc.

En lo que respecta a los lexicones computacionales¹, cabe señalar que proporcionan una representación explícita de algunos componentes del significado de las palabras de manera comprensible y potencialmente utilizable por agentes informáticos para el desarrollo de las tareas del PLN y, de forma recíproca, gracias al desarrollo de las tecnologías del PLN se enriquecen los lexicones computacionales.

Los dos ejemplos de lexicones computacionales más importantes son WordNet (Miller, 1990) y FrameNet (Fillmore y Atkins, 1992), ambos reflejan dos metodologías de representación del conocimiento léxico-semántico distintas:

- WordNet: semántica relacional.
- FrameNet: semántica de esquemas (*frames*).

Para no extendernos en exceso, en este artículo vamos a presentar únicamente al lexicón computacional WordNet: se trata de un lexicón computacional fundamentado en principios psicolingüísticos, donde los conceptos están representados por grupos de

sinónimos —los denominados *synsets*— que están relacionados entre sí por medio de relaciones semánticas y léxicas formando una gran red de palabras. Si bien la sinonimia es la relación básica de la que parte la concepción de WordNet, la relación semántica que organiza la red que constituye WordNet es la relación de hiponimia, a través de la que se constituyen jerarquías léxicas.

La información que ofrece la relación de hiponimia o de inclusión está presente también en la mayor parte de las definiciones de los diccionarios convencionales, en el *descriptor*. La fórmula convencional para presentar la definición de un sustantivo consiste en indicar su hiperónimo seguido de un *diferenciador* o *especificador* —adjetivo especificativo o una frase de relativo—, que especifique la diferencia entre el término definido y el resto de hipónimos del hiperónimo correspondiente. Cada hiperónimo enlaza con otro hiperónimo más genérico. La relación de hiponimia/hiperonimia es conocida como la relación “IS-A” puesto que construye una jerarquía léxica en la que los términos más específicos se encuentran en el nivel más bajo y se van vinculando en cadena con los elementos más generales hasta llegar al *top*, a la parte más elevada, por medio de una relación semántica que se puede leer como “is a” o “is a kind of” en inglés. Así, un “bird” “is an” “animal”.

El sistema de organización del léxico de WordNet se ha utilizado como base para numerosas tareas de anotación semántica de corpus lingüísticos, como por ejemplo el corpus Brown de lengua inglesa. Asimismo, las relaciones semánticas codificadas en WordNet pueden ayudar a determinar la distancia semántica entre palabras y conceptos y, de esta forma, servir como apoyo para las tareas de desambiguación del significado.

Por su parte, la diferencia fundamental que se puede establecer entre los lexicones computacionales y las ontologías radica en que estas últimas mantienen la independencia con respecto a las lenguas naturales —una misma ontología debería ser válida, en principio, para distintas lenguas—. En cambio, en un lexicón computacional como WordNet no se especifican los distintos tipos de conceptos, sino que todos los conceptos lexicalizados se sitúan en la red semántica sin establecer ni su entidad ni se definen otro tipo de relaciones que no sean las meramente lin-

güísticas. Un lexicón computacional, por sí mismo, no es suficiente para reflejar la conceptualización de un determinado dominio, debe ser completado con ontologías diseñadas para ello.

Lexicones computacionales multilingües

Desde su concepción a mediados de los 80 en la universidad de Princeton por el grupo de investigación liderado por G. A. Miller, WordNet ha experimentado una expansión y un éxito enormes: se han sucedido nuevas versiones en las que se enriquece y se amplía el número de conceptos y de relaciones entre los mismos, se han ido creando *wordnets* para numerosas lenguas e índices interlingüísticos a través de los que se puedan interconectar. Para la promoción y la difusión de los avances alcanzados en el ámbito de investigación de WordNet, se ha instaurado la *Global WordNet Association*².

Se ha querido aprovechar la propuesta del Princeton WordNet (PWN) (Miller, 1990), diseñado para la lengua inglesa, para ser aplicada no sólo a otras lenguas de forma independiente, sino también para vincular los distintos *wordnets* a través de un índice interlingüístico, de forma que se pongan de manifiesto tanto las semejanzas en la lexicalización y estructuración del léxico entre distintas lenguas como los aspectos idiosincrásicos de cada una de ellas. Fue este el objetivo con el que se inició el proyecto de EuroWordNet (EWN) (Vossen, 1998) y que consistía en relacionar todas las redes de *synsets* de los *wordnets* de diversas lenguas europeas a través de dicho índice interlingüístico, que estará conformado por una versión del WordNet inglés modificada para tal función: WordNet 1.5. En palabras de Vossen (1998: 7): “The European wordnets will be stored in a central lexical database system and each meaning will be linked to the closest synset in the Princeton WordNet 1.5, thus creating a multilingual database”.

El proyecto de EWN ha abierto una línea de investigación que se ha visto continuada en otros proyectos, entre los que citamos MultiWordNet (Pianta *et al.*, 2002) y MEANING (Atserias *et al.*, 2003), puesto que cuentan con lexicones para la lengua española —es importante señalar que MEANING pone a nuestra disposición también lexicones para el vasco y el catalán—. Estos proyectos continúan la vía abierta por EWN, aprovechando los recursos creados en su seno, pero también añaden más información léxica y nuevas posibilidades de estructuración y búsqueda. Así, mientras que EuroWordNet partía de la digitali-

zación de diccionarios ya existentes como fuente léxica, MEANING utiliza toda la web.

Mostramos en la página siguiente un ejemplo de una búsqueda que ofrece la interfaz de MEANING³.

En la imagen se muestran dos de los *synsets* vinculados al significante “pasta”. El primero de ellos alude a una mezcla de masa de consistencia maleable, mientras que el segundo se refiere en concreto a la mezcla de harina. Otros *synsets* que no se recogen en la imagen están relacionados con el dinero, por ejemplo. Puede observarse que MEANING indica las relaciones que entablan estos conceptos lexicalizados en la red: tiene hipónimos, hiperónimos, etc. Asimismo, se indica el dominio al que puede adherirse: en el primero de los *synsets* al dominio *chemistry* y, en el segundo, *gastronomy*. Para mayor información sobre las posibilidades de esta interfaz remitimos a la documentación presente en el sitio web del proyecto, así como a nuestra Tesis Doctoral (Alonso Pérez-Ávila, 2009). Tanto MultiWordNet (<http://multiwordnet.fbk.eu/online/multiwordnet.php>) como MEANING² (<http://adimen.si.ehu.es/cgi-bin/wei/public/wei.consult.perl>) disponen de interfaces de consulta que se encuentran a disposición de cualquier usuario de forma gratuita en Internet.

Establecer una red de relaciones semántico-conceptuales entre las distintas lenguas puede verse casi como una utopía; se podrían achacar a esta tarea numerosos problemas y obstáculos por los que no podrá llevarse a término con éxito: entre otras dificultades se pueden mencionar las diferencias de lexicalización de las lenguas o la distancia cultural entre distintas comunidades lingüísticas que impone también distintas visiones del mundo y de la realidad, lo que afectará también a la estructuración semántica. No obstante, desde nuestro punto de vista, cualquier paso que se logre dar hacia este objetivo puede reportar muchos beneficios para el desarrollo no sólo de la Lingüística, en múltiples de sus vertientes, sino de muchas otras disciplinas que se pueden aprovechar de estos avances. Se presentarán seguidamente algunas de esas aplicaciones.

<input type="text" value="pasta"/>	<input type="button" value="Look up"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Gloss	<input checked="" type="checkbox"/> English_1.6	<input type="checkbox"/> Italian_1.6	<input type="checkbox"/> Catalan_1.5	<input type="checkbox"/> English_3.0
Word	Nouns	<input checked="" type="checkbox"/> Score	<input checked="" type="checkbox"/> Spanish_1.6	<input type="checkbox"/> English_1.7	<input type="checkbox"/> Spanish_1.5	
Hyponyms	Spanish_1.6	<input checked="" type="checkbox"/> Rels	<input checked="" type="checkbox"/> Catalan_1.6	<input type="checkbox"/> English_1.7.1	<input type="checkbox"/> English_1.5	
	Spanish_1.6	<input checked="" type="checkbox"/> Full	<input checked="" type="checkbox"/> Basque_1.6	<input type="checkbox"/> English_2.0	<input type="checkbox"/> English_2.1	

Multilingual Central Repository

	10541786n	0	paste_1 [99%]	
10541786n				
chemistry	10541786n	0	pasta_1 [99%]	any mixture of a soft and malleable consistency
substance				
Substance	10541786n	0	pasta_1 [99%]	
Substance				
	10541786n	0	ore_4 [99%]	
4 gloss 1 has hyperonym 10 rgloss 3 role agent				
1 has hyperonym				
1 has hyperonym				
1 has hyperonym				
<hr/>				
05889686n	05889686n	4	dough_1 [99%]	
gastronomy				
food	05889686n	3	masa_7 [99%] pasta_2 [99%]	a flour mixture stiff enough to knead or roll
Food	05889686n	3	masa_7 [99%] pasta_2 [99%]	Mezcla de harina que puede ser amasada
Comestible				Mezcla de farina que pot ser amasada
Substance	05889686n	2	ore_3 [99%]	

Aplicaciones de los lexicones computacionales multilingües

Le lexicografía computacional se ocupa de la aplicación de los lexicones computacionales en el ámbito del PLN, donde se consideran como recursos léxico-semánticos fundamentales para la construcción de sistemas computacionales que posibiliten la interacción entre la máquina y el ser humano.

Se adelantaba anteriormente que la aplicación principal de WordNet es servir como base para la anotación semántica. Sin embargo, muchos especialistas creen ya que a largo plazo el desarrollo de lexicones computacionales multilingües abrirá una amplia gama de nuevas aplicaciones y servicios en una sociedad multicultural. Estos lexicones, entre otras cosas, ofrecerán información sobre los patrones típicos de lexicalización de las lenguas, hecho que será fundamental para los sistemas de traducción asistida y los sistemas de enseñanza asistida de lenguas.

Los investigadores han encontrado en WordNet un instrumento ideal para la desambiguación del significado, la anotación semántica y la recuperación de la información. Así, se podrán mejorar las posibilidades de los motores de búsqueda en la web y, en última instancia, contribuirán al desarrollo de la Web

Semántica.

Para ofrecer un ejemplo concreto, en nuestra Tesis Doctoral hemos hecho uso de los *wordnets* español e italiano para proponer un sistema de clasificación de paremias que ayude a la búsqueda de equivalencias de forma automática (Alonso Pérez-Ávila, 2009).

Aplicaciones a la enseñanza de lenguas y aplicaciones a la traducción

Una vez se hayan estudiado las características de los lexicones computacionales, las posibilidades de este recurso léxico en el aula son muy amplias. En nuestra opinión, mediante el uso de WordNet, los alumnos pueden descubrir que las palabras no son términos aislados que se pueden ordenar únicamente por orden alfabético —tal y como se recogen en los diccionarios—, sino que las palabras están relacionadas con otras palabras por una serie de relaciones que facilitan la comprensión de su significado y además favorecen su memorización. Por otro lado, los lexicones computacionales proporcionan al alumno mucha más información de la que aporta un diccionario —no sólo la secuencia de letras seguida de una definición, sino también en qué tipo de contextos aparece cada palabra y qué otras palabras pueden ser sus sinónimos dependiendo de los contextos—; por tanto, constituyen una herramienta fundamental

para favorecer la comprensión de los fenómenos de polisemia y sinonimia de las lenguas, para desambiguar los significados y para ver qué otras unidades léxicas se pueden relacionar con una unidad concreta.

Por lo que se refiere al desarrollo de la traducción, consideramos que se podrán utilizar algoritmos que calculan la distancia semántica basados en WordNet para desarrollar correctores de potenciales errores de orden de palabras y sistemas de traducción automática.

En conclusión, creemos que los lexicones computacionales, las ontologías, los corpus lingüísticos, los tesauros y, en último término, la web, se irán integrando como instrumentos y recursos de trabajo, tanto en el aula como en nuestras vidas, del mismo modo que hemos estado utilizando las gramáticas y los diccionarios tradicionales. Asimismo, son recursos totalmente imprescindibles para proceder a una adecuada organización y gestión de la información que se va almacenando de forma caótica en la web. Los profesionales vinculados a las TIC tendrán que recurrir a estos instrumentos para poder organizar el conocimiento y recuperar la información.

Referencias

- Alonso Pérez-Ávila, E. (2009), *Criterios de ordenación paremiográfica: estudio y propuesta de anotación para clasificar las paremias españolas e italianas pertenecientes al dominio del dinero*, Tesis Doctoral, Universidad de Turín.
- (2007), "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE", en *Boletín ASELE*, n. 37, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Noviembre 2007. 11-33. <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele37.pdf>
- (en prensa), "Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE)", en *Interlingüística*, n.18, Asociación Jóvenes Lingüistas.
- Atserias, J., L. Villarejo, G. Rigau, E. Aguirre, J. Carroll, B. Magnini, P. Vossen (2003), "The MEANING Multilingual Central Repository", en Sojka, P., K. Pala, P. Smrž, C. Fellbaum, P. Vossen (eds.), *Proceedings of the Second International WordNet Conference, GWC 2004*. Masaryk University, Brno, 23-30.
- Berners-Lee, T., M. Fischetti (1999), *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by its Inventor*, Harper, San Francisco.
- Davies, M. (2002-), *Corpus del español* (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX). Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org>.
- Fillmore, C. J., B.T.S. Atkins (1992), "Towards a frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and its neighbors", en Lehrer, A.; Kittay, E. (eds.), *Frames, Fields, and Contrast: New Essays in Semantics and Lexical Organization*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 75-102.
- Gruber, T.R. (1995), "Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharin", en N. Guarino, R. Poli (eds), *Formal Ontology in Conceptual Analysis and Knowledge Representation*, Kluwer.
- ISO 2788 (1986), *Guidelines for the establishment and development of monolingual thesauri*, International Organization for Standardization (ISO).
- Lavid, J. (2005), *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid, Cátedra.
- McEnery, A. M., A. Wilson (2001), *Corpus Linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Miller, G., R. Beckwith, C. Fellbaum, D. Gross, K.J. Miller (1990), "Introduction to WordNet: An On-line Lexical Database", *International Journal of Lexicography*, 3 (4), 235-244.
- Pianta, E., L. Bentivogli, C. Girardi (2002), "MultiWordNet: Developing and Aligned Multilingual Database", en *Proceedings of the First International Conference on Global WordNet*, Central Institute of Indian Languages, Mysore, India, 293-302.
- Sinclair, J.M. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- Vossen, P. (ed.) (1998), *EuroWordNet: a multilingual database with lexical semantic networks*, Norwell, Kluwer.

<input type="text"/>	<input type="button" value="Look up"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Gloss	<input checked="" type="checkbox"/> English_1.6	<input type="checkbox"/> Italian_1.6	<input type="checkbox"/> Catalan_1.5	<input type="checkbox"/> English_3.0
Word <input type="button" value="v"/>	Nouns <input type="button" value="v"/>	<input type="checkbox"/> Score	<input checked="" type="checkbox"/> Spanish_1.6	<input type="checkbox"/> English_1.7	<input type="checkbox"/> Spanish_1.5	
English_1.6 <input type="button" value="v"/>		<input type="checkbox"/> Rels	<input type="checkbox"/> Catalan_1.6	<input type="checkbox"/> English_1.7.1	<input type="checkbox"/> English_1.5	
near_synonym <input type="button" value="v"/>	English_1.6 <input type="button" value="v"/>	<input type="checkbox"/> Full	<input type="checkbox"/> Basque_1.6	<input type="checkbox"/> English_2.0	<input type="checkbox"/> English_2.1	

 **Multilingual Central Repository**

Notas

¹ La terminología varía dependiendo de los autores. Así, hemos constatado el uso de “diccionarios electrónicos”, “bases de conocimiento léxico”, “bases de datos léxicas” y “ontologías lingüísticas” para aludir al recurso que en este artículo denominamos “lexicones computacionales”.

² En <http://www.globalwordnet.org/> puede consultarse el amplio número de lenguas para las que ya se ha diseñado un *wordnet*.

³ <http://adimen.si.ehu.es/cgi-bin/wei/public/wei.consult.perl> [Consulta del 20/10/2009].



The Global WordNet Association

- **Conference website:** [The 5th GWA conference in 2010, Indian Institute of Technology, Bombay, Mumbai, INDIA](#)
- [Wordnets in the world](#)
- [Wordnet Biblio](#)
- [Conferences & Workshops](#)
- [Base Concepts](#)
- [The Global Wordnet Grid](#)
- [Wordnet projects](#)
- [Membership form](#)
- [Mailing list](#)
- [Supporters of GWA](#)
- [Business meetings](#)
- [The Constitution](#)
- [The Board](#)
- [Background document](#)
- [Zampolli Prize](#)

Contact:

Prof. Dr Piek T.J.M. Vossen
 Irion Technologies, Delft, The Netherlands
Piek.Vossen@irion.nl or www.vossen.info

Dr Christiane Fellbaum
 Princeton University, USA
Fellbaum@clarity.Princeton.edu

The Global WordNet Association is a free, public and non-commercial organization that provides a platform for discussing, sharing and connecting wordnets for all languages in the world. The aims of the association are:

1. To establish distribution facilities for the dissemination of the Association and Association publications and information materials:
 - To promote cooperation and information exchange among related professional and technical societies that build or use wordnets.
 - To provide information on wordnets to the general public.
2. To promote the standardization of the specification of wordnets for all languages in the world, including:
 - the standardization of the Inter-Lingual-Index for inter-linking the wordnets of different languages, as a universal index of meaning
 - the development of a common representation for wordnet data
3. To promote the development of sense-tagged corpora in all the linked languages.
4. To promote sharing and transferring of data, software and specifications across wordnet builders for different languages
5. To promote the development of guidelines and methodologies for building wordnets in new languages
6. To promote the development of explicit criteria and definitions for verifying the relations in any language
7. To promote the development of consistency checking, comparison and evaluation modules
8. To promote research into the psychological adequacy of models of the mental lexicon

The Global WordNet Association (GWA) builds on the results of [Princeton WordNet](#) and [EuroWordNet](#).

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TIRANA

Anastasi Prodani e Isabel Leal Valladares

Profesoras de español en la Sección de Estudios Hispánicos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana.

En este artículo abordamos el tema de la explotación didáctica del blog en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de nuestra modesta experiencia. En las tres primeras páginas hacemos una introducción sobre las ventajas de la web.2.0, donde los usuarios son los protagonistas de la red, centrándonos en el blog y en sus posibilidades en el ámbito educativo, en especial en la enseñanza y aprendizaje de ELE. A continuación presentamos la historia de nuestro blog, cómo fueron sus comienzos, cómo lo han acogido los estudiantes y cómo ha incidido en su proceso de aprendizaje de español, para qué lo usamos y qué proyectos tenemos en el futuro.

Con este artículo queremos compartir con otros profesores de lenguas extranjeras una experiencia modesta. No buscamos dar recetas sino que queremos mostrar nuestra experiencia en la Sección de Estudios Hispánicos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana, Albania, porque apostamos por una educación que aproveche los recursos que la sociedad de la información y la comunicación pone a nuestro alcance. No somos expertos pero sí que nos hemos lanzado.

Nos movemos -aun sin planteárnoslo expresamente- en las aguas de la Investigación-Acción¹, propios de la innovación pedagógica. Nuestra investigación está en continuo proceso y apuntaremos aquí de dónde viene y hacia dónde va.

Como profesores de lenguas extranjeras (de Español como Lengua extranjera) tenemos dos grandes preocupaciones: ofrecer un aprendizaje significativo y favorecer la motivación de los estudiantes. El blog es, como veremos, un gran aliado en este sentido.

Web 1.0, web 2.0...²

Si preguntamos a nuestro alrededor acerca de qué es o para qué sirve Internet obtendremos respuestas similares a estas: Internet es un inmenso banco de datos- una biblioteca, una mediateca, un archivo-, un medio de comunicación, un expositor publicitario, en internet está todo...

Frente a este uso pasivo (denominado, por contraste, web 1.0) surgió hace unos cuatro o cinco años la llamada web 2.0, con la idea de que los usuarios se convirtiesen en los protagonistas de la red, facilitando el acceso a la creación y publicación de contenidos, individual y colectiva (en forma de wikis, weblogs, o plataformas de contenido multimedia como youtube y similares (vídeo), flickr (fotografía), podcasts (audio)...), a la puesta en común y el intercambio y a la aparición de redes sociales con intereses comunes (lectores RSS que permiten al usuario seleccionar qué información desea recibir; marcadores sociales con los que clasificar y compartir la información...). ¿Cómo? Simplificando de manera significativa los procesos, de manera que ya no hace falta ser un experto en informática para moverse como pez en el agua por el ciberespacio.

Entre las distintas aplicaciones web 2.0, una de las que ha tenido más aceptación popular es el weblog, blog o cuaderno de bitácora digital: un espacio de publicación, a modo de diario, normalmente personal, tan abierto y flexible como para acoger desde los avatares de la campaña electoral, narrados en primera persona por un candidato, hasta las fotos y crónicas de un viajero que escribe para que sus amigos y familiares puedan seguir sus pasos, o las recetas de cocina de un ama de casa que ha descubierto que internet puede servirle para compartirlas con desconocidos y, por qué no, para hacer nuevas amistades.



tivos y “auténticos”.

- Nos facilitan el contacto entre y con alumnos y profesores de todo el mundo. Nuestra aula ya no se limita a las cuatro paredes físicas...

El blog, del que ya hemos descrito algunas ventajas, es un lugar privilegiado para explorar el potencial del uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación porque, además de las dos razones

Las ventajas de un blog frente a una página web tradicional son varias:

- Para abrir un blog no hace falta tener ningún conocimiento de informática, basta con estar familiarizado con los navegadores de internet y el correo electrónico.
- Un blog permite la interactividad y comunicación del autor/es con sus lectores y, además, de los lectores con el autor/es, a través de los comentarios.
- Un blog es una página dinámica, que va creciendo, por un lado de manera cronológica, como un pergamino, y por otro lado, como almacén de otros recursos que se pueden ir añadiendo o modificando (listas de enlaces, aplicaciones multimedia, páginas estáticas, pequeños textos, encuestas...)

En el ámbito escolar también se están utilizando estos nuevos espacios: hay weblogs educativos hechos por profesores, por alumnos, por centros... Las posibilidades de explotación son infinitas, sólo dependen del entusiasmo y las ganas de sus autores.

Blogs y enseñanza de lenguas extranjeras

Tal vez sea en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras donde más jugo se puede sacar a esto de los blogs. En la Bitácora virtual³ de la Mesa redonda del XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE, organizado por International House en Barcelona se apuntaban varias de las razones para integrar las TIC en el aula de ELE:

- Las TIC nos aportan una fuente abierta de información y de recursos: con la explosión del uso de Internet alumnos y profesores podemos acceder con facilidad a recursos educa-

que acabos de exponer, proporciona el espacio en el que poner en práctica lo que se aprende en la clase a través de tareas más reales y significativas.

Universo web 2.0 y educación en Albania...

Hace tiempo que las autoridades competentes insisten en la importancia y urgencia de dar la mayor relevancia posible al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestro sistema educativo, sea enseñanza primaria, secundaria o universitaria y se han invertido grandes cantidades de dinero para equipar escuelas, facultades, bibliotecas con salas de ordenadores y acceso a internet. Pero en la práctica se observa un desajuste entre esas salas de ordenadores de las que disponemos- casi una por departamento en la Facultad de Lenguas Extranjeras- y el uso (o desuso) no adecuado de esos ordenadores, que no están al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras sino que son meros accesorios.

Ni la filosofía web 2.0- con sus variadas, atractivas y útiles herramientas- ni, en concreto, el blog han calado todavía en nuestras practicas educativas.

Un poco de historia de nuestro blog...

Introducir las TIC en la cotidianeidad de un aula se sigue viendo por muchos profesores como un reto, un trabajo añadido, un esfuerzo que quizá no valga la pena. ¿Es realmente así? Pensamos que podría resultar interesante para otros docentes contar en primera persona⁴ cómo fueron los primeros pasos de nuestra experiencia:

A principios del curso académico 2007-08 la profesora Isabel Leal abrió un blog (www.estudiandoespanolentirana.blogspot.com) con la idea de que sirviera para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje en la facultad de lenguas extranjeras. El blog

era tanto para los profesores como para los estudiantes de español, como segunda y tercera lengua. Ella tenía experiencias anteriores⁵ y nos recomendó al resto de profesores que comenzáramos a experimentar con la herramienta.

El blog me parecía un formato complicado y ajeno a mis prácticas, pero acogí la idea con gran entusiasmo.

Lo primero fue familiarizarme con el blog: cómo podía hacer un comentario y firmarlo, cómo navegar por los distintos enlaces... Eran mis primeros pasos, similares a los pasos de un niño que apenas camina. Me sentí eufórica y al día siguiente les dije a mis estudiantes que hicieran lo mismo, que visitaran el blog, pero sin darles instrucciones precisas. Yo misma era una recién llegada. Tras escribir la dirección del blog en la pizarra les invité a todos a consultar la página, a hacer comentarios y a chatear en español. Cuando vi los comentarios resultó que había pocos y eran anónimos. Algunos, los más listos, habían puesto su nombre dentro del comentario. Al día siguiente, en clase, todos estaban hablando sobre este tema y vi que un par de estudiantes les estaban explicando a los demás qué hacer para que sus nombres aparecieran. Ellos sabían mucho más que yo. Muchos alumnos se manejan mejor que nosotros, los profesores, en este mundo de ordenadores y medios digitales⁶...

Yo misma a veces me siento como si fuera una alumna. Este cambio de papeles resulta especialmente estimulante: Los alumnos aportan, en numerosas ocasiones, ayuda y referencias y recursos útiles para sus compañeros, pero también para nosotros.

Más adelante publiqué mis propios artículos, aprendí a insertar fotos con las que ilustrar mis textos y comencé a experimentar con otras herramientas. A veces olvidaba las contraseñas o se me colgaba el ordenador; pasaba horas



delante de la pantalla, practicando y sorprendiéndome de las cosas que era posible -y que yo conseguía- hacer.

Algunas cuestiones técnicas

El blog está alojado en blogger (blogger.com)⁷, principalmente por la facilidad de uso y por su versatilidad (en tres pasos tienes el blog listo para empe-

zar a publicar y muchas otras herramientas web 2.0 son fácilmente compatibles con blogger, es decir pueden insertarse fácilmente en el blog fotos, diaporamas, audios, vídeos...).

Tiene autoría múltiple, es decir, pueden publicar en él los profesores y los alumnos. Para evitar la complicación del número de autores, los alumnos comparten nombre de usuario y contraseña y publican bajo el nombre de “alumnos” pero se sirven de las etiquetas para firmar, de manera individual, con sus nombres, o en grupo. Eso hace que además se clasifiquen las diversas entradas también según quién las escriba.

Los alumnos no tienen acceso al diseño del blog ni a otras opciones de gestión, lo que simplifica enormemente la tarea: acceden mediante el nombre de usuario y la contraseña, escriben su texto y lo publican.

Aprendiendo sobre la marcha

El blog estaba listo para ser usado. Había un mensaje de bienvenida, unas instrucciones para publicar, un par de entradas explicando qué es un blog y para qué nos iba a servir, pero ¿cómo hacer que los alumnos recurrieran al blog, lo visitasen y comentasen en las nuevas entradas o, más aún, escribiesen en él de manera espontánea?

Una solución habría sido poder llevar a todos los grupos a la sala de informática y hacer con ellos un par de sesiones prácticas para familiarizarles con el manejo del blog... Lamentablemente la sala de informática a nuestro alcance es pequeña – sólo tiene 8 ordenadores- y no siempre está accesible (¡y no siempre con acceso a Internet ni corriente eléctrica!). Así que el entrenamiento sólo se pudo hacer con algunos alumnos y casi siempre de manera informal, fuera del horario de las clases. Sin embargo, muchos alumnos se lanzaron a escribir en el blog “sin red”, probablemente aquellos que ya se sentían cómodos en Internet, bien por ser usuarios habituales de chats, foros u otros espacios sociales on line, bien por la curiosidad de ver “qué era eso del blog”, o por ganas de practicar ese español que iban poco a poco aprendiendo en clase.

A los demás, a los que no participaban de “la fiesta bloguera”, hubo que “obligarles”: en lugar de asignarles tareas convencionales para casa, la tarea era entrar en el blog y hacer un comentario en la entrada estipulada. Pero no siempre había que llevarles a rastras.

Por ejemplo, el día de Cervantes se desarrollaron en

la facultad una serie de actividades y la lectura pública de los primeros capítulos del Quijote. Durante la lectura se hicieron algunas fotos que terminaron ilustrando la crónica del evento en el blog. Las visi-



tas al blog y aparecieron varios comentarios espontáneos en el post. ¿A quién no le gusta verse en Internet?

En otra ocasión, aprovechando que en la ciudad se desarrollaba la semana de cine español y que muchos estudiantes iban a ver las películas se nos ocurrió servirnos del blog para realizar una actividad. Era el fin del semestre y la tarea final sería un comentario de unas 150-200 palabras sobre una de las películas. Eso sí, era una tarea obligatoria. En un par de días los comentarios se multiplicaron. Al regresar a clase nos metimos en la sala de ordenadores y todos juntos vimos los comentarios, escritos por ellos mismos. Una semana antes había estudiantes que ni se atrevían a escribir, pero al ver los nombres de sus compañeros se tranquilizaban y se animaban. Cuando tenían que publicar, inspiraban profundamente y pinchaban en la casilla "publicar comentario". Lo emocionante era cuando veían aparecer su nombre en la pantalla del ordenador.

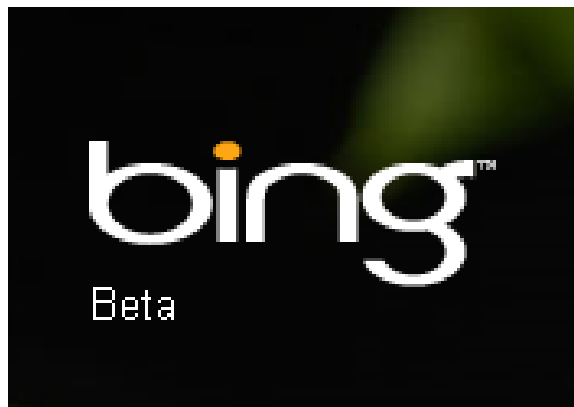
Desde niños se habían acostumbrado a escribir comentarios en papeles de diversos colores y los colgaban en un tablón en la pared de la clase. Pero ahora, con el ordenador y el blog, las cosas habían cambiado. Les brillaban los ojos de alegría y lo divertido era que querían redactar otra vez su propio texto. Ellos experimentaban por primera vez la autoría de un texto publicado y que los demás pudiesen leerlo o discutir sobre él, como ellos mismos habían hecho con los comentarios de sus amigos. Los más lanzados les sugerían que se dirigieran a otras fuentes on line para facilitarles las tareas: buscar más informaciones sobre las películas que había que comentar; o les recomendaban tener cuidado con la forma y, por ejemplo, utilizar el enlace del conjugador de verbos, en la sección de enlaces útiles del blog.

Al principio nuestro blog funcionó imponiendo actividades. Las tareas de casa se llevaban a cabo a través del blog. Sin embargo, confiamos en que se trate de una fase, hasta que los estudiantes adopten el blog como algo propio.

Intentamos que los nuevos artículos concuerden con los temas que vamos viendo en clase; también ponemos anuncios actividades que se organizan en Tirana y que tienen que ver con la cultura hispánica o europea. En los artículos solemos incluir links para que los estudiantes amplíen o completen la información y tengan posibilidades de leer, ver cortometrajes, escuchar música... en definitiva, para que aprendan español divirtiéndose y sin darse cuenta.

Más allá del aula...

Como hemos comentado, una de las particularidades del blog es que está abierto (¡y expuesto!) a todos aquellos que navegan en la red. La mayoría de los curiosos que llegan a él⁸ van buscando información sobre Albania en español y se encuentran con estudiantes albaneses que se expresan en su lengua. No todos dejan constancia de su paso por el blog, pero sí se ha dado el caso de hispanohablantes que han dejado saludos, han pedido ayuda para traducir algo al albanés y han ofrecido la suya, han felicitado a los alumnos por lo bien que se expresan... Esto aumenta la motivación de los alumnos de manera exponencial para servirse del blog y poner en práctica el español -mucho o poco- que saben. El blog es mucho



más que un mero cuaderno virtual para hacer los ejercicios de la clase de español, es una ventana abierta al mundo de habla hispana.

La estrella es... el Chat

En la barra lateral de un blog se pueden ir colocando diversos elementos a medida que vayan surgiendo necesidades o hallazgos, desde listas de otros blogs y enlaces útiles a fotos, vídeos y otros elementos multimedia que se insertan fácilmente copiando y pegando un código en el sitio correspondiente. En la barra lateral de nuestro blog hay un traductor al inglés (que puede servir de ayuda a los estudiantes principiantes), un enlace a un agregador de blogs de ELE, links a páginas de recursos (resúmenes gramaticales, prensa hispana, textos literarios, música...), bloques

con cortometrajes o recetas de cocina en vídeo y... un Chat, la estrella del blog. La interacción cronológica (o asincrónica) de cada post y sus comentarios se complementa con la comunicación sincrónica de aquel que pasa por el blog y lanza un “¿hay alguien ahí?”. El Chat ha sido todo un éxito durante el curso pasado, tal vez porque resultaba un espacio de expresión más espontáneo, menos rígido, menos encorsetado que el de los post o los comentarios.



Valoración y expectativas

Este curso, al empezar las clases, dedicamos las primeras horas a la presentación del blog: qué era y cómo se podían aprovechar y explotar las ventajas de un medio on line para aprender español. Este año han empezado a estudiar español como primera lengua unos 20 estudiantes. Con 6 horas semanales no podemos hacer maravillas, pero con la ayuda de blog, si que podemos. Se ahorra tiempo en clase corrigiendo las tareas (a través de los comentarios) desde casa; se detectan mejor los errores de los estudiantes y para cada se puede llevar una ficha de seguimiento, con las cosas bien y mal hechas. Al regresar a clase nos ponemos a corregirlos. Por otro lado, ellos aprenden español durante las horas fuera de clase, potenciando un aprendizaje más autónomo y respetando además los distintos ritmos de aprendizaje.



- Como todavía no somos un departamento, sino una sección y tenemos 40 estudiantes de español, como primera lengua y unos 500 como segunda y tercera lengua, y como no disponemos de mucho material pensamos servirnos del blog para colgar las lecciones, esquemas, textos y que así estén al alcance de todos los estudiantes.
- Hasta ahora los estudiantes han utilizado el blog principalmente a través de los comentarios, como medio de comunicación con los

profesores, pero este año queremos darles más protagonismo y que comiencen a utilizarlo como plataforma de publicación de las tareas del curso:

O Estamos diseñando diversos proyectos- búsqueda de información+ interpretación+ opinión- que se desarrollarán en el blog, según ejes temáticos significativos, por ejemplo Albania para los extranjeros, visto por los estudiantes albaneses o un análisis de la actualidad española, semana a semana, vista desde Albania.



O Los estudiantes publicarán diversos artículos a lo largo del semestre donde se evaluará, por un lado, el uso de la lengua desde un punto de vista formal y, por otro, la calidad de los contenidos: el interés y pertinencia de los temas tratados, la estructura y redacción de los textos, los enlaces y referencias aportados...

- Durante este curso esperamos hacer un uso más extendido del blog, potenciar la participación de más profesores y alumnos y, por qué no, contagiar a estudiantes y profesores de otras lenguas.

Para saber más

Todos los artículos están tomados en noviembre de 2008:

- Doménech, Lourdes. “Los Blogs educativos”. Bibliografía - en red- sobre blogs en el mundo educativo.
http://www.materialesdelengua.org/recursos_tic/enlaces_blogs.htm
- Downes, Stephen. “Educational Blogging”, Educause Review, Vol. 39 (5), 14-26, Septiembre/Octubre 2004.
<http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>
<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0450.pdf>
- EDUCASTUR, Blogs y Educación.
http://web.educastur.princast.es/proyectos/cuat/eblo/blogs_y_educacion.pdf
- Lara, Tíscar. “Blogs para educar. Usos de los

blogs en una pedagogía constructivista”. Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación. Octubre-Diciembre 2005.

<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>

- Torres, Lola. “La influencia de los blogs en el mundo ELE”. Glosas Didácticas. N° 16, invierno 2007.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>
- Torres, Lola. “La utilización de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE: una experiencia con alumnos adultos”. Memoria de máster de formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona. 2007.

Directorio de blogs educativos

- PLANETA Educativo (Agregador de blogs):
<http://www.aulablog.com/planeta/>

Sobre ELE

- Metablog TODOELE
<http://www.todoele.org/>
- En FORMESPA
<http://formespa.rediris.es/blogs.htm>

Notas

¹ Esta corriente metodológica surge directamente de la observación y detección de necesidades en las aulas y pretende mejorar la educación cambiando o introduciendo nuevas prácticas que permitan aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera, combinando la teoría y la práctica, la acción y la reflexión

² Y se habla ya de la web 3.0 o web semántica, donde son los usuarios quienes clasifican los materiales en la red y que cambiará el modo en que nos servimos de internet para informarnos y comunicarnos.

³ Razones para el uso de las TIC en la clase de ELE
<http://encuentro-practico.com/blog/2005/11/las-razones-para-el-uso-de-las-tic-en.html>

⁴ En cursiva, a continuación, las impresiones de Anastasi Prodani, coautora de este artículo.

⁵ Como formadora de profesores (www.cbhd.blogspot.com) y en la investigación y difusión de prácticas educativas web 2.0 (www.laclaseabierta.net).

⁶ Mark Prensky en 2001 acuñó los términos de nativo e inmigrante digital en su artículo “Digital natives, digital immigrants”, disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

⁷ Otros servicios de alojamiento de blogs muy populares son wordpress (www.wordpress.com), nireblog (<http://nireblog.com/es/register/step1>), blogia (www.blogia.com), zoomblog (www.zoomblog.com) ...

⁸ Es bastante sencillo verificar quién visita una página en Internet, desde dónde y cómo ha llegado a ella, basta con colocar en el blog un contador de visitas.




LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE E/LE

Margarita Asensio Pastor

IMS Regina Margherita de Turín (Italia)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE), la gramática es, sin duda, uno de los elementos fundamentales y que más polémica plantea en el aula. Nuestra propuesta se basa en un acercamiento atractivo y rentable de la gramática tanto a alumnos como a profesores al mismo tiempo que conjugable con otras maneras como Literatura. Por tanto, lo que nos proponemos en este artículo es el de “compartir” conocimientos y experiencia personal con actividades llevadas al aula.

Presentación

La gramática es un componente indispensable en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, pero en una clase de E/LE ¿cómo debemos enfrentarnos a ella?, ¿cómo debe estar presente?, ¿cómo podemos hacerla atractiva?... Este artículo tiene como objetivo compartir ideas y experiencias de cómo llevar al aula de E/ LE la gramática.

Lo primero que nos planteamos fue: ¿qué piensa el alumno cuando oye la palabra GRAMÁTICA?

Martín Sánchez¹ establece tres posturas diferentes del estudiante de E/ LE ante la gramática:

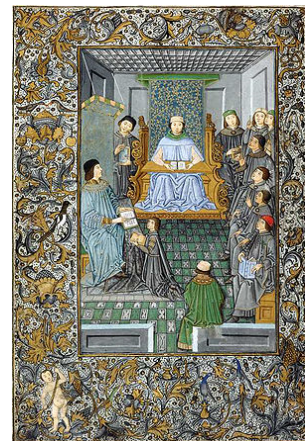
- Los hay que maldicen la gramática y la califican de “infernial”
- Los que la santifican y le otorgan una importancia “divina” en la adquisición de la lengua.
- Los de postura práctica, aquellos que la valoran en su justa medida y la utilizan como una herramienta más de comunicación.

Pero y los profes ¿cómo la afrontan?, seguramente, podríamos establecer también tres posturas ante la Gramática:

- El profesor que la ve con temor, que seguramente maldiga la hora en que el alumno “sabiondo” le hizo esa incomoda pregunta de gramática. Posiblemente porque carezcan de la formación académica o de enseñanza de L2.

- El profesor que la recibe con gusto, los que piensan que sin gramática –y cuanto más explícita sea- mejor se enseña una lengua.
- El otro tipo, los prácticos, son los que ven la Gramática como una parte más de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Conciben que la enseñanza de la gramática ayuda al aprendiente, especialmente el adulto, a conseguir una mayor capacidad y habilidad lingüística.

El objetivo del enseñante de E/LE es conseguir que el alumno vaya construyendo gradualmente su competencia comunicativa en español para que sea²:



Antonio de Nebrija impartiendo una clase de gramática en presencia de D. Juan de Zúñiga.

Agentes sociales	Aprendiente autónomo	Hablante Intercultural
Capacitar a los alumnos para un uso del español como vehículo de comunicación .	Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.	Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen , así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.

¿Cómo podemos conseguir estos objetivos? Sin duda, ayudándonos de:

- Conocimientos, de las diversas competencias que conforma una lengua y que son la gramatical, la estratégica, la discursiva y la sociolingüística.
- Habilidades: comprensión lectora y oral y la expresión escrita y oral.
- Actuación: que se trata de la comunicación real.

Así pues, es en el apartado de “conocimientos” es en el que tenemos que localizar a la gramática siendo ésta un ingrediente más en el desarrollo de tareas de carácter comunicativo, es decir, la gramática debe estar al servicio de la comunicación³. Por tanto, la gramática ya no es un FIN en sí misma, sino un MEDIO para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Ahora bien, el concepto de gramática que se recoge en esta charla es en un sentido amplio. Como la ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones abarcando la morfología, la sintaxis, la semántica y cuestiones pragmáticas. Si atendemos al Marco Común Europeo de Referencia⁴, éste considera que en la enseñanza-aprendizaje de una lengua debemos tener en cuenta, dentro de la competencia lingüística, la competencia gramatical, la cual se define como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos (...) La capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases bien formadas” o lo que es lo mismo tener nociones de gramática y ponerlas en práctica frente a la memorización y reproducción de fórmulas fijas”.

- elementos; por ejemplo:
 - morfemas y alomorfos
 - raíces y afijos
 - palabras
- categorías; por ejemplo:
 - número, caso, género
 - concreto/abstracto, contable/incontable
 - transitivo/intransitivo, voz activa/pasiva
 - tiempo pasado/presente/futuro
 - aspecto perfectivo/imperfectivo
- clases; por ejemplo:
 - conjugaciones
 - declinaciones
 - clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras (elementos gramaticales: véase la sección 5.2.1.1.)
- estructuras; por ejemplo:
 - palabras compuestas y complejas
 - sintagmas: (nominal, verbal, etc.)
 - cláusulas: (principal, subordinada, coordinada)
 - oraciones: (simple, compuesta)
- procesos (descriptivos); por ejemplo:
 - sustantivación
 - afijación
 - flexión
 - gradación
 - transposición
 - transformación
 - régimen (sintáctico o semántico)
- relaciones; por ejemplo:
 - concordancia (gramatical o *ad sensum*)
 - valencias

La enseñanza de la gramática

Decíamos en el apartado anterior que la gramática era un componente más de la enseñanza-aprendizaje de una LE, pero ¿cuándo hay que empezar a explicarla? La respuesta es tajante, desde el principio porque debe estar integrada en otros contenidos, como dice Gómez Torrego⁵: “Desde el principio hay que enseñar a formar plurales, a concordar intersintagmática e intrasintagmáticamente, a utilizar debidamente la «consecutio temporum», etc. Y esto, se mire como se mire, es enseñar gramática.”.

Además, hay que tener en cuenta a la hora de introducir algún contenido gramatical en clase que éste puede ser de dos tipos:

Conocimiento gramatical explícito	Conocimiento gramatical implícito
El conocimiento que el hablante ha formado a partir de reglas y estructuras que ha analizado conscientemente. El hablante puede hablar sobre dicho conocimiento y explicar fenómenos del código lingüístico basándose en él.	Es un conocimiento de carácter intuitivo al que el hablante acude cuando es capaz de utilizar la lengua de forma espontánea, inmediata.

Estos conocimientos conformarán la “gramática PERSONAL del alumno” que dependerá del estadio de su interlengua (de su nivel)⁶. El objetivo es que activemos los dos tipos de conocimientos para que el alumno pueda comunicarse en español de forma

espontánea utilizando las reglas interiorizadas, activando, por tanto, el conocimiento gramatical implícito.

Ahora bien, todo hablante tiene que dominar no sólo la forma, sino también el significado y el uso.



Manos a la obra

En este apartado se pretende compartir algunas actividades llevadas al aula. La mayoría de los manuales ya recogen actividades centradas en la gramática para activar tanto el conocimiento gramatical explícito como el implícito. Además, suelen incluir anexos centrados en exclusividad en la Gramática, pero no siempre es suficiente, a veces sucede que un determinado tema gramatical no ha sido entendido por el alumno y ya hemos agotado el libro (su explicación y los ejercicios) ¿y ahora qué hacemos?. Podríamos recurrir a los ejercicios de otro manual... (eso sería lo MÁS FÁCIL o puede que el centro en el que trabajamos disponga de un banco de recursos, pero ¿Y si no es así? Es el momento de ponerse manos a la obra.

Creemos nuestro propio material y para ello habrá que plantearse una serie de cuestiones como⁷:

- ¿Cuál va a ser nuestra actitud como docentes?
- ¿A quién tenemos que enseñar?
- ¿Qué queremos enseñar?
- ¿Cómo podemos enseñar?

Enseñante	Contenidos / Reglas	Destinatario
<ul style="list-style-type: none"> . La actitud: de integración de conocimientos, habilidades y actitudes. . No caer en la inercia. . Ser creativos y lúdicos. . Disponer del conocimiento del “sistema lingüístico”. . Someter a análisis (tener espíritu crítico) 	<ul style="list-style-type: none"> . Debe atender al uso de la lengua. . Seguir una organización funcional de los contenidos gramaticales⁸ . Los contenidos gramaticales deberían programarse de manera cíclica o en espiral⁹. . Presentar y trabajar los contenidos con muestras contextualizadas. . El profesor enseña los contenidos gramaticales a través de una serie de muestras de lengua y de actividades de muy diferente naturaleza. . Establecer una gradación en la enseñanza de los contenidos gramaticales . No presuponer conocimientos previos del alumno. . ¿Usaremos “metalenguaje” para ello? <p>Dependerá del tipo de alumnos que tengamos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el grupo . Que la gramática tenga una finalidad comunicativa . Necesitan una explicación clara, concisa y precisa; que no provoque confusión ni generalizaciones erróneas en los estudiantes. . Las explicaciones deben adaptarse al grupo. . Ser motivadores. . Ayudar a la reflexión y la autonomía (su “gramática”): a configurar su conocimiento gramatical explícito e implícito.

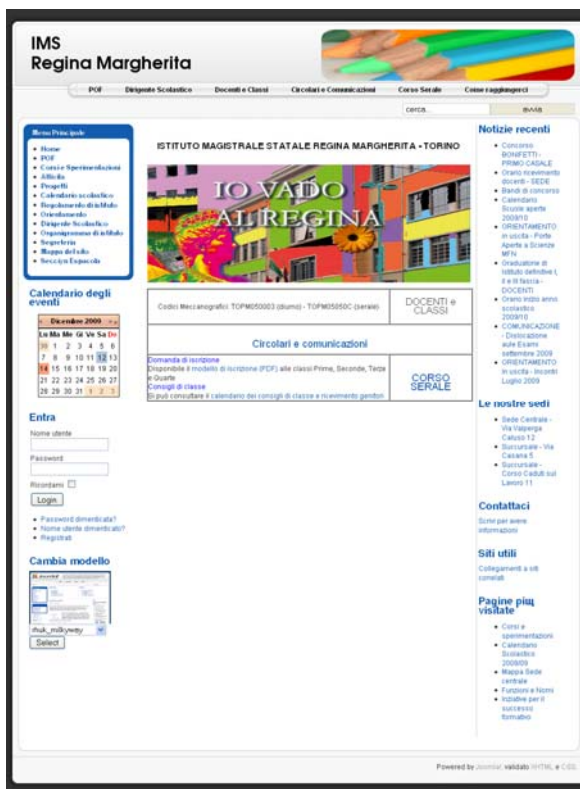
Los Procedimientos para enseñar Gramática son:

1. Enseñanza inductiva de la gramática. El alumno, después de observar una o varias muestras de lengua (orales o escritas), va formulando sus propias hipótesis hasta que deduce la regla.
2. Enseñanza deductiva de la gramática. El profesor, en primer lugar, presenta o explica una regla gramatical o una regla de uso. Suele acompañar la explicación con algunos ejemplos; después, pide que los alumnos apliquen la regla presentada haciendo algún tipo de actividad.
3. Enseñanza deductiva e inductiva. Sin duda, lo mejor en clase es trabajar la gramática tanto de forma deductiva como inductiva. Es nuestro trabajo como enseñantes, decidir, según las necesidades y características de sus alumnos, cuándo, cómo y cuánto de observación, explicación de reglas, ejemplos y práctica funcional, proporcionaremos a nuestros estudiantes para que aprendan un determinado contenido gramatical. Por tanto, son complementarias.

El uso de Actividades para enseñar gramática

Todos los contenidos, también los gramaticales, se enseñan a través de actividades que podemos clasificar según diferentes criterios (ver tabla). El profesor debe seleccionar las actividades que le parezcan más adecuadas para sus estudiantes, dependiendo de las características de éstos, de los contenidos que pretenda enseñar y de los objetivos comunicativos que desea que alcancen sus alumnos.

Grado de control del profesor	La posibilidad de dar varias respuestas
.Actividades controladas .Actividades libres .Actividades semicontroladas	.Actividades cerradas .Actividades abiertas
Técnica que requiera la actividad	El objetivo de la enseñanza
.Actividades de práctica mecánica. .Actividades de práctica significativa .Actividades de sistematización y concienciación	Actividades con el foco en la forma .Actividades con el foco en el uso .Actividades con el foco en la forma y en el uso.



ALGUNAS SUGERENCIAS / PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Nuestra propuesta se basa en la creación de nuestro pequeño BOTIQUÍN DE ACTIVIDADES que sirva tanto para presentar un contenido gramatical nuevo como para reforzar uno visto y que sean aprovechables en asignaturas como por ejemplo Literatura Castellana, es decir, que sean válidos para ser explotados en un AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras¹¹).

A continuación, presentamos el esquema de actividades propuestas de las que tenemos que advertir que la mayoría de ellas no son para principiantes, aunque está claro que son susceptibles de ser adaptada, la mayoría están pensadas para un B1-B2 y, concretamente, para alumnos-adolescentes aunque podrían funcionar con adultos haciendo las modificaciones oportunas.

1. Los tradicionales huecos, pero reformándolos.
2. Juegos de mesa.
3. Las viñetas
4. Trabajar con cortos
5. La creación del manual de gramática de la clase.

LOS TRADICIONALES HUECOS, PERO RE-FORMÁNDOSLOS

ACTIVIDAD 1

Actividad según la propuesta de Woodward¹¹

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: activar / aprender el léxico (adjetivos y verbos) la concordancia de las palabras, registros, competencia sociocultural.

TIPO DE AGRUPAMIENTO: individual, en parejas y gran grupo.

1. Partiendo del poema de Pablo Neruda “Me gustas cuando callas porque pareces como ausente”:

Me gustas cuando _____ porque estás como _____, y me _____ desde lejos, y mi _____ no te toca. Parece que los ojos se te _____ y parece que un beso te _____ la boca.

2. Los estudiantes leen el poema mutilado que les has dado.
3. A continuación, le ponemos un ejemplo de cómo completar el texto:

Me gustas cuando lloras (ríes) porque estás como roja (contenta)

Y me chillas/ desde lejos, y mi ruego/dedo no te toca

4. Las propuestas que les vamos a hacer para que rellenen los huecos podrían ser:
 - Una versión agradable
 - Una versión usando la negación
 - Otras posibilidades: que cambien a formal, que lo pongan en plural todo, etc.
5. Le daremos tiempo a los estudiantes para que completen el texto según las indicaciones que les demos y para ello, podrán utilizar el diccionario.
6. Después, se les pide que se junten con otro compañero e intercambien las ideas.
7. Al final, se hace una puesta en común para el profesor pueda verificar la opción de los alumnos y las reflexiones a las que han llegado como el tipo de palabra que incluir, el registro, aspectos morfosintácticos o semánticos, etc.

ACTIVIDAD 2

CLASIFICACIÓN

Apartado: Contar historias

Nivel: B1

Destreza que predomina: Comprensión lectora

Destinatarios: adolescentes italianos de 15 años en contexto educativo reglado.

Tipo de agrupamiento en clase: Individual, parejas y gran grupo

PREPARACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: Texto.

Duración de la actividad en clase: 15 a 20 minutos

OBJETIVOS* ¹²

- Activar la competencia gramatical explícita del alumno.
- Que el alumno sea capaz de contar historias usando el pasado.

FUNCIONES*

- Contar una historia
- Contrastar los usos del pretérito imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto.

DESCRIPCIÓN

La presente actividad está dividida en tres partes y está concebida para formar parte de una unidad didáctica en la que se trata el pasado.

El objetivo fundamental que pretendemos con ella es la de activar la competencia gramatical explícita del alumno. Para ello, partimos de los conocimientos previos de los que disponen los alumnos pues ya conocen las formas de pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito indefinido, pero necesitan trabajarlo en contraste.

Lo que vamos a intentar es que, a través de nuestra ayuda, formulen una regla de uso para estos tres tiempos verbales.

1. Antes de leer.

a) Lo primero que haría es trabajar el léxico que aparece en el texto para facilitar la comprensión del mismo. Pondría una serie de palabras (chirriar, esparadrapo, destartalada, etc.) y sus definiciones. Harían el ejercicio por parejas.

b) Lo segundo sería que hicieran una lectura rápida para ir poniendo los verbos en el tiempo correspondiente y el enunciado de la pregunta podría ser:

“Aquí tienes un texto al que le faltan los verbos en pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito pluscuamperfecto. Ayúdanos a completarlo.

Solo en casa

_____ (ser) una noche fría de invierno. En una casa vieja y destartalada, un muchacho

_____ (ver) una película en la televisión mientras _____ (pensar) que a él nunca le _____ (ocurrir) nada interesante en su vida... pero ese día no _____ (ir) a ser como todos...

De pronto _____ (sonar) el teléfono. El chico _____ (levantarse) del sofá y lo _____ (coger).

- Soy el fantasma de la mano ensangrentada – _____ (decir) una voz de ultratumba, y estoy a treinta metros de tu casa...

El chico _____ (colgar) asustado. Pero el teléfono _____ (volver a sonar).

- Soy el fantasma de la mano ensangrentada – _____ (oír) otra vez-. Estoy a diez metros de tu casa...

Un escalofrío _____ (recorrer) el cuerpo del joven. El muchacho _____ (temblar) de los pies a la cabeza, nunca le _____ (pasar) esto antes... En ese momento

_____ (oír) unos fuertes aldabonazos en la puerta. Al instante, _____ (saltar) los cerrojos. Una mano grande, manchada de sangre, _____ (empujar) con suavidad la puerta, que _____ (chirriar) al abrirse... Entonces, una voz _____ (decir):

- Soy el fantasma de la mano ensangrentada. Perdona, pero ¿no tendrás una venda y un poco de esparadrapo?.

2. Escribe los verbos que aparecen en el texto en su columna correspondiente. (Este ejercicio es para repasar la conjugación ya que podríamos aprovechar algunos de los ejemplos más llamativos por su irregularidad, porque son nuevos, etc. para conjugarlo en todas sus formas).

Pretérito imperfecto

Pretérito indefinido

Pretérito pluscuamperfecto

3. Ahora te toca pensar. Fíjate que hemos utilizado estos tiempos del pasado para contar historias... Lee detenidamente el relato e intenta completar las frases que te damos en las que se explica cuándo podemos usar pretérito imperfecto, cada uno de estos tiempos. Te ayudamos un poco

Con el _____ detenemos el tiempo de una historia con la finalidad de describir una situación en un momento del pasado determinada o para describir a una persona, objeto o animal.

El _____ indica que algo pasó completamente y nos ayuda a avanzar la historia hasta una nueva situación.

Usamos el _____ para contar una acción pasada que se coloca antes de otra acción pasada.

¡A JUGAR!

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: activar el conocimiento explícito y el trabajo colaborativo.

TIPO DE AGRUPACIÓN: lo mejor es dividir a la clase en dos grupos dependiendo del número de alumnos.

1. Los mismos alumnos pueden crear su tablero de juego y las tarjetas con las preguntas en las que se puede incluir formas verbales, el plural de una palabra, el femenino... .
2. ¡A jugar! (no debemos olvidar los dados)

EL USO DE VIÑETAS

ACTIVIDAD: “Déjame que te cuente”

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: activar la competencia gramatical implícita, trabajar el contraste entre pasados, los conectores discursivos y fomentar la imaginación de los alumnos y su autonomía y, al mismo tiempo, se trabaja la corrección entre compañeros.

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Narrar hechos del pasado
- Expresar valoraciones y expresiones de corrección.
- Leer en voz alta y escuchar.

OBJETIVOS GRAMATICALES

- Organizar el discurso usando los conectores de la argumentación aprendidos en la Unidad.
- Narrar acciones del pasado (contraste de pasados: pretérito imperfecto – pretérito indefinido)

TIPO DE AGRUPACIÓN: en grupos de 3 y de 6.

TIEMPO: El tiempo estimado para la realización de la secuencia es de 1 hora de duración.

Para el desarrollo de las actividades propuestas en esta secuencia vamos a utilizar las siguientes viñetas, a ser posible en color para que resulten más atractivas a los alumnos:



LA PROPUESTA:

Primero, se les propone a los alumnos que formen grupos de 3 personas y se les repartirán las diferentes viñetas que aparecen en los materiales de forma desordenada (cada grupo tendrá una historia diferente). El primer paso que tienen que realizar es darle un orden a las viñetas. [Tiempo estimado de 5 a 6 minutos].

- Una vez que han ordenado las viñetas, se les pide a los alumnos que le pongan título a la historieta. [Máximo, 5 minutos]

- A continuación, se les pedirá a los alumnos que cada uno del grupo redacte una parte de la historia para juntar las tres partes en una única historieta. Para este paso, recurriremos a la lluvia de ideas para repasar los diferentes conectores de la argumentación haciendo en la pizarra el siguiente esquema:

CONECTORES DE LA ARGUMENTACIÓN

Organizar ideas

Inicio

Primero / Segundo / Por un lado, / Por otro (lado)
Por una parte / Por otra (parte)

Desarrollo

A continuación, / Luego, / Después, / Más tarde, /
Entonces,

Conclusión

En conclusión / Finalmente / Por último / Por todo ello, / Por eso, / En resumen, / En definitiva, / En suma,

Con este ejercicio pretendemos que los alumnos repasen lo aprendido en la Unidad (con la redacción de la historia y la lluvia de ideas) y se potencie la autoevaluación y el trabajo en grupo (con la puesta en común). [Tiempo estimado de 15 a 20 minutos]

- Una vez que hayan terminado la historieta, y tras haber hecho la puesta en común, se les pedirá que se junten dos grupos (recordamos que partimos de la premisa de que son 12 alumnos y que sale un total de 4 grupos, pero la agrupación de los alumnos tanto en el primer ejercicio como en el segundo puede variar). Esta vez se trata de narrar una historia de forma interactiva ya que el Grupo A dispondrá de las viñetas del Grupo B y, sin haber leído la redacción de estos, irán contando la historieta mientras el otro Grupo -con texto en mano- irán corrigiendo y orientando a sus compañeros. Para este ejercicio sería aconsejable escribir en la pizarra -a modo de lluvia de ideas- aquellas expresiones que podemos utilizar para corregir como “No es así”, “Él / ella no hizo...”, “Te equivocas...”etc. (Este tipo de ejercicio pretende fomentar la imaginación de los alumnos y su autonomía y, al mismo tiempo, se trabaja la corrección entre compañeros). Al final, el Grupo B leerá en voz alta su historieta y viceversa. [Tiempo estimado para esta parte es de 30 minutos repartidos entre los dos grupos].

TRABAJAR CON CORTOS

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD:

trabajar la comprensión oral y la expresión oral y escrita, activar el conocimiento gramatical implícito, el contraste de pasados, fomentar la imaginación.

TIPO DE AGRUPACIÓN:

individual, en parejas, gran grupo.

La propuesta se basa en la selección de un cortometraje, uno muy interesante para los pasados es el de Ana y Manuel¹³, nuestra propuesta es la de poner los primeros segundos del corto, antes de que aparezca el título del corto, a continuación, dejar a los alumnos que hagan conjeturas sobre la frase que dice la protagonista: “El verano pasado tuve la genial idea de comprarme un perro...”. La propuesta es que, en parejas, intenten completar la historia partiendo de esa frase para, después, hacer una puesta en común y terminar viendo la versión del corto. Con el fin de hacerla más entretenida y motivadora, se les puede decir a los alumnos que es un concurso y que la mejor de todas las historias –según votación de toda la clase o un jurado externo configurado por otros profesores del centro- será grabada.

LA CREACIÓN DEL MANUAL DE GRAMÁTICA DE LA CLASE.

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD:

activar la competencia gramatical explícita, negociar, hacerles conscientes de su propio aprendizaje y el trabajo colaborativo.

TIPO DE AGRUPACIÓN:

individual, parejas, gran grupo.

DURACIÓN:

actividad para realizar durante todo el año.

SOPORTE:

realizar el manual en formato WIKI (en términos tecnológicos es un software para la creación de contenido de forma colaborativa).

Se trata de que los alumnos, guiados por el profesor, creen su propio manual de gramática española para lo cual iremos proponiendo temas para que los investiguen y hagan sus propias reflexiones y ejemplos que iremos colgando en una “Wiki”.

**Para terminar**

La gramática no debe constituirse en el fin mismo de la enseñanza-aprendizaje de una LE y, de la misma manera, los errores gramaticales que nuestros alumnos cometen durante todo el proceso de aprendizaje deberíamos analizarlos con diferentes ópticas ya que podemos distinguir tres tipos de errores: los transitorios, los fosilizables y los fosilizados¹⁴.

Lo que consideramos es que el error forma parte del aprendizaje y que de él, los aprendientes, pueden aprender. Además, la corrección debe ser en su justa medida y para ayudar, nunca para desmotivar, por tanto, ai concebimos que el error es inevitable:

A) El profesor debe ser tolerante.

B) Debemos tener en cuenta si es un contenido gramatical si ya se ha trabajado en clase o si es algo nuevo que, en este último caso, no deberíamos corregirlos, puede que nombrarlo.

C) El profesor, según el tipo de alumnos que tenga delante –si son más o menos tímidos, más o menos numerosos- debe decidir si hacer una corrección individualizada o, por el contrario, colectiva o ambas.

D) A veces son exigencias del propio alumno que lo reclama

E) Hemos de decidir la frecuencia y la exhaustividad de la corrección dependerá por lo tanto de algunas variables de los estudiantes, especialmente de sus estilos de aprendizaje.

Bibliografía

ALONSO, Rosa “Procesamiento del input y actividades gramaticales” RedEle
<http://www.mepsyd.es/redele/revista/alonso.shtml> (05/06/09)

BRUCART, J.M. “La Gramática ELE y al teoría lingüística: coincidencias y discrepancias”
<http://www.educacion.es/redele/revista3/brucart.shtml> (05/06/09)

GELABERT, M^a José, BUESO, Isabel y BENÍTEZ, Pedro. Producción de materiales para la enseñanza de español. Madrid: Arcolibros, 2002.

GÓMEZ TORREGO “La enseñanza del español como segunda lengua” ASELE. Actas IV (1994). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf (6/04/09)

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (10/06/09)

MCER (Marco Común Europeo de Referencia) http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf (23/04/09)

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel. “El papel de la gramática en la enseñanza aprendizaje de ELE” http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf (24/04/09)

MORENO, C. “Gramática para hablar” ASELE. Actas IX (1998) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0120.pdf (03/05/09)

- “Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad” I, en Mosaico, 19 (2007) pp. 16-21. <https://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico19/mos19c.pdf> (24/04/09)
- “Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad” II, en Mosaico, 20 (2008) pp. 23-28 <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20.pdf> (24/04/09)
- «El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática» RedELE, 0 (marzo, 2004) <http://www.educacion.es/redele/revista/moreno.shtml> (24/04/09)

VV.AA. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006.

WOODWARD, T. Planificación de clases y cursos. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

² VV.AA. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006.

³ GELABERT, M^a José, BUESO, Isabel y BENÍTEZ, Pedro. Producción de materiales para la enseñanza de español. Madrid: Arcolibros, 2002.

⁴ MCER (Marco Común Europeo de Referencia) http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf (23/04/09)

⁵ GÓMEZ TORREGO “La enseñanza del español como segunda lengua” ASELE. Actas IV (1994). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0079.pdf (6/04/09)

⁶ “La gramática interiorizada o interlengua: es el conocimiento que un aprendiente tiene de la gramática teórica de una lengua en un determinado estadio de su aprendizaje” http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm (6/05/09)

⁷ Adaptado de MORENO, C. “Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad” II, en Mosaico, 20 (2008) pp. 24-25 <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20.pdf> (24 /04 /09).

⁸ Ejemplo: explicar el contraste del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto dentro de una función: relatar acontecimientos del pasado.

⁹ Cada elemento gramatical o cada tipo de estructura aparece periódicamente reintroducido con alguna variante en contextos nuevos o asociado con otros contenidos lo que nos permite no tener que presentar cada tema de gramática en su totalidad sino sólo en el uso que se requiera según el nivel y las necesidades de los que aprenden.

Notas

¹ MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel. “El papel de la gramática en la enseñanza aprendizaje de ELE” http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf (24/04/09)

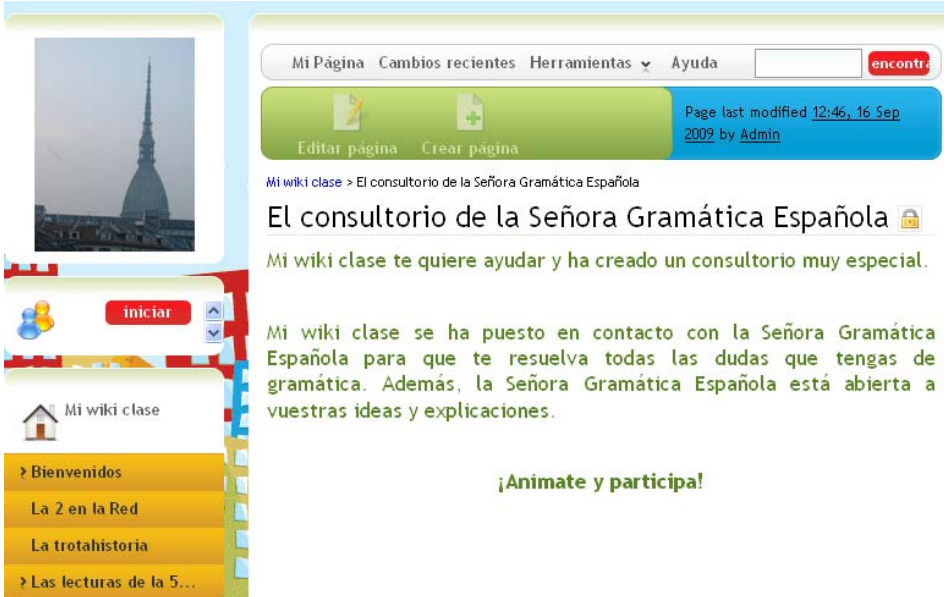
¹⁰ Para más información, consúltese http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm (6/05/09)

¹¹ WOORWARD, T. Planificación de clases y cursos. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

¹² Tanto los objetivos como las funciones que aquí recogemos se centran exclusivamente en la actividad con respecto a la activación de la competencia gramatical del alumno ya que si tuviéramos en cuenta todas las posibilidades que nos ofrece nuestra propuesta tendríamos que atender a la comprensión de textos escritos, conectores del relato, etc.

¹³ Este corto fue dirigido por Manuel Calvo y dura 11 minutos. <http://www.youtube.com/watch?v=3KQ52NmgV6I> (4/05/09)

¹⁴ Sobre el error en el Diccionario ELE del Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm (25/04/09)



The screenshot shows a wiki page interface. At the top, there is a navigation bar with 'Mi Página', 'Cambios recientes', 'Herramientas', and 'Ayuda'. Below this is a green bar with 'Editar página' and 'Crear página' buttons, and a blue bar indicating the page was last modified on 12:46, 16 Sep 2009 by Admin. The main content area has the title 'El consultorio de la Señora Gramática Española' and a sub-header 'Mi wiki clase te quiere ayudar y ha creado un consultorio muy especial.' The text below reads: 'Mi wiki clase se ha puesto en contacto con la Señora Gramática Española para que te resuelva todas las dudas que tengas de gramática. Además, la Señora Gramática Española está abierta a vuestras ideas y explicaciones.' At the bottom, there is a call to action: '¡Animate y participa!'. On the left side, there is a sidebar with a home icon and the text 'Mi wiki clase', followed by a list of items: 'Bienvenidos', 'La 2 en la Red', 'La trotahistoria', and 'Las lecturas de la 5...'. There is also a red 'Iniciar' button and a search box.

CLIL / AICLE: DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN ESPAÑOL

Purificación Fernández Carreño
Liceo Classico Statale "Carlo Botta". Ivrea. Torino.

Esta ponencia, que nace de la participación en los cursos de formación para el profesorado realizados en Turín y Milán, tiene como objetivo la reflexión sobre el trabajo docente realizado en la materia de Historia. Esta consideración nos ha llevado a comprender la singularidad del mismo basada en la utilización de la metodología CLIL/AICLE aplicada a un contexto particular: las secciones españolas en Italia. La unión de ambos parámetros es lo que comporta su peculiaridad.

Consideraciones previas

Aunque el título de la ponencia es "CLIL/ AICLE: Didáctica de la historia en español", pienso que sería oportuno iniciar la comunicación hablando del marco en el cual se desarrolla dicha enseñanza.

Quizás sea debido a una deformación profesional. Como sabéis, los historiadores y los que enseñamos historia tenemos el hábito de ubicar cada acontecimiento en su contexto histórico; creo, además, que en este caso es necesario debido a las particularidades de la materia en las Secciones españolas en Italia.

Las Secciones españolas son un programa de la Acción Educativa en el Exterior del Ministerio de Educación. Nacen de un convenio cultural entre dos países, en este caso entre Italia y España. Tienen por objetivo propiciar la proyección de la lengua y la cultura española y ampliar las posibilidades de recibir formación en el contexto de experiencias educativas interculturales y bilingües, en centros italianos en los que se imparten enseñanzas no universitarias. En Italia, están ubicadas dentro de los institutos de carácter experimental, con validez en otros sistemas educativos.

El currículo es integrado, conforme al sistema educativo español, pero adaptado al contexto educativo italiano, en este caso, especialmente en las materias de Historia y Geografía. La enseñanza de dichas materias se realiza en copresencia o codocencia; esto supone la presencia en el aula de un profesor cuya lengua materna sea el español y que sea experto en la disciplina junto con un profesor italiano de la materia y que, en

algunos casos, conoce la segunda lengua.

La materia de Historia se imparte en el trienio, elección adecuada porque los alumnos han alcanzado la madurez mental que requiere la disciplina (uso del pensamiento abstracto formal); se realizan adaptaciones siempre que es necesario y, por otro lado, en estos niveles el alumno tiene una competencia lingüística que le permite estudiar una materia vehiculada en otra lengua L2.

Antes de adentrarnos en el tema de la didáctica de la Historia sería conveniente recordar brevemente:

¿Qué es AICLE / CLIL: Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera?

La idea parte de la Comisión europea que tiene entre sus objetivos principales el desarrollo de una política a favor del bilingüismo o multilingüismo en los países europeos. Para conseguir este objetivo dicho organismo, en su Libro Blanco (1995), recomienda urgentemente la puesta en marcha en los países comunitarios de los métodos de enseñanza que integren contenidos extralingüísticos y lengua. Buscan fomentar aspectos de crucial importancia en el proceso de enseñanza / aprendizaje como: el aprendizaje significativo, la motivación, la autonomía, entre otros (Fernández Almudena, 2001)

Hemos escogido entre otras las siguientes definiciones de AICLE / CLIL:

...hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de

una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera. (Marsh, 1994)

El aprendizaje integrado de Lengua extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia en una lengua distinta de la propia. AICLE/CLIL resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis del mismo está en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sienta motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 2000)

De estas definiciones podemos extraer algunos de los principios básicos de la práctica del AICLE/CLIL en el aula:

- La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita para aprender
- La lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse
- La fluidez es más importante que la exactitud en el uso de la lengua

De acuerdo con las denominadas 4Cs del currículo (Coyle 1999), una lección de AICLE/CLIL bien planteada debería combinar los siguientes elementos:

- Contenido- Permitiendo progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículum determinado
- Comunicación- Usando la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma.
- Cognición – Desarrollando las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos) , los conocimientos y la lengua
- Cultura – Permitiendo la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que nos hagan más conscientes del otro y de uno mismo.

(Pérez Isabel, 2000)

Una vez realizada la contextualización de nuestra labor docente y el marco teórico del AICLE, con esta base podemos pasar a la teoría y praxis de la Didáctica de la Historia en español.

Didáctica de la historia en español

La palabra didáctica significa el arte de enseñar y muy relacionada con ella está la palabra metodología que en una de sus acepciones significa conjunto de reglas o ejercicios para enseñar o aprender.

Dentro del contexto de las Secciones, la materia de Historia obedece a una serie de principios específicos que están relacionados con los principios básicos del AICLE/CLIL y los objetivos didácticos de esta materia. Todo ello determina una serie de criterios metodológicos que, además, deben adecuarse a las dificultades de la enseñanza de esta materia. Entre ellas señalamos:

- en primer lugar, la necesidad del uso del pensamiento abstracto formulado al más alto nivel —tarea imposible en estos niveles, por lo tanto, se hará necesaria una presentación de los temas de estudio adaptado a los estadios operativos del alumno—;
- en segundo lugar, la dificultad o imposibilidad que ofrece de reproducir hechos concretos del pasado;
- en tercer lugar, la dificultad que plantea la óptica del alumno: materia que no necesita ser comprendida sino memorizada;
- en cuarto lugar, la enseñanza de la historia requiere introducirse en el método histórico.

La materia debe responder a una serie de principios específicos lógicos, entre los cuales destacamos los siguientes:

- Interculturalidad, que significa señalar o evidenciar las relaciones entre la Historia española y la italiana en el ámbito de la Historia Universal, así como la comprensión de los elementos culturales comunes y de los aspectos que diferencian a la Historia de los dos países, etc. Se trata de trabajar sobre propuestas curriculares en las que se hagan patentes las conexiones y los rasgos diferenciales existentes entre la Historia de España y la de Italia.

Este principio desde el punto de vista educativo sirve para ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces y de la herencia común y, al mismo tiempo, contribuye al conocimiento y la comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy, además de facilitar la comprensión del presente.

- Integración. Los criterios metodológicos tienen que ser compartidos entre los profesores italianos y españoles. También el currículo es integrado. Nació de un acuerdo en una comisión formada por profesores españoles e italianos.

Esta integración se produce no solo desde el punto de vista de los contenidos que se han de enseñar, sino también metodológicamente no podemos olvidar que la formación es diversa para ambos, ya que el profesor italiano posee una formación vinculada más al mundo filosófico y para el profesor español

está relacionada con un prisma de múltiples facetas: social, económica, artística, geográfica. Esto supone, un enriquecimiento en la mayoría de los casos y desde el punto de vista educativo ayuda al alumno en la introducción al conocimiento y en el dominio de una metodología rigurosa.

- La Historia instrumento para el aprendizaje de la cultura española. La Historia no solo permite aproximarse a la cultura española, sino que además debe servir para que los alumnos perfeccionen su conocimiento del español.

Este principio está en relación directa con la metodología de AICLE y supone desde el punto de vista educativo el enriquecimiento de otras áreas del currículum.

Para la práctica cotidiana en el aula es útil el uso de una metodología híbrida en la que se mezclen las diversas tendencias y posibilidades que nos brindan los teóricos. La utilización de los siguientes criterios metodológicos nos parecen los más adecuados para responder a las características de este tipo de enseñanza:

- Exposición significativa. Explica el papel del profesor en la "construcción del conocimiento" por parte del alumno como orientador y director del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las actividades de este tipo que se realizan en el aula son la elaboración de esquemas y mapas conceptuales, los "organizadores" que sirven de enlace entre los conocimientos que el alumno posee y las nuevas informaciones, etc.

En este criterio entra en juego la comprensión. Este aspecto es fundamental en Historia ya que la misma se interesa más por la significación de los hechos que por los hechos mismos en sí. De otra parte no debemos olvidar que la base de la comprensión es la información; con la comprensión y la información podemos contextualizar.

- Metodología investigativa. No se trata de hacer "pequeños historiadores", sino de utilizar fuentes directas e indirectas, escritas e icónicas, etc.; y de elaborar trabajos de campo con utilización de bibliografía al alcance de las posibilidades de los alumnos a través de recursos digitales, las bibliotecas de los centros o públicas, etc....

Este punto es importante dentro de la metodología de la historia porque incluye actividades que deben estar presentes en todo proceso didáctico para un correcto aprendizaje como: formular hipótesis de trabajo, aprender a clasificar fuentes históricas, aprender a

analizar las fuentes y aprender a analizar su credibilidad.

- Aprendizaje autónomo. Muy relacionado con el apartado anterior, fomenta el trabajo en grupo y la adquisición progresiva de destrezas y capacidades que preparan a los alumnos para continuar con éxito sus estudios.

Este apartado está entroncado con las siguientes competencias básicas: tratamiento de la información y competencia digital; autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender. Si bien estas competencias han sido adquiridas en la etapa anterior, con esta metodología se siguen potenciando.

- Explicación multicausal e intencional. Nos enfrentamos aquí con dos de los principales problemas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Parece razonable situarse en la línea de Topolsky dentro del llamado "modelo integrado de explicación histórica" en el que confluye la explicación de lo subjetivo (intención) y de lo objetivo (causas). Esta explicación integrada es una línea de trabajo que se va ampliando hasta hacerse completamente operativa en los últimos cursos donde la madurez del alumnado lo permite.

Con esta metodología nos enfrentamos en el ámbito escolar a un gran reto: el problema del aprendizaje de la causalidad histórica. Porque significa establecer las causas de los hechos históricos y explicar correctamente un acontecimiento o período. Es el último paso que realiza el historiador para completar su investigación. Esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como el final del proceso formativo; por lo tanto, solo es operativo en los últimos cursos.

La aplicación concreta de estos criterios se ha de corresponder con las diferencias marcadas por la edad y grado de conocimientos generales del alumno. Por ello conviene distinguir una serie de aspectos o estrategias metodológicas en la aplicación para el primer curso del Trienio, por una parte, y para los dos últimos años del mismo, por otra.

Aplicación práctica para el primer curso del Trienio:

- Utilizar preferentemente una perspectiva sincrónica.

- Trabajar en todos los bloques de contenido las coordenadas espacio/tiempo, es decir comentar un mapa histórico y elaborar ejes temporales que reflejen los aspectos de tipo general y los propios de Italia y España. En esta etapa se deberían consolidar las

unidades de medida (siglo, milenio y noción de era) y sobre todo su representación gráfica (manejo de distintos tipos de gráficos y proporcionalidad en la representación de las unidades temporales).

- Usar diferentes fuentes históricas, sobre todo primarias, y saber utilizarlas para reconstruir el pasado.

- Por último, es importante trabajar en estos años en los objetivos de la tolerancia cultural y la valoración del patrimonio histórico-artístico.

Aplicación práctica para los dos últimos cursos del Trienio

- En estos dos últimos años se dará prioridad, sin abandonar los aspectos de años anteriores, a la perspectiva diacrónica para así abordar mejor los procesos de cambio de la época contemporánea.

- En el tratamiento a la información se insistirá en el uso de fuentes escritas, que se complementarán con otras de naturaleza diversa, como fotografías, películas, medios de comunicación y tecnologías de la información. Todo ello con el ánimo de permitir la confrontación y adopción de diferentes puntos de vista para poder recrear la historia reciente y realizar actividades de síntesis y exposición de conclusiones.

- Actividad fundamental será el comentario de texto, insistiendo sobre todo en el análisis de relaciones entre factores diversos y circunstancias de todo tipo.

- Es también el momento de fomentar la realización autónoma de algún trabajo que implique la consulta de bibliografía y la profundización en aspectos concretos de la historia contemporánea que permitan ilustrar las grandes transformaciones de la época.

- Por último, en cuanto a las actitudes se insistirá en el respeto a las opiniones contrarias a las propias a la vez que se fomenta la reflexión crítica y la capacidad de argumentar los propios criterios.

A partir de estas consideraciones metodológicas y de los criterios señalados para los diferentes cursos del Trienio nuestros planteamientos didácticos en el trabajo diario tendrán como ejes conductores los siguientes parámetros, teniendo siempre presente la diversidad del alumnado:

- tratamiento de la información
- explicación multicausal
- indagación
- rigor y curiosidad
- tolerancia y valoración

- interés y esfuerzo

Estos ejes conductores se relacionan con las siguientes características de la metodología y estrategias que el profesor CLIL / AICLE puede usar en la clase:

- Enseñanza centrada en el alumno
- Aprendizaje más interactivo y autónomo
- Uso de múltiples recursos y materiales
- Aprendizaje enfocado a procesos y tareas

Una vez que hemos llegado aquí, y que observo que aún estás presentes o ausentes mentalmente, realizaremos el planteamiento de una clase de CLIL/ AICLE

PASAREMOS A CONTINUACIÓN A LA PRAXIS: ¿cómo plantear una la unidad didáctica?

En nuestro caso hemos elegido:

La época de los grandes descubrimientos

Hemos seleccionado esta unidad didáctica para ilustrar la parte teórica porque, de una parte, en algún momento de nuestra vida todos hemos leído libros de viajes o hemos realizado un viaje; de otra parte, no podemos olvidar que en Italia el comercio ha sido y es una actividad importante y ésta está muy relacionado con los viajes; y para terminar, ¿quién no ha soñado alguna vez en convertirse en un explorador? ¿por qué el hombre continua explorando otros espacios?

Es evidente que estos contenidos están incluidos en el currículum, pero creo que sería un buen planteamiento para el alumnado empezar con este tipo de razonamientos. También le haríamos reflexionar sobre el título de esta unidad. Me explico: podríamos haber denominado la misma bajo el epígrafe: LA EXPANSIÓN ULTRAMARINA DE LA EUROPA OCCIDENTAL. Pero así quizás le daríamos un significado eurocentrista y este sería solo uno de los aspectos a desarrollar.

Por otra parte, cumple con los principios específicos mencionados con anterioridad y para darle un enfoque Intercultural, en el amplio sentido de la palabra, explicaremos lo que significó este acontecimiento en la Península Ibérica (Reinos de Portugal y Castilla), la intervención de las Repúblicas Italiana; y confrontaremos las culturas americanas y asiáticas con la europea...etc.

En la misma se integrarán las diferentes metodologías de enseñanza y nos servirá para aumentar los conocimientos lingüísticos del español de nuestros

alumnos junto con la profundización en la cultura española, es decir, la Historia como instrumento

OBJETIVOS.

- 1.- Analizar los avances tecnológicos y científicos y sus repercusiones en la ampliación del mundo conocido.
- 2.- Conocer las diversas rutas que conforman los descubrimientos de nuevas tierras.
- 3.- Estudiar las consecuencias internas y externas de los nuevos descubrimientos para Europa, América y Asia.
- 4.- Diferenciar el tiempo sincrónico y el tiempo diacrónico
- 5.- Fomentar la tolerancia cultural.
- 6.- Valorar el patrimonio histórico-artístico
- 7.- Afianzar la capacidad de producir textos expositivos y argumentativos; expresar opiniones, juicios y valoraciones críticas.
- 8.- Ampliar conocimientos lingüísticos.
- 9.- Afianzar destrezas expresivas orales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- 3.1. Avances tecnológicos y científicos
- 3.2. Las fronteras externas e internas de Europa durante los siglos XV y XVI
 - 3.2.1 Nuevas rutas comerciales europeas
- 3.3. Consecuencias externas e internas en Europa de las nuevas rutas comerciales y del colonialismo europeo
- 3.4. Repúblicas italianas y tráfico comerciales con Oriente: el papel de Génova y de Venecia
- 3.5. Consecuencias de las nuevas rutas comerciales oceánicas
- 3.6. Humanismo y Renacimiento
- 3.7. Las culturas americanas y asiáticas

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- 1.- Elaboración y comentario de un mapa de nuevas rutas de los descubrimientos.
- 2.- Realización de ejes cronológicos o líneas del tiempo
- 3.- Lectura y comentario dirigido sobre un texto del diario de Colón.
- 4.- Lectura y comentario dirigido sobre un texto de

Gonzalo Fernández de Oviedo

- 5.- Lectura y comentario dirigido sobre un texto de T. Todorov
- 6.- Análisis de graficas
- 7.-Comentario de diapositivas de arte del Renacimiento y de arte precolombino
- 8.-Exposición de los trabajos realizados en grupo (Ver TEMPORALIZACIÓN EN EL CUADRO ADJUNTO).

EVALUACION

Planificaremos tres momentos en su proceso: inicial, procesal y final. Los criterios de evaluación responderán a estos elementos esenciales:

- a) Conocimientos de base disciplinar adquiridos:
 - a nivel semántico (conceptos, hechos, fechas)
 - a nivel lingüístico (argumentos, orientación histórica)
- b) Lenguaje específico adquirido
 - reconocer términos(significativos para la disciplina)
 - utilizar términos (significativos para la disciplina)
- c) Operaciones mentales
 - análisis
 - síntesis
- d) Consciencia de la materia aprendida
 - a nivel escrito
 - a nivel oral
- e) Esfuerzo personal
 - en clase
 - en casa
- f) Interés por la disciplina

Actividades y materiales para trabajar la unidad

CLASIFICACIÓN

Apartado: EJES CRONOLÓGICOS O LÍNEAS DEL TIEMPO

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: actividad individual

TEMPORALIZACIÓN		
LA ÉPOCA DE LOS GRANDES DESCUBRIMIENTOS		
SESIONES (55')	METODOLOGÍA HISTORIA	METODOLOGÍA CLIL/
1ª -Avances técnicos y científicos -Cambio de mentalidad -Necesidad del comercio -Precedentes del descubrimiento	.-Exposición-significativa <i>Comprensión</i> .- Explicación multicausal <i>Causalidad</i> .-Aprendizaje autónomo	.- Contenido .-Comunicación .- Cognición .- Cultura
2ª -Fronteras externas e internas de Europa -Descubrimientos de nuevas rutas comerciales	Ídem	Ídem
3ª -Pueblos americanos y asiáticos -Conquista y organización del territorio	Ídem	Ídem
4ª -Repúblicas italianas -Consecuencias y colonialismo desde el punto de vista europeo	Ídem	Ídem
5ª -Consecuencias para América, Asia	Ídem	Ídem
6ª -Lecturas historiográficas -Voces disidentes	Ídem	Ídem
7ª -Culturas precolombinas -Cultura del Renacimiento	Ídem	Ídem
8ª Exposición - alumnos: Mitos de la conquista	.- Metodología investigativa .-Aprendizaje autónomo	.- Contenido .-Comunicación .- Cognición .- Cultura
9ª Exposición - alumnos: Mitos de la conquista	.- Metodología investigativa .-Aprendizaje autónomo	.- Contenido .-Comunicación .- Cognición .- Cultura

JUSTIFICACIÓN

Estos ejercicios que podían parecer simples, pero es un requisito básico del conocimiento histórico supone situar en el tiempo los hechos y los acontecimientos importantes en la evolución de la sociedad.

Necesitan aprender a manejar simultáneamente tiempos cortos y tiempos largos, estructuras de larga duración y procesos coyunturales más breves.

OBJETIVOS

- 1.- Diferenciar el tiempo sincrónico del tiempo diacrónico
- 2.-Situar acontecimientos simultáneamente

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: libro de texto

Duración de la actividad en clase: 10 minutos

DESCRIPCIÓN de la actividad

En esta unidad realizaremos dos líneas del tiempo o ejes cronológicos: una referida al tiempo sincrónico en la cuál ubicaran en el período que abarca desde la segunda mitad del siglo XV hasta la segunda mitad del siglo XVI la situación política en Europa, el Nuevo Mundo o América y Asia.

El segundo eje que realizaran y que ilustraremos a continuación se estudiará el tiempo diacrónico:

1400 _____
 1425 _____
 1450 _____
 1475 _____
 1500 _____
 1525 _____
 1550 _____
 1575 _____

- 1.- Sitúa o reproduce en el eje anterior los acontecimientos y personajes que a continuación se enumeran:

Personajes

- Bartolomé Díaz
- Vasco de Gama
- Colón
- Magallanes-Elcano
- Hernán Cortes

- Pizarro
- Núñez de Balboa

Acontecimientos

- Descubrimiento Mar del Sur
- Cabo de Buena Esperanza
- Conquista de México
- Descubrimiento de América
- Llegada a la India
- Conquista del Perú
- La primera vuelta al mundo

CLASIFICACIÓN

Apartado: ANÁLISIS Y COMENTARIO DE MAPAS

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: actividad individual

JUSTIFICACION

Recurso esencial para la descripción y explicación de la distribución espacial de numerosos fenómenos y realidades sociales

OBJETIVOS

- 1.- Aprender a ubicar espacialmente
- 2.- Conocer las etapas de la conquista

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: fotocopias y libro de texto

Duración de la actividad en clase: 15 minutos

DESCRIPCIÓN de la actividad

Los mapas utilizados en este tema serán abundantes porque creemos sean esenciales:

- Mapa de las principales rutas oceánicas y la ampliación del mundo conocido: Expansión portuguesa
- Mapa de Toscanelli
- Mapa del Descubrimiento de América: Rutas occidentales
- Mapa de la dinámica de la conquista I y II diferenciado las dos etapas
- Mapa de las Rutas Orientales: colonización portuguesa del Índico y la explotación del Pacífico

Unos serán utilizados por el profesor en la exposición-significativa y otros, a partir de la entrega de un mapa mudo, serán elaborados por los alumnos. Ilustraremos un ejemplo:

MAPA DE LA DINÁMICA DE LA CONQUISTA

Los alumnos a partir del mapa mudo entregado por el profesor trabajaran del siguiente modo. Guión de



trabajo:

a) Presentación del mapa: Identificar el área desde el punto de vista geográfico. ¿Qué elementos han cambiado de nombre en la actualidad?

b) Descripción de los elementos: topónimos, leyendas...etc.

c) Relaciona la información con la aportada por otras fuentes. ¿consecuencias de esta conquista para el imperio Azteca y el imperio Maya? ¿qué consecuencias tuvo el descubrimiento del Mar del Sur?

CLASIFICACIÓN

Apartado: LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS Y DOCUMENTOS

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: actividad por parejas e individual

JUSTIFICACION

Es una actividad fundamental para la construcción de explicaciones históricas. Permite evaluar el desarrollo de capacidades globales para manejar conceptos, elaborar análisis y explicaciones

El uso de textos ayuda a enriquecer la adquisición de vocabulario y, también, a construir sus propias opiniones.

OBJETIVOS

1.- Estudiar las causas que ayudaron a los nuevos descubrimientos.

2.- Estudiar las consecuencias internas y externas de los nuevos descubrimientos para Europa, América y Asia.

3.- Fomentar la tolerancia cultural.

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: fotocopias

Duración de la actividad en clase: 20 minutos

DESCRIPCIÓN de la actividad

Posibles textos o documentos históricos a utilizar:

- Diario de Cristóbal Colón, 3 de agosto 1492

- Texto de Gonzalo Fernández de Oviedo, 1555

- Texto de T. Todorov La conquista de América. El problema del otro

- Texto de Bernardino de Sahagún. Visión de los aztecas de la conquista

Cómo nos encontramos en el primer año del trienio la lectura y el comentario serán dirigidos veamos un ejemplo:

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA

“Y partí del dicho pueblo de Palos muy abastecido de muchos mantenimientos y de mucha gente de la mar, a tres días del mes de agosto de dicho año, en un viernes, antes de la salida del sol con media hora, y llevé el camino de Canarias de vuestras Altezas, que son en la dicha mar Oceana, para allí tomar mi derrota y navegar tanto que yo llegase a las indias y dar la embajada de vuestras Altezas a aquellos príncipes y cumplir lo que así me habían mandado; y para esto pensé de escribir todo este viaje muy puntualmente (...) También (...) tengo propósito de hacer carta de navegar, en la cual situaré todo la mar y tierras del mar Océano en sus propios lugares, debajo su viento, y más, componer un libro y poner todo por el semejante por pintura, por latitud del equinoccial y longitud del Occidente; y sobre todo cumple mucho que yo olvide el sueño y tiene mucho el navegar, porque así cumple”

Diario de Cristóbal Colón, 3 agosto de 1492

- a) Resume brevemente el texto leído y busca en el diccionario el significado de las palabras que no entiendas.
- b) ¿A partir de dónde pensaba Colón emprender su viaje hacia el oeste? ¿Adónde pretendía llegar? ¿Por qué? Fíjate en el mapa de Toscanelli antes de contestar.
- c) ¿A quienes se dirige Colón en su diario con el título de Vuestras Altezas? ¿A qué mandato se refiere Colón?
- d) Explica qué interés podían tener para el futuro las anotaciones y mediciones que Colón se propuso realizar desde el inicio del viaje.

CLASIFICACIÓN

Apartado: FUENTES ICONOGRÁFICAS

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: actividad gran grupo e individual

JUSTIFICACION

Las imágenes proporcionan datos acerca de muchas dimensiones de la vida. Existen una infinidad de modalidades plásticas, géneros y soportes, desde los tradicionales (pintura, escultura, relieve, grabado) hasta otros ligados a la técnica contemporánea (la fotografía, el cartel, la estampa). De ahí su valor

OBJETIVOS

- 1.- Fomentar la tolerancia cultural.
- 2.- Valorar el patrimonio histórico-artístico

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: fotocopias

Duración de la actividad en clase: 15 minutos

DESCRIPCIÓN de la actividad

Imágenes comparadas del retrato de Carlos V de TIZIANO y del retrato de Moctezuma (Motecuhzoma II) atribuido a Antonio Rodríguez, el artista se basó en imágenes halladas en códices del siglo XVI. El tema: La imagen cómo símbolo del poder.

Las imágenes serán analizadas por toda la clase con ayuda del profesor basándose en el método iconográfico de Panofsky primero realizaremos una aproximación iconológica, es decir, la forma de la represen-



tación y, después, realizaremos una aproximación iconográfica estudiaremos el significado.

Los alumnos realizarán en casa un trabajo escrito siguiente este guión:

- Identificación
- Descripción
- Comentario

CLASIFICACIÓN

Apartado: EXPRESIÓN ESCRITA

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: individual

JUSTIFICACIÓN

Relacionada con el AICLE desarrollo de la expresión escrita

OBJETIVO

Perfeccionamiento en la capacidad de producir textos escritos con objetivo y funciones diversas, organizando ideas y la información de una manera coherente y cohesionada, mostrando precisión en la expresión; ser capaz de utilizar vocabulario amplio, además de los conectores y marcadores textuales apropiados al nivel.

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 10 minutos

Material necesario: cuaderno y una brújula

Duración de la actividad en clase: tres semanas

aquello que consideren necesario. Al finalizar el mismo realizarán una evaluación de los comandantes del barco: los profesores y autoevaluación del alumno (wesquest)

CLASIFICACIÓN

Apartado: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nivel: B1 / B2

Destinatario: alumnos del primer año del Trienio

Tipo de agrupamiento: actividad en grupo

JUSTIFICACIÓN

Relacionada con el AICLE desarrollo de la expresión escrita y con la metodología de la Historia

OBJETIVOS

- 1.- Iniciar el contacto con la metodología histórica
- 2.- Afianzar la capacidad de producir textos expositivos y argumentativos; expresar opiniones, juicios y valoraciones críticas.
- 3.- Ampliar conocimientos lingüísticos.
- 4.- Afianzar destrezas expresivas orales.

DURACIÓN

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: fotocopias, Internet

Duración de la actividad en clase: 15 minutos

DESCRIPCIÓN de la actividad

Los alumnos de la clase realizarán un trabajo de investigación sobre los siguientes mitos de la conquista:

- a) Mito de los hombres excepcionales
- b) Mito del conquistador blanco / guerreros invisible
- c) Mito de la comunicación y el fallo comunicativo
- d) Mito del exterminio de los indios

Dividiremos la clase en cuatro grupos, al inicio del



DESCRIPCIÓN de la actividad

Cada alumno realizará UN DIARIO DE A BORDO sobre esta unidad didáctica. Debemos ser fieles a los diarios de bordo o de navegación utilizado por los navegantes. En el mismo, que se iniciará desde el primer día del inicio del tema, pueden incluir dibujos a mano alzada.

En el mismo deben describir el viaje a través de este océano, las expectativas generadas, dificultades encontradas, descubrimientos realizados, en fin, todo

tema, el punto de partida será la lectura del capítulo correspondiente al libro *Siete mitos de la conquista española* de Matthew Restall. Posteriormente buscarán información en otras fuentes facilitadas por los profesores.

Una vez recopilado el material elaboran un trabajo que posteriormente será expuesto en clases en el cual siguiendo el método de investigación histórica deben analizar el rigor científico del libro escrito por Restall y contrastarlo con otras interpretaciones historiográficas.

A modo de conclusión

Este tipo de enseñanza en que se integran dos materias, donde se utiliza L2, en este caso la Lengua española, para cumplir uno de los objetivos de la Comisión europea —conseguir el multilingüismo— junto con otra materia curricular, en este caso, la Historia, tiene un gran valor formativo en la educación. Porque, según nuestra modesta opinión, podría contribuir a capacitar a los jóvenes para que:

- a) construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico;
- b) adquieran madurez como ciudadanos del mundo;
- c) relacionen el pasado, el presente y el futuro y desarrollen su conciencia histórica;
- d) aprendan a debatir, a elaborar sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos en diversos idiomas, lo cual ampliará sus posibilidades de comunicación,
- e) aprendan cómo se elaboran los discursos, así como a relativizar y a verificar los argumentos de los demás.

Me gustaría terminar mi intervención con una frase de Joaquín Prats Cuevas, catedrático de Didáctica de la Historia de la Universidad de Barcelona:

“La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”

Bibliografía

- FERNÁNDEZ, A. (2001) “Una selección bibliográfica sobre el método Aicle (aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lengua extranjera)”. *Contextos educativos*, 4. 217-239.
- HEINBERG, CH. (2005) “La alteridad y el multiculturalismo en el seno de la historia enseñada”. Congreso Asociación Universitaria de profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Almería
- HILTRUD, H. (2006) “La integración de lengua y

contenido en la enseñanza bilingüe”.

Magazín 14-20.

PAGÉS, J (2005-2006) “La comparación en la enseñanza de la historia”. *Clío y asociados*. La historia enseñada, 9-10. 17-35.

PRATS, J. Y SANTACANA, J (1998) “Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos” en *Océano Grupo Editorial Enciclopedia general de la educación*. Barcelona (vol.3)

PRATS, J. (2000) “Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5.

PRATS, J. (2007) Entrevista. *Escuela*, 3753 (914)

PROGRAMACIÓN de Geografía e Historia la sección española de Ivrea.

REAL DECRETO 1027/ 1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior; BOE 6 de agosto.

Webs

<http://castellerpaese.it/apprendo/testi/esperienze.htm>

<http://www.hyperbul.org/archives/numero2/projets/text03.html>

<http://www.intercentres.edu.gva.es>

<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

RASGOS ESTEREOTÍPICOS COMUNES ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ITALIANO EN FRASES HECHAS, MODISMOS Y REFRANES.

Francisco Fernando Latorre Romero.
Liceo Virgilio. Roma.

Para Beatrice Bernabei

Nuestro objetivo fundamental en las siguientes páginas es el de comprobar, mediante la recogida, clasificación y análisis de un corpus seleccionado, si en dos lenguas de procedencia románica (con el latín como tronco semántico común) y muy similares entre sí, como son el español y el italiano, se atribuyen las mismas características o rasgos estereotípicos a idénticas unidades lexicosemánticas (en este caso, nombres de animales) o si, por el contrario, éstos son principalmente atribuibles al peso de la tradición o cultura de cada país.

Para redactar esta introducción teórica a nuestro trabajo nos hemos basado principalmente en el artículo "Noms d'animaux et expressions en français et en espagnol", Ariane Desporte & Françoise Martin-Berthet, Université Paris 13, LLI, Revista *Langues*.

En este artículo los autores nos recuerdan que uno de los principales problemas a los que se enfrentan hoy en día los estudiosos del campo de la lexicología (fundamentalmente desde el punto de vista contrastivo) es el de establecer unos criterios realmente funcionales a la hora de recoger y, sobre todo, clasificar las unidades compuestas, ya sean éstas palabras compuestas, expresiones hechas o refranes.

El material de estudio bilingüe del que se dispone es muy escaso (básicamente, buenos diccionarios, como el Diccionario italiano-español, español-italiano, 2ª edic., Ed. Herder, 1997, Barcelona), por lo que la fuente principal de información son básicamente recopilaciones de refranes (que en ocasiones incluyen también frases hechas) monolingües. A esto debemos añadir el hecho de que la clasificación que se hace de las unidades en los mismos (por tema, por palabra clave o una combinación de ambos), al tiempo que provoca una mezcla de los criterios léxicos con los morfológicos, o bien nos proporciona una exhaustividad excesiva donde encontramos recogidas multitud de expresiones que ya no están en uso (esto es lo que nos ha ocurrido, por ejemplo, al consultar el *Iter Sopena* de refranes y frases populares, Ed. Ramón Sopena S.A., 1983, Barcelona) o bien los autores optan por la restricción y hacen únicamente una selección del tipo de significados que les interesan (por ejemplo, el ámbito jergal y delictivo de El

tocho cheli: diccionario de jergas, germanías y jergonzas, Ediciones Temas de Hoy, 1993, Madrid).

Para Desporte y Martin-Berthet una posible solución a estos problemas sería adoptar el criterio propuesto por Putnam (1985) y G. Kleiber (1990) del sema o estereotipo, "conjunto de rasgos innecesarios y típicos que posee una palabra en el seno de una determinada expresión". Afirman que de este modo: 1) no se establecería una división rígida entre proverbios y expresiones y 2) se podrían incluir asimismo los sentidos figurados de las palabras simples y sus derivados. Nosotros, en el presente trabajo, hemos adoptado este criterio, pero nos hemos centrado exclusivamente en los modismos, refranes y las frases hechas, dejando los sentidos figurados de las palabras simples para otra ocasión.

Objetivos

Nuestro objetivo fundamental en las siguientes páginas es el de comprobar, mediante la recogida, clasificación y análisis de un corpus seleccionado, si en dos lenguas de procedencia románica (con el latín como tronco semántico común) y muy similares entre sí, como son el español y el italiano, se atribuyen las mismas características o rasgos estereotípicos a idénticas unidades lexicosemánticas (en este caso, nombres de animales) o si, por el contrario, éstos son principalmente atribuibles al peso de la tradición o cultura de cada país.

Un segundo objetivo es elaborar un listado de expresiones bilingües español/italiano que vengan a sumarse al escaso material que podemos encontrar de estas características y que puedan servir como material de referencia para otros trabajos.

Metodología

Como ya hemos dicho, aquí hemos adoptado el criterio de Putnam y G. Kleiber de estereotipo y analizaremos las palabras clasificándolas según los diferentes rasgos semánticos que las compongan. El punto de vista que vamos a seguir será bilateral, es decir, tomaremos tanto la dirección castellano → italiano como la dirección italiano → castellano, aunque queda claro que por motivos de conocimiento personal, acceso y disponibilidad de material de consulta, será inmensamente mayor el número de expresiones donde el castellano sea el punto de partida.

Así pues, en los ejemplos que hemos recogido nos vamos a encontrar con tres casos posibles:

a) aquellos en los que coincidan significante y rasgo en las dos lenguas (ej. CANGREJO, GRANCHIO - Rasgo: /modo de caminar/ - Frases: Andar hacia atrás como los cangrejos, Andare indietro come i granchi)

b) aquellos en los que el animal y/o el rasgo aparezcan en español pero no en italiano (ej. CANGURO, CANGURO - Rasgo: /bolsa marsupial/ - Frase: Hacer de canguro)

c) aquellos en los que el animal y/o el rasgo aparezcan en italiano pero no en español (ej. GALLINA, GALLINA - Rasgo: /picotear/ - Frase: Chi di gallina vien convien che razzoli)

Criterios de selección del corpus

El grupo de unidades que vamos a estudiar será el de nombres de animales. Algunos de ellos los hemos elegido por ser muy representativos de la cultura del país en cuestión, como es el caso del toro en España, y porque por este motivo parece lógico pensar que incluirán un mayor número de “connotaciones” en una lengua que en la otra. Otros, por un criterio numérico, es decir, porque hemos encontrado un gran número de frases referidas a ellos; esto se da, por ejemplo, en los animales domésticos, que al ser los que están normalmente en contacto con el ser humano, cuentan con un mayor número de expresiones referidas a ellos (p.ej. caballo, burro, gallina, perro, ...) Y otros, finalmente, por poseer alguna característica muy específica que los particulariza de modo significativo, como por ejemplo el cangrejo.

En cuanto a si seleccionar tanto los rasgos que proceden de frases y expresiones como aquellos que vienen de los significados trasladados o metafóricos de las palabras simples, al final, y después de tener todo el corpus reunido, nos hemos decidido por ajustarnos únicamente a las construcciones que cuentan con la

presencia de un verbo, sea éste en forma personal o no personal: frases hechas, modismos y refranes.

Dicho esto, vamos a pasar ya a desarrollar el corpus.

Corpus

Para las palabras **ÁGUILA**, **AQUILA** y los rasgos:

Rasgo	Español	Italiano
/astucia/	(No) ser un águila.	(Non) essere un aquila
/vista/	Tener una vista de águila.	/
/cría/	(De casta le viene al galgo)	Da aquila non nasce colomba.

Para las palabras **ASNO**, **ASINO** y los rasgos:

Rasgo	Español	Italiano
/ignorancia, estupidez/	Ser un asno. Hacer el asno. El que asno fue a Roma, asno torna.	Essere un asino. / Asino sei e asino rima- ni.

Como rasgo no específico tenemos en italiano la frase hecha “Legare l’asino dove vuole il padrone”, que en castellano quiere decir “acatar una orden de un superior aunque se sepa que es desacertada”.



Reynard the Fox at the Court of the Lion King Nobel

Walter Crane 1894

Para las palabras **AVE**, **UCCELLO** y **PAJARITO**, **PASSEROTTO** y los rasgos:

Rasgos	Español	Italiano
/premonitorio/	Ser un ave de mal augurio.	Essere uccello di malaugurio.
/comida/	Ave de mucha pluma tiene poco que comer. Ave por ave, el carnero, si volase. Ave que vuela, a la cazuela. Comer como un pajarito.	/
		/
		/
		Mangiare come un passerotto.

Para las palabras **AVISPA**, **VESPA** y los rasgos:

Rasgo	Español	Italiano
/espabilado/	Ser muy avispado (fig) Parece hormiga y es avispa.	/
/punzante/	Meterse en un avispero (fig)	Mettersi in un vespaio.
/cintura estrecha/	Tener talle de avispa.	Avere la vita da vespa.

Para las palabras **CHIVO** y **CAPRO**, que están íntimamente relacionadas aunque no son equivalentes, y el rasgo:

Rasgo	Español	Italiano
/destinado al sacrificio/	Ser el chivo expiatorio.	Essere il capro espiatorio.

Para las palabras **CERDO**, **MAIALE** / **PORCO** y los rasgos:

Rasgo	Español	Italiano
/animal doméstico/	A cada cerdo le llega su San Martín.	/
/gordura/	Estar gordo como un cerdo.	Essere grasso come un maiale.
/suciedad/	Comer como un cerdo. Ser un cerdo.	Mangiare come un maiale. Essere un porco.
/animal indigno/	Eso es como tirar perlas / margaritas a los cerdos = Eso es como anillo de oro en hocico de cerda.	E come dare le perle ai porci.

Para las palabras **CISNE, CIGNO** el rasgo:

Rasgo	Español	Italiano
/canto mortuorio/	Entonar el canto del cisne.	Fare il canto del cigno.

Para las palabras **COCODRILO, COCCODRILLO** el rasgo:

Rasgo	Español	Italiano
/lágrimas falsas/	Llorar lágrimas de cocodrilo.	Piangere con lacrime di cocodrillo.

Para las palabras **CORDERO, AGNELLO** el rasgo:

Rasgo	Español	Italiano
/masedumbre/	Ser un/a corderito/a (fig) Ir como corderos al matadero.	Essere un agnellino. /

Como rasgos no específicos tenemos la frase **(Ser) la madre del cordero**, o sea, “(essere) il nocciolo della questione”.

Para las palabras **OSTRA, OSTRICA** y los rasgos:

Rasgo	Español	Italiano
/cerrado/	Cerrado como una ostra.	/
/aburrido/	Aburrirse como una ostra.	/

Como rasgos no específicos señalar la interjección **¡Ostras!** (“Cavolo!”).

Para las palabras **OVEJA, PECORA** los rasgos:

Rasgos	Español	Italiano
/masedumbre/	Ser manso como una oveja.	/
/miembro rebaño/	Oveja descarriada. Cada oveja, con su pareja.	Pecorella smarrita. /
/color/	Ser la oveja negra.	Essere la pecorella nera.
/forma de	(Andar con la cabeza gacha)	Andare come una pecora.
/numerosas/	Contar ovejitas.	Contare le pecore.

Como rasgo no específico tenemos en italiano **“Conoscere le proprie pecore”** que en español significa “saber cada uno de qué pie cojea”.

Para las palabras **PERRO, CANE** y los rasgos:

Rasgos	Español	Italiano
/holgazán/	Ser un/a perro/a.	Essere un cane.
/sumiso/	Ser un perrito faldero.	Seguire qualcuno come un cagnolino.
/vida difícil/	Vivir como un perro / Llevar una vida perra. Tener más hambre que el perro de un ciego.	Fare una vita da cane. /
/malos tratos/	Decirle más que a un perro.	Trattare da cane.
/abandono/	Estar / morir solo como un perro.	Stare / morire solo come un cane.
/maldad/	Hacerle a uno una perrería. Hacer un tiempo de perros. Ser un hijo/a de perra. /	/ Fare un tempo da cani. Essere un figlio da cane. Fare una figura da cane.
/collar/	Ser los mismos perros con diferentes collares.	/
/cadena/	Atar los perros con longanizas. (Irse por los cerros de Úbeda)	/ Menare il can per l'aria.
/ladrar/	Perro ladrador, poco mordedor.	Can che abbaia non morde.
/guardián/	Como el perro del hortelano, que ni come (berzas) ni deja comer.	Fare come il cane dell'ortolano.
/fidelidad/	Ser fiel como un perro.	Essere fedele come un cane.
/rabia/	Muerto el perro, se acabó la rabia.	/
/pulgas/	A perro flaco todo son pulgas.	/
/patas/	Aunque el perro tiene cuatro patas, no puede ir por cuatro caminos. (Pedir peras al olmo)	/ Voler radrizzare le gambe ai cani.
/odio a los gatos/	Llevarse como el perro y el gato.	Essere come cane e gatto.
/hueso/	A otro perro con ese hueso. Estar más contento que un perro con un hueso.	/ /
/animal doméstico/	Quien da pan a perro ajeno, pierde el pan y pierde el perro.	/

Como rasgo no específico en castellano podemos señalar el refrán “**Por un perro que maté, mata-perros me llamaron**”, pues consideramos que un rasgo del tipo /presa/, en nuestra cultura, no es atribuible a un animal como el perro.

Para las palabras **ZORRA**, **VOLPE** y los rasgos /avaricia/, /astucia/, /cazador/:

Rasgos	Español	Italiano
/avaricia/	Como la zorra y las uvas.	Fare come la volpe con l’uva.
/astucia/	Ser muy zorro.	Essere una volpe.
	No tener ni zorra.	/
/cazador/	Cuando la zorra predica, no están los pollos seguros.	/
/maldad/	La zorra mudará los dientes, mas no los mientes.	La volpe perde il pelo, ma non il vizio.

Conclusiones

Al finalizar este trabajo nos hemos reafirmado en la idea de que las clasificaciones de los corpus en lingüística contrastiva no pueden hacerse distinguiendo entre categorías demasiado amplias, como las de tema o palabras clave, porque la dispersión y la dificultad a la hora de organizar el material crecen, sino que resulta mucho más efectivo restringirlas adoptando un criterio combinado, como el de unidad léxica + estereotipo, que es el que nosotros finalmente hemos seguido.

Como la información referencial no es la única que se ha tenido en cuenta, sino que también se ha trabajado con los diferentes rasgos semánticos que cada una de ellas poseía según el tipo de expresión -es decir, según el contexto- en el que se insertaba, hemos podido observar que en muchas ocasiones a formas léxicas equivalentes no corresponden, sin embargo, significados ídem, puesto que la mayor presencia física o peso simbólico de ese animal en la geografía o cultura del país puede determinar que se le atribuyan una serie de características que en la otra lengua no posee (estamos pensando, desde el punto de vista del castellano y como ejemplo más significativo, en el caso de la palabra toro).

Pero lo que a nosotros nos ha llamado más la atención ha sido justamente el proceso inverso, es decir, aquellos casos en los que a una misma carga o rasgo semántico no correspondían las mismas unidades léxicas. El caso más llamativo y que aparece infinidad de veces es el de /origen determinante/ que en castellano se manifiesta con la expresión “De casta le viene al galgo” y que en italiano, menos con galgo (veltro) hemos encontrado con casi todos los animales: “Chi di gallina vien convien che razzoli”, “Chi di gatta nasce, sorci piglia”, “I figliuoli dei gatti pigliano i topi”, “Il lupo

non caca agnelli”, “Chi nasce mulo bisogna che tiri calci”, “Da aquila non nasce colomba”, “Dal mar salato nasce il pesce fresco”, “Di vacca non nasce cervo” o “D’uovo bianco, pulcino nero”

Este hecho nos viene a recordar que para ser competentes en el uso de una lengua (y por supuesto, para realizar cualquier tipo de estudio sobre ella) siempre hemos de recordar que el concepto “traducción literal” además de obsoleto es peligroso, pues nos puede llevar fácilmente a equivocarnos y que nunca debemos tratar las palabras como entes aislados, sino siempre ligadas al contexto específico en el que aparecen.

Bibliografía

- CASTELLANO
 - Diccionario didáctico del español avanzado, Ed. SM, 1997, Madrid.
 - Diccionario escolar de la RAE, Espasa Calpe, 1996, Madrid.
 - Iter Sopena de refranes y frases populares, Ed. Ramón Sopena, 1983, Barcelona.
- ITALIANO
 - Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni, Giuseppe Pittàno, 1ª ediz, Zanichelli, 1992, Bologna.
 - Grammatica Essenziale, di A. Alberto e A. Vallardi, Garzanti editori, 1993.
 - Proverbi italiani, Biblioteca Universale Rizzoli, RCS Rizzoli Libri, 1993, Milano.
 - www.utas.edu.au/docs/flauta/Dpbooks/GIUSTI/GIUSTI.html. (dizionario di proverbi)
- BILINGÜE
 - Diccionario Herder italiano-español, español-italiano, 2ª edic, Ed. Herder, 1997, Barcelona.

PROGRAMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA LENGUA ORAL

Carmen Pérez Fernández
Liceo C. Botta, Ivrea, Torino

Durante el pasado curso 2008/09 tuvo lugar el encuentro de profesores de lengua española en Turín y Milán, organizado por la Consejería de Educación en colaboración con el Instituto Cervantes de Milán. El siguiente artículo es un resumen de lo que expuse sobre la didáctica de la lengua oral en esas jornadas. Parte del contenido de la ponencia había sido publicado ya en anteriores artículos, por lo que para evitar repeticiones, haré referencia a dichos artículos que pueden ser consultados en la bibliografía. El esquema seguido fue el siguiente.

1. Fundamentos teóricos:
 - 1.1. La lengua oral en la programación de lengua
 - 2.1. Diagnóstico
 - 1.3. Aprendizaje significativo
 - 1.4. Clima de aula
 - 1.5. Funciones del profesor
2. Las tareas orales:
 - 2.1. Elementos en una tarea
 - 2.2. Tipología
3. Secuenciación y evaluación
4. Cuestiones prácticas

1. Fundamentos teóricos

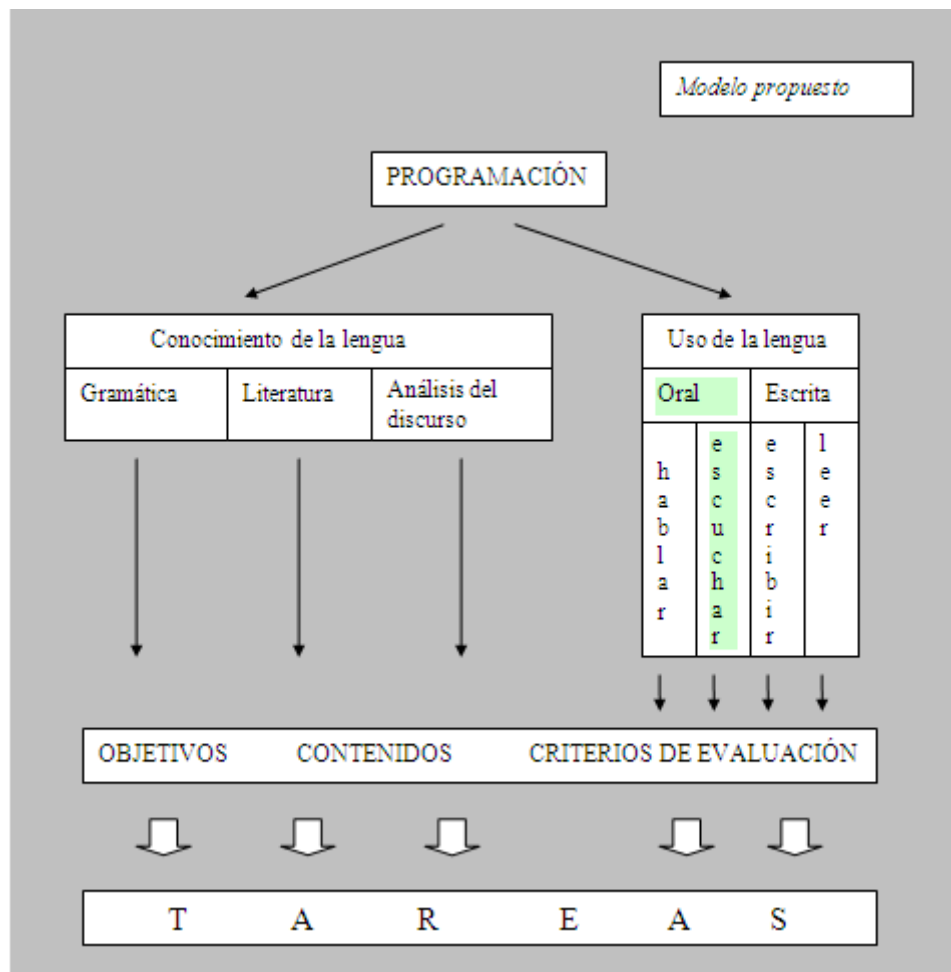
1.1. La lengua oral en la programación de lengua

En la programación de la lengua oral, así como en su puesta en práctica, es primordial guardar un equilibrio desde el momento mismo de la programación entre los contenidos de los tradicionales bloques en los que imaginamos dividida la materia. Por un lado, tenemos la teoría (de la lengua y literatura), los contenidos de siempre que corresponden al conocimiento de la lengua: gramática, literatura, cultura y análisis del discurso. No solo se enseña de modo teórico, sino que se practica mediante ejercicios cuya finalidad es la de aprender esos contenidos. Por ejemplo, la ejercitación múltiple de un tiempo verbal en diferentes contextos o el comentario textual. Pero son sobre todo ejercicios supeditados a esta teoría y redundan solo secundariamente en la mejora del uso

de la lengua.

En segundo lugar y a la derecha en el cuadro de la página siguiente, tenemos el bloque de las cuatro habilidades, programado separadamente del primero y con objetivos, contenidos y criterios de evaluación autónomos y exclusivos. La enseñanza teórica en este bloque es mínima y se aprende más bien mediante el uso de la lengua.

Lo que queremos mostrar con este cuadro es la autonomía de los contenidos del bloque de las habilidades (uso de la lengua) con respecto a los contenidos teóricos. Esto nos hará conscientes de la necesidad de una programación separada y congruente en sí misma. Nos lleva a pensar, por ejemplo que los métodos que descuidan esta parte de la programación solo pueden llevar a una deficiente dominancia real de la lengua que se aprende.



El conocimiento y el uso de la lengua reciben un tratamiento equilibrado, lo cual se refleja mediante esa posición centrada dentro del cuadro. Aunque en un enfoque comunicativo debería aparecer más centrada la parte de uso de la lengua desplazando a un lateral del conocimiento del sistema. La lengua oral aparece ya en el primer nivel de diseño y programación. Se programa teniendo en cuenta objetivos y contenidos de la lengua oral y la lengua escrita, tanto como los objetivos o contenidos de la gramática, la literatura o el análisis del discurso. Actualmente en los libros de texto suelen incluirse también una serie de técnicas de trabajo útiles para el alumno, como el resumen, la toma de apuntes, etc.

En ocasiones será necesario trabajar sólo una estrategia de la producción oral o de la escucha (por ejemplo, percibir la intención del locutor) por su complejidad o dificultad. Otras, podrá trabajarse conjuntamente con estrategias de producción orales, como sucede en una conversación espontánea. En una actividad oral es posible incluir más tipos de contenidos: gramaticales, literarios, etc. La decisión se toma en

función de lo que resulta más conveniente desde el punto de vista didáctico. Cuantos más tipos de contenidos y más variedad de estrategias se trabajan en una actividad, mayor será la variedad de operaciones cognitivas que el alumno tiene que poner en marcha. Por lo tanto, la dificultad será mayor.

1.2. Diagnóstico

El primer paso previo a la programación a nuestra llegada a un nuevo centro o al inicio de un curso es realizar un adecuado diagnóstico. Este diagnóstico, expuesto desde un nivel de menor a mayor concreción será: en primer lugar, debemos conocer el tratamiento de nuestra asignatura en los programas oficiales. Si no existe en el departamento, tenemos que hacernos con una copia del BOE o con el DCB o el documento oficial del país donde trabajemos. En segundo lugar, tenemos que saber qué espera el centro educativo de nosotros: cuáles son las expectativas depositadas en nuestra materia: se accede a un diploma oficial (como en el caso de las Secciones internacionales) o es una enseñanza pensada para obtener el DELE, etc.

Como en cualquier otro caso, nuestro centro en el exterior pertenece a un entorno, tiene un determinado contexto sociocultural que va a marcar el perfil de nuestro alumnado. Debemos informarnos sobre estas características. Y finalmente, llegando ya a la clase, tenemos que ser sensibles a la motivación que presentan nuestros alumnos: grado y tipo de motivación. Así como las características del grupo: número, relaciones sociales dentro del grupo y del grupo y sus individuos con el profesor, etc. En la memoria del curso anterior encontraremos estas informaciones, así como en las conversaciones o reuniones con compañeros que ya conocen al grupo.

Fundamental para nuestra programación es saber cuáles son los conocimientos previos del grupo y sus componentes. En los próximos apartados abordaremos el clima de aula que habrá que crear para que estos conocimientos salgan a la luz. Y una vez que tengamos estos datos que componen un cuadro de conjunto, podemos pensar en la programación para el curso que inicia y tomar las decisiones necesarias.

1.3. Aprendizaje significativo

A la hora de enseñar, no podemos olvidar las teorías de didáctica general, como el constructivismo, que trata de esclarecer cómo funcionan los procesos de aprendizaje. Para los constructivistas, nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos. Así, la situación de aprendizaje se conceptualiza como *un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares*. El aprendizaje del alumno es posible si los contenidos pueden actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo e integrarlos en sus propios esquemas comprobando que el resultado tiene cierta coherencia.

Esta es la base del aprendizaje significativo y entronca con lo que Vigotsky llama la *Zona de Desarrollo Próximo* (en Zabala, 1995: 36 y ss.). La distancia entre lo que el alumno sabe y los conocimientos nuevos no puede ser excesiva. La intervención pedagógica ayudará a crear estas zonas de desarrollo próximo y a que el alumno pueda recorrerlas. Este concepto interesa a la didáctica de cualquier área, pero sobre todo a la lengua oral, donde hemos de partir de la expresión actual y real del alumnado para ayudarles a llegar a un uso elaborado de la misma.

Para determinar dónde comienza esta *Zona de Desarrollo Próximo*, habremos de ayudar a que los alumnos

participen en voz alta para comprender cuáles son sus conocimientos previos cada vez que se comienza un tema nuevo y sobre todo al inicio de la programación. Esta participación solo será posible para la mayoría de la clase si el clima en el aula es el propicio.

1.4. Clima del aula

Para que las actividades de lengua oral tengan éxito, el profesor debe primero revisar su propia forma de comunicar y de relacionarse con los alumnos a la hora del trabajo. Aunque las intervenciones son bidireccionales, son totalmente asimétricas, puesto que la buena marcha de la clase recae en la intervención del profesor. Primero tiene que tener en cuenta que él mismo es un modelo para la clase. A veces de forma inconsciente, el profesor suele acaparar la mayor parte del espacio dedicado a hablar en una clase.

Aquel enseñante que quiera mejorar la capacidad de escucha de sus alumnos, ha de comenzar dando ejemplo, enseñando cómo se escucha, dedicando tiempo a escuchar a sus alumnos, cediendo la palabra fácilmente, incorporando aportaciones de los alumnos para ampliarlas o reformularlas (Zuccherini, 1988). El profesor sabrá valorar las aportaciones de los alumnos y sus conocimientos, ya que los alumnos no llegan a la escuela como una página en blanco, sino que aportan toda una serie de conocimientos vivenciales y una concepción del mundo que es imprescindible conocer si se aspira a que el aprendizaje sea significativo. Es lo que llamamos *llama conocimiento de acción* (D. Barnes, 1992: 75 y ss.). Para que un alumno aprenda de verdad, deberá integrar los conocimientos nuevos en su propio mapa interior de la realidad. Para que el conocimiento escolar acabe siendo convertido en conocimiento de acción, el profesor debe conocer qué saben sus alumnos sobre el tema a tratar.

Por lo tanto, no sólo importa la actitud del profesor como modelo de comunicación, sino que es fundamental que sepa crear un clima adecuado para averiguar los conocimientos previos de los alumnos, paso primordial para que el aprendizaje sea significativo. Los alumnos aprenden e interpretan lo que el profesor dice desde lo que ya conocen y lo que ya saben. Solo si tienen ocasión de intervenir, se puede hacer patente qué aportan al tema que se está tratando.

Y solo si tienen una verdadera oportunidad de hablar desde su propia visión del mundo, podrán exteriorizar lo que piensan, sienten y saben. Habitualmente, el alumno habla poco porque se siente inseguro ante los contenidos abstractos y porque no ve valoradas sus experiencias concretas. El profesor ha de saber

hacer emerger esta cultura y darle significado a lo que suele permanecer oculto. Los alumnos formulan hipótesis a partir de sus propias experiencias y así aprenden a buscar soluciones. En la clase comunicativa la lengua no sólo tiene la función de comunicar, sino que reformula la experiencia.

No basta con interrumpir de vez en cuando la rutina verbal escolar *explicación-interrogatorio-repetición* para que todos los educandos estén en condiciones de hablar. Hay que crear nuevos hábitos, ritos no autoritarios y ocasiones continuadas con el fin de modificar significativamente el clima del aula.

Para autoevaluar la actuación del profesor Lhote (1995) propone una práctica al profesor que consiste en grabar en audio varias clases con el fin de comprobar las diferencias de un aula a otra: la actitud del profesor cambia según el grupo de alumnos ante el que se encuentra y la relación que mantiene con él. Otra observación que se puede hacer sobre el material grabado es la del tiempo que pasa escuchando a sus alumnos, cuál es el tiempo de espera tras realizar una pregunta, antes de dar el profesor la respuesta adecuada, y que seguramente será menos del que se espera en un principio antes de analizar su actuación. Podrá así el profesor descubrir nuevos aspectos en su intervención y escuchará a los alumnos con unos oídos nuevos.

1.5. Funciones del profesor

Al realizar ese análisis de la práctica real del profesor en el aula, nos podemos encontrar básicamente con dos modelos diferentes según el control del conocimiento que practican en el aula. Mediante la diferenciación de Watson y Potter entre *presentar* y *compartir* (en Barnes, 1994:103 y ss.). En el primer caso, el profesor sólo *presenta* los conocimientos. En cambio, cuando *comparte* los conocimientos, empatiza, se ponen en contacto su mundo y el mundo de los alumnos y sus respectivos puntos de vista.

Presentar: transmitir.

Compartir: empatizar, interactuar.

Estas dos tendencias se relacionan también con la forma de sancionar y evaluar las intervenciones. Cuando el profesor se limita a evaluar o enjuiciar las intervenciones de los alumnos y se centra en corregir sus defectos lingüísticos, se expone a que éstos se preocupen sólo de ofrecer una reacción externa aceptada por aquel, pero no será tan profunda y duradera la reacción interior, no habrá verdadera interacción y asimilación. En cambio, cuando el profesor *replica*, toma en consideración el punto de vista del alumno aunque

quiera ampliarlo o modificarlo. Al evaluar, esto no sucede, lo cual puede provocar un rechazo en el educando. Cuando el profesor se limita a evaluar, está impidiendo el habla exploratoria de los alumnos (caracterizada por titubeos e incorrecciones), demasiado centrados en la corrección de sus intervenciones. Ambos, evaluación y réplica son partes esenciales de la enseñanza.

Nosotros creemos que es difícil hallar modelos puros de estos tipos de profesores en las aulas reales. Sí es cierto que podrían responder a imágenes ideales de los profesores, funcionando como modelo hacia el que avanzar. En las clases de escucha y producción oral, es imposible ampliar las habilidades de los alumnos siguiendo el modelo del enseñante de transmisión.

El profesor intentará promover la actividad mental autoestructurante que posibilite el establecimiento de relaciones, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma. Esto supone que el alumno entiende lo que hace, por qué lo hace y que es consciente del proceso que está siguiendo. Sabe que aprende y sabe reconocer sus dificultades. El profesor debe ofrecer la ayuda para conocer el proceso haciendo recapitulaciones, síntesis, referencias a lo que ya se ha dicho y a lo que queda por hacer.

El profesor y el alumno se relacionan fundamentándose en la zona de desarrollo próximo. Se ve la enseñanza como un proceso de construcción compartida encaminada a la autonomía. Para esta concepción las funciones esenciales del profesor son las siguientes (Zabala, 1995: 94). (El subrayado es del original.)

- a) Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la *adaptación a las necesidades de los alumnos* en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b) Contar con las *aportaciones y los conocimientos* de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.
- c) Ayudarlos a *encontrar sentido a lo que están haciendo* para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- d) Establecer *retos y desafíos a su alcance* que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- e) Ofrecer *ayudas adecuadas*, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.
- f) Promover la *actividad mental autoestructurante* que

permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.

g) Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la *autoestima* y el *autoconcepto*.

h) Promover *canales de comunicación* que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.

i) Potenciar progresivamente la *autonomía* de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ellos y en su realización y control, posibilitando que aprendan a aprender.

j) Valorar a los alumnos *según sus capacidades y su esfuerzo*, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieren conocimientos, e incentivando la *autoevaluación* de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad.

Sólo es posible la colaboración activa del alumno en un ambiente favorable, si el profesor sabe ganarse su confianza con respeto mutuo, y si el alumno percibe que es valorado y que se cree en sus capacidades. No se debe olvidar que las expectativas del profesor influyen en el aprendizaje (es el llamado *efecto Pigmalion*) por lo que ha de buscar lo positivo a cada alumno para estimularlo.

Si los alumnos solo estudian porque se les impone, el aprendizaje no será profundo. Para que el alumno *encuentre sentido a lo que hace*, deberá saber:

- qué actividades va a realizar: por qué estas y no otras; cómo son.
- que el objetivo está a su alcance.
- que le resulta interesante hacerlo.
- qué ha de hacer:
 - o a qué objetivo responde.
 - o qué finalidad se persigue.
 - o con qué se puede relacionar.
 - o en qué proyecto global se enmarca.

Para que los retos *sean alcanzables*, el profesor habrá de poner al alumno en situaciones que lo obliguen a

realizar un esfuerzo de comprensión y trabajo. Y proporcionar una ayuda más o menos cualitativa según los casos. Por eso interesa presentar tareas que requieran distintos niveles de razonamiento o realización.

Promover la *actividad mental autoestructurante* consiste en fomentar una serie de estrategias que les permitan asegurar el control de los conocimientos que van construyendo. Estrategias tales como cuestionarse, revisar, evaluar sus propios resultados y producciones. Han de sentir la necesidad de:

- Hacerse preguntas
- Cuestionarse ideas
- Establecer relaciones entre hechos y acontecimientos
- Cuestionarse sus concepciones

Establecer un *clima adecuado a las relaciones* es primordial para que el alumno tenga una percepción positiva y ajustada de sí mismo. El autoconcepto influye en la manera de posicionarse ante el aprendizaje. Depende del grado de adecuación de los retos y de la valoración que se haga de su trabajo. Y de si la evaluación se centra solo en los resultados o también se evalúa el esfuerzo.

La autonomía es un objetivo a perseguir. Se les irá pidiendo mayor autonomía progresivamente tanto interpersonal (grupal) e intrapersonal (individual). Es conveniente que el profesor los observe para evitar que reproduzcan automáticamente.

2. Tareas orales

2.1. Elementos en una tarea

No hay una única forma de concretar los objetivos de los textos legales educativos en programaciones de lengua oral. Pero lo que resulta vital es que las actividades de lengua oral estén sistematizadas, que obedezcan a una rigurosa programación bien fundamentada teóricamente. Ésta no tiene necesariamente que ser cerrada, sino que puede modificarse en función de las necesidades y progresos de los alumnos, así como de sus intereses.

Lo importante es delimitar un campo de actuación que sirva para ordenar los contenidos. Al programar la lengua oral, cabe centrarse en las funciones, en los exponentes lingüísticos o en las habilidades y estrategias. En la base de nuestra programación de la lengua oral podría hallarse, como en tantos métodos publicados, una programación basada en las funciones, o bien una basada en estrategias del hablante y oyente

eficaz. Las funciones podrían concretarse del siguiente modo:

- Función de informar
- Función de obtener información
- Función de regular la acción y ser regulado
- Función de gestionar la comunicación
- Función metalingüística
- Autoafirmación
- Dirigir
- Relatar
- Razonar
- Predecir y anticipar
- Proyectar
- Imaginar

El número de funciones cambia ligeramente de un autor a otro, pero siempre se trata de un número limitado que no varía a lo largo de la vida del hablante. En cambio, las habilidades que se pueden adquirir dentro de cada una de estas funciones, sí se amplían y enriquecen con la práctica. Esto es lo que centrará la práctica de la lengua oral y será objeto de evaluación. Por tanto, programaremos teniendo como referencia las estrategias y habilidades que el alumno deberá presentar como hablante y oyente eficaz, aunque tendremos siempre presentes las funciones dichas más arriba.

Por ejemplo, dentro de la función de *Obtener información*, se trabajaría la habilidad de *Solicitar información con adecuación al interlocutor* (su edad, su relación social con nosotros, su posición, etc.). Ello se practicaría mediante exponentes lingüísticos determinados, como fórmulas hechas de inicio y cierre de la conversación y con la cortesía que requiera la situación.

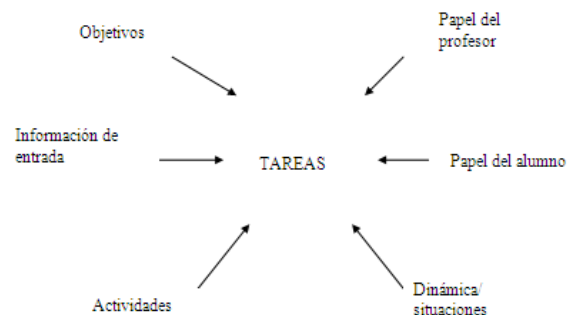
Ante la previsible cuestión de si quedan relegados los contenidos puramente lingüísticos habituales de la asignatura, hay que considerar que la lengua oral ha de ser diseñada y juzgada de acuerdo con unos parámetros pragmáticos de adecuación y no tanto de corrección, como ocurre cuando se trabajan otros contenidos más relacionados con una norma abstraída de cualquier situación y contexto. Los objetivos de lengua oral se mueven siempre en el terreno de las habilidades, de la *competencia comunicativa*, más que en la competencia lingüística y su corrección. Y son las funciones las que le dan cohesión a las actividades que

programaremos para mejorar esa competencia comunicativa.

En cuanto a los elementos que componen cada tarea y que tendremos en cuenta a la hora de diseñar o seleccionar actividades, proponemos el esquema de Nunan (1989: 49 y ss.), por parecernos clara y completa. Este autor presenta las tareas articuladas en torno a la siguiente estructura:

1. Objetivos
2. Información de entrada
3. Actividades
4. Papel del profesor
5. Papel del alumno
6. Dinámica/ situaciones

Este esquema nos parece válido para diseñar, pero también para analizar las distintas actividades propuestas por los diversos autores. Contiene todos los elementos a tener en cuenta, incluidos los papeles del profesor y de los alumnos, así como las situaciones y la dinámica que cada actividad genera en la clase.



La *información de entrada* hace referencia a los datos que configuran el punto de partida de la tarea. Puede extraerse de multitud de fuentes: fotos, recetas, revistas, programas eventos, etc.

A la hora de analizar las tareas también tiene en cuenta si los alumnos manejan gracias a esas tareas una amplia variedad de materiales o si éstos son restringidos. Nunan recomienda usar material auténtico, no hecho expresamente para enseñar lenguas: folletos de bancos, documentos reales, etc.

2.2. Tipos de tareas

En una adecuada programación de la lengua oral se tendrá en cuenta también la tipología de las activida-

des o tareas. Para cada tipo de tarea el alumno empleará una serie de estrategias diferentes y en algunos casos, exclusivas de cierta tipología. De un gran elenco posible, nosotros proponemos las siguientes:

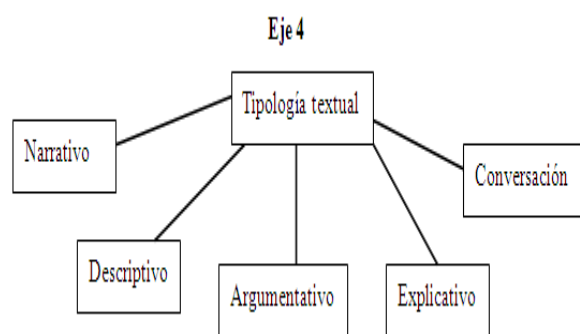
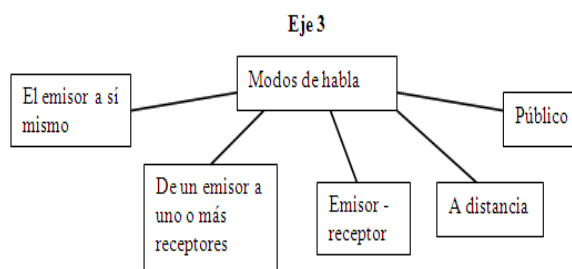
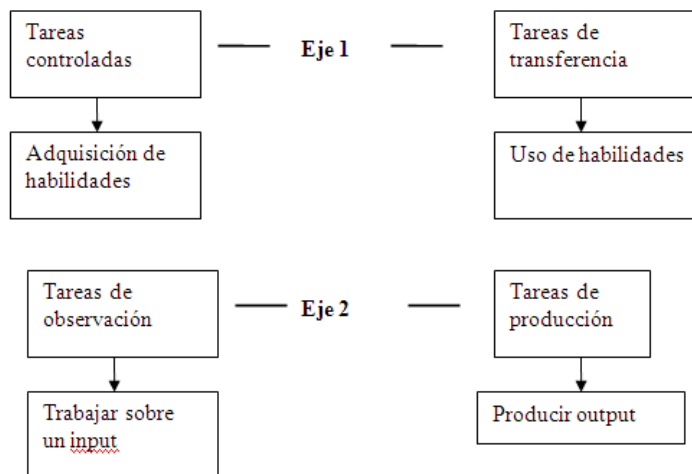
- Lectura en voz alta
- Exposición oral
- Narración oral
- Descripción oral
- Encuesta/ Entrevista
- Creación cooperativa
- Juego de rol/ drama
- Asamblea/ debate
- Conversación espontánea
- Situación comunicativa cotidiana
- Observar muestras reales/grabaciones

Además, hay que cruzar esta tipología de tareas con las características que estas presentan, introduciendo en la medida de lo posible, una variedad suficiente:

- Oral pura/ con apoyo escrito.
- Dinámica interactiva/dinámica no interactiva.
- Plurigestionada/monogestionada.
- Espontánea/elaborada.
- Escucha recíproca/no recíproca.
- Escucha dirigida/ en interacción/ no controlada.

Es recomendable realizar de vez en cuando tareas orales puras, donde no deban manejar ni producir lengua escrita; la dinámica será preferentemente interactiva, siendo importante no abusar de las producciones individuales monogestionadas, como la exposición oral individual. Para aprender a hablar en situaciones cercanas a las de conversación cotidiana real, conviene introducir tareas de producción espontánea, donde el alumno no tiene ocasión de preparar y estudiar su intervención de forma elaborada. En cuanto a la escucha, lo importante es variar el tipo de escucha, que no podemos tratar aquí por no resultar prolijos. Para profundizar en la escucha, se puede consultar la bibliografía adjunta. Se puede ver resumida esta variedad en las diversas tipologías que confluyen en las tareas orales en el siguiente cuadro, que expone mediante 4 ejes los elementos que tendremos en cuenta al diseñar y/o seleccionar tareas para la clase. Todo ello se combinará con una adecuada gradación en el nivel de dificultad, que deberá

ser gradual para llevar al alumno paulatinamente a un aprendizaje autónomo.



Para el papel de los agrupamientos en el aula, las estrategias de enseñanza que pueden utilizarse para la lengua oral y estrategias para dinamizar la conversación en las clases y otros aspectos prácticos ligados a la didáctica de la lengua oral, remitimos a nuestro artículo en el número 11 de la revista *RedELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, titulado *Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral*.

3. Secuenciación y evaluación

Un factor más a la hora de seleccionar las tareas orales que se quieran proponer a un determinado grupo

de alumnos, es su grado de dificultad. Esta dificultad habrá que tenerla en cuenta también a la hora de secuenciar las tareas propuestas. Es de gran importancia acertar con el grado justo de dificultad para que el aprendizaje sea significativo: es tan importante no excederse en la dificultad como no insistir en logros ya superados. Las tareas que propondremos a nuestros alumnos serán coherentes con el desarrollo de su nivel de lengua, teniendo en cuenta además los siguientes aspectos:

- Relación con el desarrollo del alumno
- Coherencia con la lógica de la disciplina
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos (para que el aprendizaje sea significativo)
- Priorización según el tipo de contenido
- Continuidad y progresión
- Equilibrio
- Lógica
- Herramientas adecuadas: fichas, listas de control, grabaciones...

En una evaluación tradicional, sancionadora, los alumnos ocultan sus carencias y fallos al profesor, por lo que este no puede ayudar a progresar al alumno. Para evitar esto, es necesario crear un clima de cooperación y complicidad. En realidad, la evaluación debe formar una parte integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el profesor y sus alumnos comparten objetivos, la evaluación deja de ser exclusivamente sancionadora y pasa a marcar el camino a seguir en el proceso de aprendizaje (Zabala, 1995: 205 y ss.).

La evaluación de una tarea o proceso tiene que servir como punto de partida para futuros progresos. El proceso es tan importante como el producto. Por ejemplo, si lo que se persigue es mejorar la escucha y la comprensión de los alumnos, la evaluación ha de tener el mismo objetivo: mejorar la escucha. Aunque es cierto que al final de la enseñanza postobligatoria la meta sigue siendo la nota selectiva para entrar a la universidad y, por tanto, la evaluación tiene una finalidad eminentemente propedéutica, no es necesario que esta evaluación esté presente a lo largo de toda la escolarización del alumno. La finalidad de la evaluación ha de ser la formación integral de la persona. No se puede inculcar desde pequeños el concepto de triunfadores y fracasados. Es necesario evaluar según las capacidades y limitaciones de cada alumno.

Para que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno sabrá en cada momento su situación con respecto a los objetivos generales y con respecto a su propio progreso, en este caso, con respecto a su progreso en las estrategias de escucha comprensiva. Sólo es posible realizar este tipo de informes si el profesor lleva un registro que contemple los aspectos siguientes:

- o Lo que el profesor espera del educando.
- o El proceso seguido.
- o Las dificultades halladas.
- o La implicación del educando en el aprendizaje.
- o Los resultados obtenidos.
- o Las medidas que conviene tomar.

Asimismo, interesa diferenciar entre los resultados con respecto a la propia evolución del alumno y los resultados con respecto al grupo y los objetivos generales del grupo.

Se recomienda que la evaluación incluya también momentos de autoevaluación y de coevaluación que favorecen la madurez y autonomía del alumnado así como su toma de conciencia de las propias dificultades y de las dificultades intrínsecas a esta difícil tarea que es evaluar.

4. Cuestiones prácticas

La ponencia finalizaba con una serie de consejos prácticos que pueden ayudar a la hora de mantener un clima de aula adecuado que no caiga en el desorden por el simple hecho de estar practicando lengua oral. La experiencia de muchos años con alumnos adolescentes, aconseja prever ciertas situaciones tensas antes de que se produzcan, mediante una serie de pequeños "trucos" para mantener el orden. En el artículo mencionado de RedELE, se encuentran numerosas estrategias para dinamizar los debates y evitar que ocurra lo contrario: que no se participe o que participen solo unos pocos alumnos.

En el laboratorio: recomendamos definir anteriormente roles, tareas, plazos y normas. Esto se negociará en el aula habitual, estableciendo con la clase un compromiso que se deberá respetar por ambas partes. En casos difíciles, se puede optar por sentar a los alumnos por orden de lista, lo cual permite además conocer el responsable de alguna posible avería en el equipo.

- En la interrogación del profesor o la exposición de un alumno. Es frecuente que durante una exposi-

ción individual de un alumnos, los demás estén poco atentos o hablen. Se puede evaluar la intervención de cada alumno dejando un espacio para su nota como oyente. En el caso de comportamientos inadecuados, se pondrá una nota baja al alumno como oyente, que hará media con su trabajo de producción. Normalmente, cuando el alumno sabe esto, ya no es necesario que el profesor deba hacerlo.

- En la interacción plurigestionada en pequeños grupos (como creación colectiva, debates, etc.) es frecuente que alumnos acaparadores hablen todo el tiempo e interrumpen. Para ellos podría aplicarse la sanción llamada *Tarjeta "amarilla" y "roja"*, que le impide hablar por dos minutos (la amarilla) o lo expulsa (la roja) de la actividad hasta su finalización (hablamos de actividades que duran un máximo de 15 minutos). Para evitar apasionamientos de todo el grupo, tenemos el recurso de *la varita mágica*: solo habla un alumno, aquel que mantiene en su mano un objeto no común al ambiente del aula. La varita obligatoriamente debe pasar de forma fluida de una mano a otra.
- En tareas que presentan apoyo escrito se aconseja la revisión de las mismas, sea para mantener la atención y el orden durante la misma, sea como método de evaluar la escucha.
- Para los debates en gran grupo, se aconseja la consulta de nuestro mencionado artículo en RedELE, nº11.



Bibliografía

- BARNES, D. (1992): De la comunicación al currículo. Madrid, Visor, 1994.
- CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J. (1991): Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales. Madrid, Nancea, 1993.
- ESCUDERO RÍOS, I., GARCÍA TOMÉ, R., PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2009): Las artes del lenguaje, Lengua, comunicación y educación. UNED, 2009.
- ESCUDERO RÍOS, I., PÉREZ FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA TOMÉ, R. (2003): Lenguaje y Comunicación: La escucha comprensiva y otros textos para la Didáctica de la Lengua. Madrid, UNED.

JOVER, G., GARCÍA, J.M. (2009): Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas. Octaedro, 2009.

LITTLEWOOD, L. (1992): La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico. Barcelona, Paidós, 1994.

LOTHE, E. (1995): Enseigner l'oral en interaction. Paris, Hachette.

LUSSIER, D. (1992): Évaluer les apprentissages dans une approche communicative. Paris, Hachette.

NUNAN, D. (1991): Language teaching methodology. A textbook for teachers. Essex, Longman.

NUNAN, D.; LINDSAY, M. (1995): New ways in teaching listening. Virginia, USA, TESOL.

PÉREZ FERNÁNDEZ, C.: "Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral." en RedELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera, nº 11.

PIERRO DE DE LUCA (1983): Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación. Buenos Aires, Kapelusz.

RÍO, del, M^a. J (1998): Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. Barcelona, Horsori.

ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Barcelona, Graò.

ZUCCHERINI, R. (1988): Cómo educar la comunicación oral. Barcelona, Ceac, 1992.

CIEN AÑOS DE SOLEDAD Y DE GRAMÁTICAS INÚTILES: CÓMO Y CUÁNDO TRABAJAR DE FORMA EFECTIVA LA GRAMÁTICA EN CLASE

Teresa Alonso Cortés

Instituto Cervantes de Sofía

El papel de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera ha variado considerablemente en los últimos años. Estos cambios han estado claramente influidos por la idea que se tenía sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

El concepto "gramática", de manera tradicional, se ha asociado durante años al ejercicio cerrado, de alto talante punitivo, evaluador (entendido como un continuo examen) estresante, etc. Conceptos que más tenían que ver con la memorización que con el aprendizaje.

De hecho, al preguntar al alumno de lenguas extranjeras, qué piensa de la gramática, la respuesta siempre se traduce en una especie de "cilicio psicológico" (No me gusta hacer ejercicios de gramática pero son necesarios", "No se puede aprender una lengua sin memorizar los verbos") en una curiosa aceptación del destino cruel y en un tono resignado.

Sin embargo, el español (y su gramática) es lógico y hay que transmitirle esa idea al alumno, que no debe pensar que el español es así porque sí y solo cabe aprender de memoria.

El papel de la gramática en la enseñanza de ELE

Todo enfoque didáctico parte de una determinada concepción teórica sobre lo que es la lengua y sobre cómo se aprende. Veamos a continuación el peso que ha tenido la gramática en los diferentes enfoques.

Al principio, a la enseñanza de lenguas modernas se aplicaban las técnicas de la enseñanza del latín y del griego clásico, tanto es así que a este método se le dio el nombre de "Método de Gramática y Traducción", ya que los protagonistas eran la gramática -el aprendiz debía aprender de memoria reglas gramaticales y realizar infinidad de ejercicios- y la traducción -el alumno tenía que traducir directa e inversamente textos de prestigio, y comparar continuamente su lengua con la lengua objeto (LO)-. Veamos un ejemplo de ejercicio basado en este método:

Cuando el objetivo pasó a ser que el aprendiz se llegara a comunicar en la LO se produjo un cambio significativo en la enseñanza y aprendizaje de LE. Como respuesta a estas exigencias surge el **Conductismo**. Para los conductistas el ser humano nace como una "tabula rasa", sin capacidades determinadas genéticamente: ante un estímulo el hombre responde, adopta una conducta. El refuerzo y la imitación

Diferencia entre estilo descriptivo y estilo narrativo

a) Transforma los infinitivos en el tiempo correcto. Se trata de un párrafo **DESCRIPTIVO** de E. Pardo Bazán.

(Comenzar) ... a amanecer, pero las primeras y vagas luces del alba a duras penas (lograr) ... colarse por las tortuosas curvas de la calle de los Castros, cuando el Sr. Rosendo, el barquillero que (tener) ... más clientes y popularidad en el pueblo (asomarse) ... bostezando a la puerta de su mezquino cuarto bajo ...

b) Haz el mismo ejercicio. Esta vez se trata de un párrafo **NARRATIVO** de Miguel de Unamuno.

Y (llegar) ... el día de la comunión, ante el pueblo todo, con el pueblo todo. Cuando le (llegar) ... la vez a mi hermano, (yo, poder) ... ver que D. Manuel, tan blanco como la nieve de enero y temblando como (temblar) ... el lago cuando le (hostigar) ... el cierzo ...

son los únicos factores que intervienen en la adquisición de una lengua, es decir, el niño que aprende una lengua lo que hace, fundamentalmente, es intentar imitar y repetir lo que oye y establecer una serie de hábitos a través del refuerzo. Así se comporta un adulto cuando aprende una LE, aunque habría que sumarle el conocimiento que éste posee de su lengua materna y la influencia negativa que ésta ejerce en el proceso de aprendizaje de la LO, por lo que para evitar los malos hábitos se deberían corregir todos los errores que el aprendiz produjera.

Esta teoría de adquisición, unida a la teoría lingüística estructuralista va a dar lugar a un cambio en el papel que la gramática desempeña en el aprendizaje de una LE: dependiendo de los métodos se llevarán a cabo más o menos explicaciones gramaticales, pero la gramática sigue siendo importante y se sigue practicando mediante una enorme batería de ejercicios estructuralistas mecánicos y repetitivos. Los contenidos gramaticales eran siempre los prioritarios, y la secuenciación de los mismos venía determinada por una hipotética gradación de dificultad estructural.

Un ejemplo de actividad estructuralista sería la siguiente:

Conteste la pregunta:	
1. ¿Quieres ir al cine?	Sí, quiero ir al cine. No, no quiero ir al cine.
1. ¿Os gusta ir al teatro?
2. ¿Deseas tener mucho dinero?
3. ¿Podemos hacer el viaje?

Así llegamos al **Cognitivismo**, teoría psicológica que pone de relieve la importancia de los factores cognitivos en el aprendizaje y adquisición del lenguaje rechazando la idea de la imitación como proceso básico del Conductismo y planteando un proceso mucho más complejo y creativo en el que el aprendiente desempeña un papel fundamental.

Aplicándolo al aprendizaje-adquisición de ELE, un alumno se enfrenta a un proceso creativo en el que la formulación de hipótesis, su comprobación y su confirmación, o bien su nueva formulación si la hipótesis anterior no era correcta, son pasos indispensables para construir su **interlengua** y avanzar en dicho proceso.

La enseñanza de idiomas inicia un giro en sus planteamientos didácticos: se sustituye la perspectiva

tradicional de una enseñanza basada en la selección y secuenciación de estructuras gramaticales por una concepción de la lengua más nocio-funcional. Esta nueva forma de entender la enseñanza de las lenguas extranjeras dio paso al **enfoque comunicativo**, momento en el que se produjo un fuerte rechazo a las programaciones basadas en estructuras gramaticales (es lo que Nuria Salido denomina la “comunicativitis”). Estudios realizados en los años 80 y principios de los 90 señalaban que la adquisición de la forma meta solo era posible de una manera inconsciente, igual que lo hacen los usuarios de una L1, y a través de la exposición a un input rico y abundante.

Sin embargo, a partir de finales de los años 90 se empieza a reivindicar los efectos positivos que la **atención a la forma** (que veremos a continuación) ejerce sobre la adquisición de una L2, facilitando que dicha adquisición, al menos en la memoria a corto plazo, sea más rápida y con mejores resultados. Estas nuevas metodologías prestan especial atención a la enseñanza centrada en el significado, dando prioridad a la práctica de las cuatro destrezas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del

aprendiente. **Hoy en día**, tras haber superado la idea de que el aprendizaje de la gramática no llevaba a la adquisición, asistimos a la recuperación de la gramática y a la búsqueda de aplicaciones que den lugar a un proceso de aprendizaje-adquisición más completo, rico y eficaz en las aulas. Para muchos comunicar es sinónimo de hablar, reduciendo así el concepto a una de las habilidades lingüísticas y olvidando, por tanto, que también son comunicativas la lectura y al escritura.

La gramática y la comunicación son palabras indisolubles. La gramática no es un ente autónomo que puede enseñarse disociado de la comunicación. Nuestros estudiantes aprenden gramática cuando hablan, escuchan, leen o escriben.

Más recientemente, la enseñanza mediante tareas se ha convertido en uno de los referentes metodológicos de dicho enfoque.

Conocimiento implícito y conocimiento explícito

Hay que diferenciar entre **conocimiento implícito o instrumental** (conocer la lengua tal y como la conocemos los nativos) y **conocimiento explícito o declarativo** (dar razón de las reglas gramaticales).

El conocimiento explícito permite conocer la regla pero no se traduce en su uso efectivo en una comunicación real y espontánea. ¿A quién no le ha pasado que ha explicado mil veces que los verbos de creencia negativa exigen subjuntivo y, a pesar de que sus alumnos conocen la regla a la perfección, ha tenido que escuchar “no creo que voy a la fiesta”?

El conocimiento implícito, por el contrario, implica la aplicación espontánea en el uso de la lengua, aunque no necesariamente se sepa formular la regla implícita subyacente. Es el tipo de conocimiento que tiene el nativo y que todo profesor desearía para sus alumnos.

Una gramática pedagógica está constituida por una serie de reglas gramaticales explícitas, pero también debe sentar las bases para el “despertar” del conocimiento implícito.

Hemos observado que, cuando nuestros alumnos realizan ejercicios de práctica mecánica y se concentran en su conocimiento declarativo, es más fácil que no cometan errores; en cambio, cuando concentran su atención en el mensaje y dejamos que usen libremente la lengua, cometen muchos errores en estructuras y formas lingüísticas. Una solución es crear situaciones en las cuales confluyan los dos factores: el uso de las formas lingüísticas y el uso significativo de la lengua.

La pregunta es... ¿cómo potenciar ese conocimiento implícito?

Form-focused approach frente al Focus on form (Atención a la forma)

Planteamos un sencillo problema gramatical al lector: ¿cómo se dice en español “Yemas son blancas” o “Las yemas son blancas”?

La inmensa mayoría se decide inmediatamente por la opción 2, sin darse cuenta de que en España, y en todo el mundo, la yema de un huevo es amarilla y no blanca. En el engaño juega un papel fundamental la clara fijación inicial de que se trata de un problema de gramática.

Consideramos que estamos en el modo de la forma, y por tanto deseamos instintivamente la atención al significado. Este (aparentemente inocente) juego puede arrojar, pues, algún rayo de luz sobre la naturaleza del problema que discutimos: delata nuestra tendencia a considerar como instancias perfectamente separadas forma y significado, o lo que es lo mismo, una capacidad bastante asentada de considerar que la gramática puede ser manejada sin la intervención de una clara conciencia de “lo que se dice”.

Con el **Form-focused Approach** los aprendientes deben prestar atención a la forma de manera intensiva con el fin de aprenderla. En esta técnica la lengua se estudia como un objeto, y el discente adopta el papel de estudiante más que el de usuario de una lengua.

Por el contrario, la enseñanza centrada en el significado (**Focus on Form**) permite resaltar determinados rasgos de la forma meta que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos de una manera más rápida y con un nivel definitivo de logro más alto.

¿Cómo reaccionamos ante un nuevo elemento lingüístico?

Nuestro objetivo es que el alumno interiorice el sistema de reglas que conforman la lengua que está aprendiendo. Y aquí hay un hecho que está demostrado: los alumnos no interiorizan reglas, sino ejemplos, muestras de lenguas a partir de los cuales analizan, reflexionan y elaboran una explicación que a ellos les pueda ayudar.

1. Cuando el alumno se enfrenta a un elemento lingüístico nuevo, lo primero que hace es comparar con la información de la que dispone, con lo que ya sabe.
2. Si en esa información no encuentra una explicación clara que le satisfaga, entonces intenta elaborar, de manera más o menos consciente, una primera explicación que le ayude a dar sentido al nuevo elemento. Intenta formularse su propia regla. Lo más interesante es que si el nuevo elemento está bien contextualizado, hay muchas posibilidades de que esa regla sea correcta.
3. Para comprobar su regla, necesita analizar nuevos datos, contrastar sus opiniones con otra persona, preguntar al profesor... Pero la mejor manera de comprobarlo es utilizar el nuevo elemento en otros contextos de

forma productiva para confirmar que las hipótesis van por el buen camino.

De hecho, la primera actividad a la que se expone al alumno después de presentar un aspecto gramatical no es para que lo automatice, sino para comprobar que lo ha entendido bien.

El proceso de descubrimiento de las regularidades formales del lenguaje es en muchas ocasiones un proceso de **autodescubrimiento**: los alumnos no aprenden necesariamente lo que nosotros, profesores, con nuestra mejor intención, les damos, sino a partir de lo que les ofrecemos. No interiorizan las reglas, sino que las construyen o reconstruyen a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que encuentran en su camino de aprendizaje.

Pues bien, si, como parece ser, nuestros alumnos van a reflexionar con nuestra ayuda o sin ella y van a intentar formular sus propias explicaciones acordes con su representación mental de la lengua, parece que lo más sensato es echarles una mano y guiarles para que sus reflexiones, sus hipótesis y sus intuiciones sobre el lenguaje sean lo más acertadas posible. Y hacerlo dándoles al mismo tiempo oportunidades para tomar decisiones, comunicar en la lengua que están aprendiendo.

La concienciación gramatical

Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permiten al alumno construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla sobre los mismos.

Llevan al alumno a analizar y comprender las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos para llegar a la deducción y posteriormente a la regla.

Al aparecer en primer plano la figura del aprendiz y su proceso consciente de aprendizaje, el papel del profesor queda relegado al de "facilitador" de dicho proceso. Con ello queda asegurada la autonomía en el aprendizaje, deseable por el componente de motivación que puede conllevar y por el hecho de conseguir aprendices más eficientes que no pierden tiempo en esperar a que el profesor les proporcione los recursos necesarios o a que resuelva sus problemas, porque son capaces de hacerlo por ellos mismos.

En este sentido el alumno fija más las reglas, ya que **él lo ha deducido** y el profesor garantiza la re-actualización posterior al cierre del proceso de inferencia, elaboración de hipótesis y reestructuración. Todas aquellas cosas que descubrimos por no-

sotros mismos, quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas. En lugar de un aprendizaje *ciego*, el énfasis se traslada al proceso de exploración.

La concienciación formal desarrolla esa fase intermedia entre el conocimiento explícito y el implícito, paso previo a su producción posterior en la comunicación.

Para promover la concienciación gramatical podemos manipular o hacer resaltar parte del input de una forma artificial. Y si esta concienciación formal se realiza a través de un intercambio de información y, por lo tanto, de una interacción, lo que se consigue al final es, como ya avanzábamos, una negociación o, mejor dicho, una comunicación negociada. Al centrarnos en el input, facilitamos la adquisición.

Dos son las operaciones a través de las cuales la concienciación formal propone este paso de uno a otro:

1. *Concienciación*: los aprendices prestan atención a formas que les son problemáticas.
2. *Comparación Cognitiva*: comparar lo que ellos han advertido en el input con lo que habitualmente producen en su propio output.

En el proceso, ha podido, en colaboración con su compañero, internalizar la estructura y prepararse para advertirla con más facilidad en el input que en adelante se le ofrezca.

Esta presentación *inductiva* de la gramática, que va de lo individual –los ejemplos– hasta lo general –las reglas–, contrasta con el procesamiento *deductivo* –de la explicación general del profesor a la práctica individual y mecánica.

Mediante la atención y la consciencia llevamos al alumno a reflexionar sobre la gramática, creando en él la necesidad de “tener más cuidado” en el futuro sobre las cuestiones gramaticales trabajadas.

“Dodecálogo” para diseñar una actividad atendiendo a la forma

Para concluir, proponemos un dodecálogo que debería tener en cuenta el profesor que desee diseñar una actividad para trabajar un elemento gramatical de forma que se potencie la reflexión y la concienciación de sus alumnos:

1. Enseña solo **una cosa** a la vez.
2. Mantén el **significado** siempre presente.
3. Los alumnos siempre tienen que **hacer**

algo con el input, demostrar que comprenden.

4. Alterna **input escrito y oral**.
5. Presenta el input **contextualizado**.
6. La forma gramatical objeto de estudio debe ser la responsable de la **comprensión** del input.
7. Huye como de la peste de actividades mecánicas: propicia un uso **creativo y personalizado** de la lengua que implique y motive al alumno.
8. Favorece la interacción para facilitar el **autodescubrimiento** de las reglas y obligar al alumno a **tomar decisiones**.
9. Facilita al alumno la **comprobación de sus hipótesis** a través de más ejemplos y de la **interacción y la comunicación** en L2.
10. El esquema es **alumno/alumno** y la figura del profesor debe ser la de organizador y facilitador de la actividad.
11. Debe producirse **negociación** entre los alumnos para llegar a la resolución de la tarea.
12. Las tareas deben incluir actividades que lleven al desarrollo de **estrategias** de aprendizaje y análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, R. (2004), "Procesamiento del input y actividades gramaticales", disponible en RedELE 0.
- Castañeda Castro, A. (1993), "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE" en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua. Madrid.
- Castañeda, A. (2004), "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de ELE" en RedELE 0.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001), "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalinguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248.
- Consejo de Europa (1996), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Estrasburgo.
- Long, M. (1997), *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. The McGraw-Hill Companies.
- Long, M. y Robinson, P. (1998), "Focus on form: theory, research and practice", en C. Doughty y J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York, Cambridge University Press, p 15-41.
- Martínez Gila, P. (1999), "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de ELE" en Cuadernos Tiempo Libre 4, Expolingua.
- Ortega, J. (2000), "Foco en la forma, foco en la función" en Carmen Muñoz (Ed) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- Ortega, J. (2002), "La enseñanza de la gramática y el aprendizaje de ELE" en Cuadernos Tiempo Libre, Expolingua.
- Ruiz Campillo, J.P. (1999), "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la concordancia temporal". RedELE 2.
- Ruiz Campillo, J.P. (2001), "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación". RedELE 1.
- Salazar, V. (1992), "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera". Disponible en la revista digital MarcoELE n° 2.
- Sans, N. (2004), "¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática?", I Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania, IH y Difusión.
- Zanón et al. (1996), "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" en Montesa, S. y P. Gomis (eds.): *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, I. Actas del 5º Congreso Internacional de ASELE*, págs. 77-87. Universidad. Málaga.

LA EVALUACIÓN DE ELE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GRECIA

Ioanna Stéfátou

Profesora en la Educación Secundaria

Escuela de Idiomas de la Universidad Nacional y Kapodistriaka de Atenas

Hace tres años que el español ha entrado en la Educación Secundaria como programa piloto y este año es oficialmente una de las cinco lenguas ofrecidas por el Ministerio de Educación a los alumnos de Secundaria. Las creencias que se tienen en torno al tema de la evaluación son, según nuestro punto de vista, muy importantes, ya que la mayoría de las veces lo que entendemos por evaluación en el marco escolar equivale a la calificación otorgada por el profesor cada trimestre. Nos gustaría presentar aquí una dimensión de la evaluación educativa diferente, mucho más fiable y justa, cuya aplicación es imprescindible, a nuestro modo de ver, sobre todo en estos primeros pasos del español como lengua extranjera en el sistema educativo griego.

Si nos preguntamos por qué evaluamos, a quién, qué, cómo y cuándo en la Educación Secundaria nos vamos a dar cuenta que la evaluación es una situación compleja, y la experiencia ha mostrado que los profesores no somos a menudo conscientes del tipo de enseñanza que practicamos o cómo tomamos las decisiones sobre la marcha. Evaluamos, por ejemplo, ¿para calificar y clasificar a los alumnos y/o para motivarlos en su aprendizaje y hacerlos capaz de autoevaluarse? Si en la actualidad la lengua que enseñamos se rige por el principio de la comunicación, lo que significa que debemos enseñar y evaluar la lengua en uso, ¿por qué evaluamos siempre la competencia gramatical y destrezas de comprensión y expresión escritas? ¿Evaluamos en un momento determinado o hacemos una observación continua de nuestros alumnos? ¿Evaluamos o hacemos exámenes y pasamos notas? ¿Cuántas veces bajo el nombre de la evaluación «hemos intimidado» a los alumnos para solucionar problemas como falta de interés, actitudes rebeldes y mantenimiento de la disciplina en grupos numerosos? ¿Se debería evaluar sólo a los alumnos o también a los docentes, las explicaciones, actividades y recursos, el uso de los elementos del aula, el ambiente y la estructura de la clase?

De la investigación que hemos hecho con profesores de Secundaria sobre los criterios que utilizan, hemos visto que cada docente interpreta lo que llamamos “evaluación” de forma totalmente diferente, siguiendo uno o algunos de estos criterios:

- La realización de los deberes en casa.
- La participación en clase y el interés mostrado en el proceso de la enseñanza.
- Las actividades de gramática.
- Las actividades de comprensión auditiva.
- Las actividades de expresión oral.
- Las actividades de comprensión lectora.
- La actividades que realiza en clase individualmente.
- Las actividades que realiza en parejas o en grupos.
- La pronunciación correcta.
- El examen que realiza al final del curso.
- La nota que saca en cada examen.

Dimensiones de la evaluación

Los dos modelos de la evaluación educativa, el modelo tecnócrata y el pluralista se reflejan en:

La evaluación sumativa: se hace para saber hasta qué punto se han conseguido las metas establecidas, se basa en el examen y tiene una escala numérica de valoración, es la forma más tradicional cuyo resultado final es una nota.

La evaluación formativa: se hace para encontrar las debilidades de los alumnos para poder ajustar la forma de enseñanza a sus necesidades, se basa en la observación y los cuestionarios y evita los cálculos.

Por una parte, como profesores, nos hubiera gustado quedarnos con la visión de esta última evaluación, facilitadora del proceso del aprendizaje que promueve la autoconfianza, la autoreflexión y autoevaluación de los alumnos y en la que:

1. se destacan las necesidades, intereses y particularidades de cada alumno.
2. el alumno es capaz de afrontar situaciones reales, asume la responsabilidad de su propio progreso.
3. se evalúa lo que sabe hacer el alumno, si es capaz de resolver problemas.
4. se evalúan la comprensión, el pensamiento crítico y de estrategias del alumno, la toma de iniciativa, el saber qué aprenden y cómo lo aprenden.
5. no se expresa con números sino con descripciones.
6. anima la cooperación y pone al alumno en el centro de su propio aprendizaje.

Por otra parte, como profesores de una institución escolar oficial, tenemos la obligación de calificar con un número cada trimestre. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayoría de las veces:

1. sólo se evalúan conocimientos a través de la memorización.
2. sólo se evalúan los resultados basados en el examen.

3. sólo se evalúa cuantitativamente a base de una escala numérica de 0-20.
4. sólo se evalúa al alumno. El papel del profesor es quien transmite los conocimientos y el papel del alumno el receptor pasivo.
5. sólo se evalúan los efectos observables.
6. se evalúa principalmente el error.
7. no se hace autoevaluación.
8. se evalúa de forma descontextualizada.

Opinamos que el producto final es de gran importancia, pero conocer el camino que el alumno recorre hasta llegar a este producto final es también fundamental, ya que si el alumno no es consciente de su aprendizaje, no sabe por qué fracasa y cuáles son sus debilidades para poder mejorar, se crea ambiente de competición, de comparación del alumnado y conduce a la discriminación y al aislamiento dividiendo a los alumnos en capaces e incapaces.

Evaluación formativa. Herramientas.

Los exámenes/tests son el tipo de pruebas propias de la evaluación sumativa que reflejan los aspectos más mecánicos del aprendizaje de lenguas, ya que se aplican en un momento determinado y raras veces evalúan las destrezas orales. Las herramientas de la evaluación formativa pueden seguir más cerca la interiorización de los recursos formales, el acercamiento a la cultura del idioma y el desarrollo de estrategias. Veamos algunas:

- Diario escolar
- Observación sistemática
- Informes
- Autoevaluación (profesor/alumno)/ evaluación de los compañeros
- Pruebas autocorregidas
- Portfolio de las lenguas
- Pequeños proyectos en grupo

- Carpetas de trabajo
- Entrevistas con los estudiantes

DIARIO ESCOLAR:

consiste en llevar a cabo un diario de clase en el que se registran los datos relevantes día a día en el aula.

<i>Fecha</i>	<i>Alumno</i>	<i>Alumno</i>
<i>Libros Debe- res Participa- ción Sugerencias</i>		

OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA:

un tipo de informe donde se describe la actuación y el dominio de las diferentes competencias del alumno.

<i>NOMBRE DEL ESTUDIANTE</i>	<i>SEMANA 1</i>	<i>SEMANA 2</i>
<i>Motivación</i>		
<i>Participación</i>		
<i>Papel en el grupo</i>		
<i>Cumplimiento de tareas</i>		
<i>Grado de autonomía</i>		
<i>Progreso y dificultades</i>		
<i>Errores sistemáticos</i>		
<i>Autoevaluación</i>		
<i>Sugerencias para mejorar</i>		

El profesor puede observar la expresión oral de los alumnos o hacer otro tipo de informes que le permitirá tener un mapa del progreso de los estudiantes.

<i>NOMBRE DEL ESTUDIANTE</i>	<i>SEMANA 1</i>	<i>SEMANA 2</i>
<i>Hace esfuerzos por hablar español en clase</i>		
<i>Entonación correcta y fluida</i>		
<i>Fonética correcta</i>		
<i>Dificultades</i>		

INFORMES:

cuestionarios basados en observaciones recogidas de manera sistemática y organizada. Se trata de una serie de objetivos definidos previamente por el profesor sobre la labor docente para ver si se han logrado o no. Con nuestros alumnos de Secundaria este tipo de herramientas no debe ser muy extenso, ni requerir demasiado tiempo para realizarse, y la presentación atractiva y fácil de analizar y de hacer.

La falta de objetividad de los estudiantes se supera fácilmente si el profesor fomenta un ambiente de confianza y hace que los estudiantes vean la evaluación y autoevaluación como algo beneficioso y normal su integración en su proceso de enseñanza de forma sistemática.

Las herramientas de autoevaluación presentan en su mayoría forma de cuestionario baremado en el que las respuestas son una escala de puntuación.

Proponemos que junto a la autoevaluación se efectúe también la heteroevaluación por un compañero, puesto que en este caso tiene al menos dos puntos de vista, - una opinión que no es la del profesor, sino la de un compañero en el que ellos tienen más confianza - y cuestionarios de co-evaluación entre el profesor y el alumno una vez por trimestre.

Cuestionarios de autoevaluación (profesor/ alumno) // heteroevaluación

Ejemplo 1: Elige cinco actividades que hayáis hecho en clase esta semana y califícalas con los siguientes símbolos:

✓✓✓✓✓ MUY BUENA ✓✓✓✓ BUENA
 ✓✓✓ REGULAR ✓✓ MALA ✓ MUY MALA

Actividades	Mi crítica	Compañero no1	Compañero no2

Ejemplo 2:

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	

Ejemplo 3:

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		

Ejemplo 4:

Ambiente en la clase	
¿Qué actitudes manifiestan los estudiantes?	Interés, aburrimiento, competitividad, diversión, relajación, tensión, seriedad, temor, incomodidad, participación, otras...
¿Atiendo a todos por igual?	
¿Cómo podría mejorar el ambiente de la clase?	

PORTFOLIO DE LAS LENGUAS:

según el diseño del Consejo de Europa que contiene un pasaporte lingüístico, una biografía lingüística y un dossier para recoger el trabajo de los alumnos. Es un documento gráfico, desarrolla las cinco destrezas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.



rencia. Es un documento individual de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

<p>CÓMO APRENDO LENGUAS</p> <p>¡HAY MUCHAS FORMAS DE APRENDER UNA LENGUA!</p> <p>COMPARA TUS RESPUESTAS CON LAS DE TUS COMPAÑEROS</p>
<p>CUANDO ESCUCHO UNA PALABRA O FRASE POR PRIMERA VEZ ME GUSTA...</p> <p>que me la digan varias veces y repetirla luego yo</p> <p>que me hagan gestos para entenderla adivinar lo que significa</p>
<p>CUANDO QUIERO APRENDER A ESCRIBIR UNA PALABRA NUEVA, ME GUSTA...</p> <p>hacer un dibujo y escribir al lado la palabra</p> <p>escucharla primero, repetirla y luego escribirla varias veces</p> <p>leerla, intentar escribirla sin copiar y luego comprobar si la he escrito bien</p>
<p>CUANDO HABLO CON LOS DEMÁS...</p> <p>utilizo gestos</p> <p>señalo objetos o imágenes</p> <p>pienso, antes de hablar, todas la palabras o frases que necesito</p>

PEQUEÑOS PROYECTOS EN GRUPO:

Presentación de la escuela-Evaluación

<p>Contenido- Gramática /13</p> <p>Presentación /3</p> <p>Hablar español /4</p>	
<p>Comentarios del profesor</p> <p>Comentarios de los alumnos</p>	

CARPETAS DE TRABAJO:

recopilación de los trabajos de los alumnos, los exámenes, sobre todo es útil para la destreza escrita.

En resumen: no rechazamos la evaluación sumativa porque tiene su validez y sirve para darnos información necesaria para el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Pero no olvidemos que como profesores somos formadores, y el tipo de evaluación enseña a nuestros alumnos formas de vivir, de actuar, y en vez de desmotivarlos dividiéndolos en buenos y malos, tenemos que enseñarles cómo desenvolverse en la vida cotidiana y ser respetados por haber expresado sus opiniones y sus sentimientos.

Referencias bibliográficas

Instituto Cervantes. MCER.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

European Language Portfolio.

<http://www.coe.int/portfolio>

MÉNDEZ A. Y SORIANO C., (International House -Barcelona), XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE, "Qué hay de nuevo en la evaluación de siempre".

ALONSO, E., "¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?", Madrid, Edelsa. (1994)

ALARCÓN PÉREZ C., "La experiencia no lo es todo: Herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE", Universidad de Alcalá.

¿QUÉ LENGUA ENSEÑAR? MODELO DE LENGUA

Sandra Galindo Peguero

Virginia López Recio

El presente trabajo constituye la ponencia Modelo de lengua y variación lingüística presentada los pasados días 26 y 27 de septiembre de 2009 en el marco de las XVIII Jornadas de Didáctica de español como lengua extranjera organizadas por ASPE en Atenas y Salónica.

Nuestro objetivo ha sido poner en claro una cuestión que la mayoría de los profesores de E/LE se ha planteado alguna vez durante su trayectoria profesional y, en consecuencia, también en Grecia, ámbito en el que durante la última década se han incrementado considerablemente tanto los de procedencia latinoamericana como los estudiantes de español. Así, valiéndonos de algunos estudios realizados acerca de la materia en cuestión y de nuestra amplia experiencia docente, pretendíamos en este encuentro entre profesores, en un continuo diálogo entre todos, abordar el tema del modelo de lengua para la enseñanza de E/LE centrado en el contexto griego, es decir, en base a las necesidades y actitudes generales de su aprendiz. El resultado de esta puesta en común, que no en vano servirá de materia a un futuro trabajo de investigación, fue de lo más enriquecedora, contribuyendo notablemente a detectar y comprender los problemas a los que diariamente se enfrenta el profesor de ELE

A continuación, remitimos, pues, en qué consistió dicha comunicación que con fines ante todo didácticos se presentó a través de una presentación en PowerPoint ilustrativa, que estuvo estructurada en dos partes bien diferenciadas: la primera referida a la variación lingüística del español y la segunda al modelo de lengua para su enseñanza en ELE.

Lluvia de ideas

- Se dice que el español es una lengua homogénea y uniforme. ¿estás de acuerdo con esta afirmación?
- ¿Crees que el español es una lengua rica?
- ¿Qué español se enseña y se aprende en la clase?

Orígenes del español

- La base del idioma es el latín vulgar (Menéndez Pidal), propagado desde finales del s. III a.C.

- El sustrato ibérico: elementos léxicos autónomos conservados hasta nuestros días. Ej: cervesia > cerveza, lancea > lanza, camisa > camisa
- El griego: colonización griega en el s. VII a.C. Ej: huérfano, escuela
- Los germanismos: entraron en la Península entre los s. III y IV. Ej: guerra, robar, ganar, Ramiro, Ramírez, Elvira, Alfonso
- El vasco: lengua de origen desconocido. Ej: carro, cerro, guijarro, pizarra, harina, hilo.
- El árabe: asentaron su dominio en la Península durante ocho siglos (del s. VIII al s. XV). Ej: alcalde, alguacil, fanega, alcantarilla, azotea, albaricoque, acelga, aceite, jabalí, marroquí, magrebí, jabón, Alcalá de Henares.

Diversidad dialectal

Del mapa lingüístico medieval ibérico surgieron variedades lingüísticas, de las cuales, algunas se convirtieron en lenguas, y otras, con el paso del tiempo se transformaron en dialectos de alguna de ellas:

- Leonés
- Aragonés
- Extremeño
- Andaluz
- Riojano
- Murciano
- Canario

Historia del español

Aunque las lenguas naturales tienden evolucionan, la lengua castellana tiene un alto grado de nivelación y un riesgo débil o moderado de fragmentación. A ello han contribuido varios factores a lo largo de la histo-

ria:

- Cabe distinguir tres grandes periodos:
- Castellano antiguo (del s. X al s. XV). Alfonso X convierte el castellano en lengua oficial del reino de Castilla y León.
- Castellano moderno (del s. XVI hasta finales del s. XVII). Publicación de la primera gramática castellana de Antonio de Nebrija en 1492. Adquisición de neologismos.
- Español contemporáneo (desde la fundación de la Real Academia Española en el año 1713 hasta nuestros días). La primera tarea de la Academia es fijar el idioma.

Variedad dialectal

EL ESPAÑOL DE ESPAÑA:

- Área andaluza (representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada)
- Área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)
- Área castellana (representada por los usos de Madrid o Burgos)

EL ESPAÑOL DE AMÉRICA:

- Área mejicana y centroamericana (representada por los usos de la ciudad de Méjico y de otras ciudades significativas)
- Área caribeña (representada por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo, entre otros)
- Área andina (representada por los usos de Bogotá, Quito, Lima o La Paz)
- Área chilena (representada por los usos de Santiago)
- Área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, Montevideo o Asunción).

Estas ocho áreas, pese a sus diferencias, se asemejan sobre todo a través de los usos más cultos de la lengua.

Modalidades de la lengua

1. DIALECTO O GEOLECTO

Subsistema de una lengua utilizado por un grupo de población asentado en un espacio determinado y que contrasta con otros subsistemas localizados en grupos y espacios diferentes.

2. TECNOLECTO O LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Rasgos lingüísticos —en su mayoría léxicos— que se utilizan en ámbitos de actividad profesional, como la economía y el comercio, la sanidad o la administración.

3. SOCIOLECTO

Rasgos lingüísticos que caracterizan a un grupo social determinado.

4. ESTILO O REGISTRO

Modos diferentes de ajustar el uso de un geolecto y un sociolecto a una circunstancia comunicativa determinada, de manera que puede hablarse de una mayor o menor formalidad, de un mayor o menor cuidado, en el uso de la lengua, que deriva en estilos diferentes.

5. HABLA

Expresión particular e individual de la lengua o manifestación lingüística característica de un grupo o de un lugar muy restringido.

6. LENGUA

Código y sistema unitario, bajo el cual se disponen varios subsistemas con un conjunto importante de rasgos comunes —que son los que permiten hablar de unidad— y con elementos diferenciadores. Tiene un cultivo escrito, principalmente literario; reconocimiento oficial, normalización por medio de un diccionario, una gramática y una ortografía, el prestigio y el reconocimiento social.

7. LENGUA POPULAR

Constituye un nivel complementario del nivel culto, que se manifiesta, aunque no exclusivamente, en los hablantes de estratos socioculturales medios y bajos.

8. LENGUA CULTA

Conjunto de rasgos lingüísticos que caracteriza el habla de las personas mejor instruidas y formadas, así como más prestigiosas, de una comunidad: dirigentes, empresarios, médicos, abogados, profesores. Por lo general, a esta lengua se accede por medio de la instrucción superior, en la que la lengua escrita tiene un protagonismo singular.

Variedades lingüísticas

- 1 Variantes diatópicas o geográficas (dialectos).
- 2 Variantes diastráticas o sociales (lengua o habla culta, lengua vulgar, lengua jergal, lengua coloquial)
- 3 Variantes diafásicas, registros o idiolectos (registro formal, registro informal, registro familiar)

Modelo de lengua para la enseñanza del español

LLUVIA DE IDEAS:

- ¿Crees que el español que se enseña en el aula de E/LE es distinto al que la gente hispana usa en la calle?
- ¿Qué lengua crees que debería enseñarse en un aula de E/LE?

En la enseñanza y aprendizaje del español, hemos de tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Existe un solo modelo ortográfico y un solo modelo gramatical y léxico, regidos por las Academias de la Lengua Española.
2. La diversidad geolingüística, sociolingüística y estilística del español.
3. El modelo lingüístico en la enseñanza de español ha de reflejar una norma culta.
4. Los rasgos cultos y generales pueden llevarse al aula sin problema, pero los menos extendidos requieren mayor cuidado ya que pueden en algún caso dificultar la comprensión.
5. El modelo más adecuado de lengua ha de ser el que responda mejor a los intereses y actitudes del aprendiz.

Tres modelos prototípicos para la enseñanza de la lengua española

El modelo castellano.

-la norma culta castellana- goza de ascendiente dentro de España y en muchos lugares fuera de España. Muchos profesores piensan que el castellano representa un modelo centrípeto, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades que se puedan producir entre otros países hispanohablantes. Este modelo ofrece la ventaja de que ha concordado tradicionalmente con la norma académica y con los usos de buena parte de los mejores escritores hispánicos.

El modelo más cercano.

En muchos lugares alejados de España, se prefiere decididamente un modelo más cercano, capaz de satisfacer mejor los intereses y expectativas de quienes aprenden la lengua. Desde esta perspectiva, existe la posibilidad de tomar como modelo el español de la región hispánica propia, de la más próxima o con la que se tiene una mayor relación y afinidad. Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender

un español de México o centroamericano, y en el sur de Brasil se prefiere manejar un español de La Plata. Esto no impide que el profesor ejerza su capacidad de decisión eligiendo, cuando el geolecto lo permite, las variantes de uso más común o general frente a las más locales o restringidas. Por otro lado, este modelo puede contar con un apoyo claro: la procedencia del propio profesor. El modelo de lengua por antonomasia en la enseñanza de la lengua es el propio profesorado, que transmite, como es lógico, su variedad, sea la que sea y esté donde esté.

El modelo general. Existe la posibilidad también de buscar un modelo de español lo más general posible. Haciendo un ejercicio de abstracción, diríamos que ese modelo presentaría un sistema fonológico de 5 elementos vocálicos y 17 consonantes (con seseo y yeísmo), con una fonética y una gramática poco marcada regionalmente y un léxico constituido por los vocablos cultos de mayor difusión panhispánica. Este criterio se ve claramente favorecido por el alto grado de homogeneidad, en todos los niveles lingüísticos, de que disfruta el español. El problema es llevarlo a la práctica porque, como se ha dicho, el español general no lo habla nadie. El profesor de español para solventar esta dificultad puede utilizar en sus clases materiales de diversas procedencias hispánicas.

A continuación, para comprobar si has entendido los distintos modelos de lengua, contesta con Verdadero o Falso

1. El “modelo castellano” es el más artificial y por ello el que resulta más difícil de llevar a la clase de L2.
2. El “modelo más cercano” se elige sobre todo por la procedencia del profesor y para que la enseñanza de la lengua sea lo más real posible.
3. El “modelo más cercano” es el que va a estar siempre más cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes griegos.
4. Para que el docente elija el “modelo general” no es imprescindible que tenga un vasto conocimiento del español y sus variedades.
5. El “modelo castellano”, según la mayoría de los docentes, gozaba antes de gran prestigio social y lingüístico.
6. El hecho de utilizar la norma culta como modelo de aprendizaje de la lengua hace que la variedad lingüística del español se haga más evidente.

PERO....

¿LENGUA HABLADA O LENGUA ESCRITA?

El modelo adecuado puede hallarse en el terreno de la lengua escrita menos artificiosa y de la lengua hablada menos descuidada.

¿CÓMO ACCEDER AL MODELO DE LENGUA?

1. Materiales didácticos (texto escrito y texto oral): Métodos, libros de prácticas, obras de consulta, materiales audiovisuales, diccionarios, obras literarias, documentos reales.

2. Modalidad lingüística del profesor. Texto oral. Modelo vivo y directo

Concluyendo, para elegir un modelo de lengua para la enseñanza de E/LE, hemos de tener en cuenta, entre otros...

1. Los intereses y actitudes del aprendiz.
2. Que existe un solo modelo ortográfico, gramatical y léxico, regido por las academias de la lengua española.
3. Que utilizando el nivel culto de la lengua podemos comunicarnos más fácilmente con todos los hispanohablantes.
4. Las modalidades de la lengua: diatópicas, diastráticas y diafásicas.

EJERCICIO PRÁCTICO

Fijémonos a continuación en los manuales de aprendizaje siguientes para responder luego a las preguntas formuladas:

1. Prisma 1. Ed. Edinumen
 2. Aula 1. Ed. Difusión
 3. Prisma Latinoamericano. Ed. Edinumen
1. ¿Para qué tipo de alumno elegirías estos manuales?
 2. El español que utilizan, ¿a qué modelo de lengua corresponde?
 3. ¿Crees que tienen en cuenta las modalidades de la lengua?

Para concluir, en el contexto griego, en líneas generales, los manuales que se han elegido siguen el modelo castellano, posiblemente por la proximidad a España y el prestigio del que goza el modelo castellano. En los últimos años, existe también la tendencia a utilizar manuales que siguen el modelo general, como Gente o Aula Internacional, que contemplan las variantes lingüísticas y la cultura no solo de España sino también de Iberoamérica. Para el modelo más cercano, ni tan

siquiera se dispone todavía de manuales en el mercado editorial griego.

Notas

1 Modelos propuestos por Moreno Fernández (2004).

Referencias bibliográficas

García Mouton P. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco/Libros.

Lapesa R. (1981), *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos.

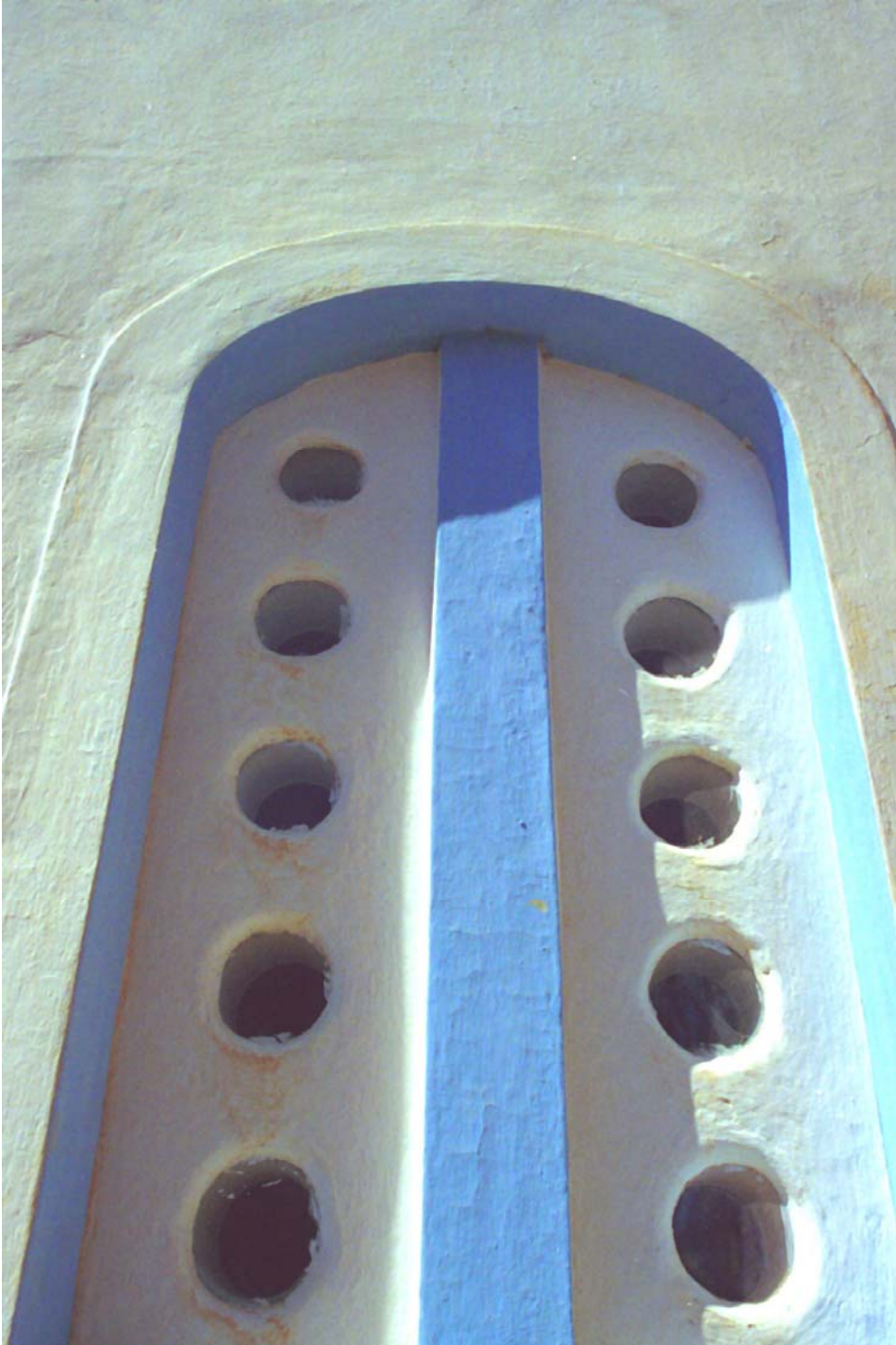
Moreno Fernández F. (1992). "Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española". *Revista de Filología Española*, LXXII: 345-359.

-(1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

-(2004). "El modelo de la lengua y la variación lingüística". *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel, pp. 737-751.

Salvador G. (1987), *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Editorial Ariel. Estudio de lingüística comparada y política de la lengua en la España actual.

Samper J. A.-Hernández Cabrera C. E. -Troia Déniz, M. (eds.) (1998). *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-ALFAL.



Ventanas con vanos, Santorini, Grecia

Imagen:

<http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ALBANIA HASTA 2009

Anastasi Prodani e Isabel Leal Valladares
Profesoras de español en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana, Albania

Como es la primera vez que se escribe sobre Albania y su sistema educativo en esta Revista nos detendremos un poco en esbozar el panorama histórico de la cuestión.

Como es sabido, Albania fue un país bajo un sistema político totalitario hasta 1990. El movimiento por la democracia a finales de ese mismo año, como expresión del descontento popular hacia el sistema totalitario, tuvo un carácter político y marcó la reaparición del pluralismo político en Albania y el establecimiento de un sistema de elecciones libres.

La nueva democracia trajo consigo un sistema democrático, la economía de libre mercado y la apertura de las fronteras, lo que causó el éxodo de una mayoría importante de la población al extranjero, entre ellos muchos profesores y otros profesionales.

La mayor dificultad de aquel periodo de transición, en materia educativa, ha sido y continúa siendo la materialización de las aspiraciones democráticas en una serie de reformas del MASH¹; reformas que afectan a las estructuras e instituciones existentes y a la creación de otras nuevas.

Las necesidades urgentes del sistema educativo durante el periodo de la transición dictaron la toma de medidas inmediatas. En primer lugar, la necesidad de poner en funcionamiento la red, existente pero dañada, del sistema educativo. En los años 1994 y 1995 se redactaron leyes para la educación pre-universitaria así como para la universitaria. Varias instituciones extranjeras colaboraron con diversos programas de ayudas y asistencias para la rehabilitación de todo el sistema educativo, en materia de infraestructuras y de contenidos.

Actualmente la educación albanesa preuniversitaria ha pasado de la fase urgente de ayudas a la fase de desarrollo. La educación nacional se desarrolla sobre la bases de una estrategia a medio plazo de la Educación Preuniversitaria, que sirve como programa para emprender una reforma mas amplia del sistema educativo².

El año 2006 fue el año de la firma del Acuerdo de

Estabilización-Asociación con la Unión Europea, que obliga a nuestro país a alcanzar determinados estándares establecidos, sea a nivel legislativo, político, institucional, económico y educativo.

Según estos estándares, el acuerdo asegura el apoyo para emprender una cadena de procesos de democratización y desarrollo, donde la educación constituye una prioridad nacional para el país.

Organización del Sistema Educativo Albanés

El MASH es el órgano administrativo - publico supremo en la educación. Se encarga de la gestión del sistema educativo a nivel nacional, basándose en los principios fundamentales de la política educativa, definidos por el Gobierno y el Parlamento de la Republica de Albania. El MASH es el responsable de la puesta en práctica de la política nacional de educación laica, aprobado por el Consejo de Ministros.

Educación preescolar (ISCED 0)⁹

Es el primer nivel del sistema escolar albanés aunque no es enseñanza obligatoria. Actualmente la educación preescolar se desarrolla por el sistema unificado de escuelas infantiles públicas y privadas. En general los grupos se organizan según la edad pero hay también grupos mixtos. Los grupos tienen de 20 a 21 niños y estas escuelas se dividen en:

- Escuelas infantiles a tiempo completo (8 horas diarias). Los niños siguen un régimen completo diario. Duermen, comen y se educan.
- Escuelas infantiles a tiempo parcial (4 horas diarias). Se centran solamente en la educación.

Educación básica (ISCED 1,2)

La educación básica es obligatoria y abarca 9 cursos¹⁰. Se divide en dos ciclos, la educación primaria de 5 cursos y la secundaria inferior de 4 cursos. Afecta a niños entre 6 y 14 años y a veces hasta 16.

Título general	Etapa				Duración	Edad	Autoridad educativa
Nivel 0 (ISCED 0) ³ Educación pre-escolar	Educación Infantil				3 cursos ⁴	3 - 6	MASH
Nivel 1,2 (ISCED 1,2) Educación básica ⁵	Educación primaria Educación secundaria inferior <i>Certificado de secundaria</i> ⁶				5 cursos 4 cursos	6 - 11 12- 14/15	MASH
Nivel 3 (ISCED 3 A) Educación secundaria general (ESG) ⁷	Escuela secundaria general (3 años)	Escuela socio-cultural	Escuela técnica (5 años)	<i>Escuela profesional Nivel II bienal</i>		15 -18/20	MASH
Nivel 3 (ISCED 3 B,3C) Educación secundaria profesional	<i>Diploma del final de ESG</i> ⁸			<i>Escuela profesional Nivel I trienal</i>			
Nivel 5,6 (ISCED 5,6) Educación terciaria	Primer ciclo Diploma del Primer Nivel (DPN) Segundo ciclo Diploma del segundo nivel (DSN) o Master del Primer Nivel (MPN) Tercer ciclo Máster del segundo Nivel(MSN) o Estudios teóricos organizados Doctorado				3 cursos 1 o 2 cursos 1 curso 3 cursos	19-22 22- 24	MASH

Según las disposiciones normativas de la Educación Preuniversitaria el niño que ha cumplido 6 años, hasta un día antes de empezar el nuevo año académico, se matricula en la primera clase. Pero hay ocasiones, sobre todo en las ciudades, en donde esta regla no se cumple pues los padres dudan en matricular a sus hijos a los 6 años, por miedo a contagios o por una protección excesiva, y prefieren emprender esta acción un año más tarde.

A escala nacional, el número medio de estudiantes por clase es 35. El año escolar se divide en dos semestres y dura 34/35 semanas.

En la educación obligatoria se incluyen también las instituciones especiales para niños con dificultades físicas o mentales. Actualmente para este tipo de alumnos funcionan 6 escuelas especiales, 8 clases especiales en escuelas ordinarias, 3 centros de día, 3 centros residenciales (principalmente para los discapacitados mentales) y 2 instituciones nacionales: una para invidentes y una para sordos. Mientras que estas dos últimas instituciones cubren las necesidades

del país, las otras instituciones ante mencionadas no cubren ni un 3% de las necesidades en este campo.

Educación Secundaria General (ISCED 3 A)

La educación secundaria general no es obligatoria y abarca: las escuelas secundarias generales, “gjimnaze” en albanés. Cada alumno, tras terminar la educación obligatoria de 9 años, tiene derecho a matricularse en las ESG. Se necesita el certificado de la secundaria obligatoria y el certificado de nacimiento. Las edades correspondientes van de los 15 a los 18 años y el número de alumnos por clase no supera los 35, a escala nacional. Sin embargo, en Tirana, a consecuencia de los movimientos migratorios de las zonas rurales a la capital, el número de alumnos por clase supera los 50 y las clases se hacen en turnos, por la mañana unos cursos y por la tarde otros, hasta las 18.00 h, por falta de espacios.

Educación secundaria profesional (ISCED 3B, 3C)

En este apartado se incluyen: las escuelas socio-

culturales; las escuelas técnicas y las escuelas profesionales. Como el número de este tipo de escuelas es limitado, se matriculan aquellos alumnos que pasan las pruebas escritas o cumplen otros criterios establecidos.

Educación terciaria (ISCED 5,6)

La educación superior en Albania es relativamente nueva comparada con la de otros países, tiene unos 50 años. Sus primeros pasos datan de 1946, cuando se abrieron las primeras instituciones superiores de formación profesional, inicialmente para preparar maestros. En 1951, se pusieron en marcha distintas instituciones para la preparación de especialistas superiores, en particular para campos fundamentales para la economía del país, como la ingeniería, la medicina, la economía y el derecho. En 1957 todas estas instituciones se unieron en la Universidad Estatal de Tirana. El ingreso en la universidad era programado por el gobierno. Los futuros estudiantes se elegían en base a sus resultados de la escuela secundaria general o profesional y también en base a una selección política¹¹.

En la actualidad, el sistema de educación superior en Albania abarca 14 instituciones: 9 universidades (en Tirana, Shkoder, Vlore, Korçe, Elbasan, Gjirokastrë, Durrës); 2 Academias, la de Bellas Artes y la de Deporte y Educación Física; 1 escuela superior de Enfermería y 2 escuelas militares o Academias pero, las dos últimas, no forman parte del sistema del MASH.

El ingreso en las escuelas superiores se hace considerando dos principios:

a. el principio de méritos: según los puntos acumulados, por los resultados de la escuela secundaria general/profesional, de las pruebas del Bachillerato y, para algunos programas de estudio, también por los resultados de un examen del tipo de la selectividad española, según la Instrucción N.º. 21, del 16.08.2007.

b. el principio de la libre voluntad de los candidatos expresado mediante preferencias seleccionadas por ellos en el formulario A2¹².

Las cuotas, antes de ser anunciadas, se consultan con las escuelas superiores, para armonizar de alguna manera el número de plazas con el número de solicitudes.

Cada año se diplomaron aproximadamente 5 000 personas, contando los tres sistemas: presencial, semipresencial y a distancia.

El 18 de septiembre de 2003, Albania suscribió oficialmente la Declaración de Bolonia, convirtiéndose

así en partícipe con plenos derechos en este proceso, cuyo objetivo final es la creación de una Zona Europea de Educación Superior¹³.

Es interesante resaltar el elevado y creciente número de escuelas superiores privadas. En el año 2006 se contaban unas 14 y el número sigue creciendo.

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo

El estudio de una lengua extranjera (lenguas núcleo: inglés, francés e italiano) en la escuela pública comienza en el tercer curso del ciclo inferior de la Educación Secundaria Básica, con 2 horas semanales, y continúa con 3 horas semanales en octavo y noveno¹⁴. En la educación secundaria general, los alumnos pueden elegir, además, una segunda lengua extranjera de entre estas cinco lenguas: inglés, francés, italiano, alemán o español. La primera lengua extranjera se hace 3 veces a la semana y la segunda lengua extranjera, optativa, 2 veces semanales.

La enseñanza del español como lengua extranjera

No hay estudios de español en ninguno de los niveles educativos en nuestras escuelas públicas. Sólo se imparte español en el Instituto de Secundaria "Asim Vokshi", que tiene un marcado perfil de enseñanza de lenguas extranjeras y en algunas escuelas y academias privadas.

No hay ningún tipo de estudio sobre la situación de la enseñanza del español en los últimos 30 años en Albania. Acudiendo e investigando en los registros y las actas del Instituto "Asim Vokshi", en Tirana, resulta que la rama de español se abrió en 1979 y estuvo activa durante 4 años académicos¹⁵. En 1986 y durante 4 años funcionó además la rama de español en la Facultad de Historia y Filología de Tirana pero después del año 1990 el español dejó de existir en la universidad durante más de 18 años.

El año 1998 señala el comienzo de la realización de exámenes para la obtención del DELE, coordinados por el Instituto Cervantes de Roma. Desde ese año hasta 2002 no tenemos datos exactos pero partiendo de 2002 hasta 2008 el número de matriculados es 205¹⁶.

En el 2005 el español se introdujo en los currículos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana, como segunda y tercera lengua optativa, en los tres cursos. El número total de estudiantes de español (como primera, segunda y tercera lengua en todos los cursos), llega hasta 350- 400.

A principios del año académico 2007-2008 el Gobierno de España se ofreció a apoyar a la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana en la enseñanza del español. Esta ayuda se materializó, entre otras cosas, en la llegada del primer lector AECID de español. Tras preparar y ser aprobado el programa de estudios, en septiembre de 2008 se abrió en la facultad la sección de español “Lengua, literatura y civilización hispánica” con 40 estudiantes matriculados en el primer curso, aun dentro del Departamento de Italiano.

A pesar de las dificultades y los altibajos, se ve que el interés de los estudiantes por el español está aumentando y con la reciente apertura del Departamento de Español este enero de 2009 esperamos que la situación se normalice. Paulatinamente vamos a recuperar el tiempo perdido.

Notas

¹ Ministerio de Educación y Ciencia de Albania.

² Qendra per Arsim Demokratik, Arsimi ne Shqipëri. Dosje kombetare. Tregues dhe prirje, Tirana, UNICEF, 2006, p.10.

³ ISCED: International Standard Classification of Education

⁴ Este año se va a implementar un proyecto piloto para hacer obligatorio el último curso de la educación infantil.

⁵ Actualmente el sistema está en plena renovación. Se ha implementado el nuevo sistema de educación obligatoria de 9 años en toda esta etapa. 2009 es el primer año en que los alumnos terminan la secundaria obligatoria de 9 años. Anteriormente la educación obligatoria era de 8 años.

⁶ En albanés “Deftese lirimi”.

⁷ Actualmente, en el año académico 2008-2009, no hay primer curso de estudios de esta etapa porque la educación secundaria obligatoria se ha prolongado un año más. Pero continúan los otros 3 de los 4 cursos del antiguo sistema educativo. El nuevo sistema educativo se implementará el año académico 2009-2010 en la fase de la ESG.

⁸ En albanés “Diplome e Matures shteterore”.

⁹ No obligatorio hasta febrero de 2009 porque se está planeando hacerlo obligatorio.

¹⁰ Para una información más detallada consulten la página web: http://www.mash.gov.al/sistemi_i_informacionit/statistika.html

¹¹ Se trataba de una selección basada en el historial ideológico de los ciudadanos; si eran comunistas o hijos de comunistas tenían derecho a continuar los estudios superiores.

¹² <http://www.mash.gov.al/matura/universitetet.htm>

¹³ Para más información, ver página web del MASH: <http://www.mash.gov.al/>

¹⁴ Según el currículo del Instituto Pedagógico para las escuelas de 9 grados.

¹⁵ Según el Archivo del “Instituto de Secundaria Asim Vokshi”, el número de estudiantes entre los años 1979-1982 llegó a 35-40, aproximadamente 10 estudiantes cada curso. Los datos no son exactos porque en los registros y actas de la escuela “Asim Vokshi” de aquel entonces no se especificaba la especialidad de cada alumno.

¹⁶ Son datos referidos del profesor Rafael Hidalgo, responsable de DELE en el Instituto Cervantes de Roma

JUAN JOSÉ MILLÁS

Magda Anna Marangella

Profesora de Secundaria en Italia

La principal finalidad de esta unidad didáctica es que los estudiantes italianos se acerquen a la literatura española, considerándola viva y actual. Por esta razón, les presentaremos a un escritor valenciano contemporáneo, muy conocido en España: Juan José Millás.

A lo largo de nuestro trabajo entremezclaremos diferentes acercamientos a la literatura, intentando que sean originales y motivadores. Por tanto hemos decidido presentar al novelista a través tanto de sus obras, como de imágenes y grabaciones, para que los estudiantes le perciban más cercano a su mundo.

En la elección del material, además, hemos decidido presentar extractos de novelas en las que el autor reflexiona sobre contenidos diarios o conocidos por el alumnado.

La unidad empieza en *medias res*, porque creemos que es la mejor manera de presentar a un escritor.

Contenido de la unidad didáctica

Como actividad de precalentamiento, se entregará a los alumnos un artículo de Juan José Millás, sacado de Internet. Sería mejor presentarle artículos recientes para que puedan buscar el documento original en su casa, aprovechando del hecho de que nuestro autor suele profundizar cotidianamente temas actuales. De paso, se les explicará que “El País” es uno de los periódicos más importantes de España, junto a “ABC” y “El Mundo”. Considerado el nivel alto del lenguaje utilizado, es aconsejable furnir oralmente o en forma escrita (por ejemplo, poniéndolo al fondo de la página en la que aparece el artículo) un pequeño diccionario de los términos más complicados. Tras terminar el análisis del texto y aclarando posibles dudas lingüísticas, se harán a los estudiantes algunas preguntas de comprensión lectora, a través de una puesta en común.

En la segunda actividad, el profesor presentará la biografía del escritor español, situándolo en la época actual y proporcionando unos datos relativos a sus obras. Les informaremos, además, que Juan José Millás tiene una página web oficial, a la que podrán acceder para mejorar sus conocimientos sobre el autor. Creemos, en efecto, que de esta forma pueden aprender de forma autónoma e independiente nuevos temas, que a veces, por mera cuestión de tiempo, no tenemos la posibilidad de tratar detalladamente en el aula.

A continuación el profesor pondrá un vídeo en el que Millás recibe el Premio Planeta. Además, adelantará que se trata de un premio literario español muy importante, que la ceremonia se celebró el 16 de octubre 2007 y que fue la quincuagésima sexta edición. Dejará que los alumnos escuchen la grabación una primera vez, para que entiendan el sentido general, y a continuación, antes de la segunda escucha, les entregará el ejercicio de comprensión audiovisual correspondiente. Luego, a través de una puesta en común que averiguará también su comprensión lectora, les proporcionaremos informaciones adicionales sobre los citados premios. Como trabajo en casa, los estudiantes tendrán que buscar en Internet informaciones sobre los premios literarios italianos (organizadores y/o fundadores, día de celebración, eventuales premios en euros, criterios de evaluación del jurado, ganadores del año 2007), para que analicen el tema de forma contrastiva, pero autónoma.

En la cuarta actividad, se informarán a los estudiantes que durante esta clase les proporcionaremos una grabación sacada de Youtube y que se evaluará el ejercicio correspondiente, sumando la nota a la prueba final de la unidad didáctica. En efecto, consideramos importante que presten mucha atención a la comprensión audiovisual y, por consiguiente, que no la tomen como un simple momento de diversión. Creemos, además, que hay que llevar este tipo de metodología a lo largo del año, porque el lenguaje no verbal es fundamental a la hora de aprender una lengua extranjera, y para este fin resulta muy rentable.

ble saber analizar un vídeo en todos sus aspectos. A continuación se enseñará la grabación, donde aparece una entrevista del escritor en la TV2, o sea el canal 2 de la Televisión Española. Aprovecharemos de la ocasión para introducir el tema de cultura con “c” minúscula o *a secas*, que según nuestro parecer se tendría que desarrollar paralelamente a los contenidos más específicamente lingüísticos o literarios. Según el tiempo a disposición, sería aconsejable que el alumnado escuche la grabación dos veces. Antes de la segunda ecucha, se le entregarán las preguntas de comprensión audiovisual. Finalmente les preguntaremos qué piensan del autor. Como trabajo en casa, para reforzar sus conocimientos sobre el léxico específico de literatura, los estudiantes tendrán que asociar algunos términos con las correspondientes definiciones.

En la quinta clase, tras corregir el trabajo hecho en casa, empezaremos la lectura de un *artículo* de Millás, “Perro mundo”. Ante todo, les preguntaremos qué significa, según ellos, la palabra artículo y, en segundo lugar, les facilitaremos el resumen del libro correspondiente. Tras leer el texto, completaremos los datos diciendo que Gao Xinjian es el único escritor chino que haya ganado hasta ahora el Premio Nobel; desde cuando publicó *Fugitivos* (inspirado a los trágicos acontecimientos de Plaza Tian An Men) sus obras están prohibidas en China y ha sido declarado *persona no agradable* por las autoridades chinas. Finalmente se profundizará la comprensión lectora de dicho artículo a través de algunas preguntas específicas. Hay que añadir que el texto nos da la posibilidad de reflexionar sobre la literatura en general, pero también de hacer referencia a las olimpiadas y a las polémicas contra la política china hacia el Tibet. Si sobra tiempo, se podría proporcionar un artículo de periódico (“El País”, “El Mundo” u otros), donde aparezcan comentarios sobre el tema, para que los alumnos reflexionen sobre lo que ha cambiado en los siete años que nos separan de la fecha del artículo, llegando a hablar de la censura en general. Mejor sería hacer comparaciones también con nuestro país para que desarrollen una conciencia multicultural.

En la sexta actividad, para variar un poco, se pondrá el vídeo de la canción “Papel mojado” de Tania Libertad y Joan Manuel Serrat (vídeo). Servirá de enlace con el fragmento de la novela de Millás que se entregará más adelante. Aunque el significado de la canción no coincida con el de la obra literaria, nos parece interesante interrumpir la lista de textos lingüísticos, para que el alumnado siga manteniendo alto su interés. La letra, además, es muy corta y sen-

cilla: pediremos que los alumnos la escriban y que resuman de forma rápida el sentido de la canción. Finalmente añadiremos que la letra es de Mario Benedetti, ensayista, escritor y poeta uruguayo de la llamada Generación del '45 (que podría convertirse en el tema de otra unidad didáctica). Volviendo a nuestro escritor, les explicaremos que Millás escribió la novela que lo hizo famoso en 1983, y que se intitula *Papel mojado*, como la canción que acaban de analizar. Les distribuiremos el ejercicio, pidiéndoles que pongan en orden las diferentes proposiciones para obtener el cuadro socio-cultural en el que se inserta la novela en cuestión. En segundo lugar, a través del siguiente anexo, centraremos nuestra atención en elementos históricos, de modo que quede claro el contexto en el que vivía el autor en el momento de la creación de la obra. Con este tipo de trabajo queremos que los alumnos sean capaces de reconocer la importancia de los elementos externos a cualquier producción artística. Nos gustaría que pusieran en práctica dichas reflexiones cada vez que se acerquen a una novela o a cualquier otro género literario. (Se podría averiguar esa capacidad a lo largo del año escolar, durante otras actividades, sobre todo a través del análisis de obras de épocas diferentes).

Tras la introducción anterior, el profesor entregará el sucesivo documento, donde se analizarán los diferentes registros lingüísticos presentes en la novela *Papel mojado*. El alumnado deberá asociar cada extracto con los términos adecuados. A continuación, se pondrán en común los resultados y, en esta fase, cada estudiante tendrá que fijarse en la ironía y cinismo típicos de Millás, así como los artificios sintácticos y retóricos utilizados.

En esta clase entraremos en la novela *El desorden de tu nombre*, leyendo el incipit del relato policíaco. Tras explicar eventuales dudas sobre el léxico, empezaremos una puesta en común para analizar el extracto literario estructura y estilísticamente. Se les pedirá que termine el primer capítulo de la novela dentro de la clase siguiente.

A través de este noveno módulo, los alumnos se acercarán a otra novela del autor. En primer lugar, les preguntaremos qué significa, a su parecer, el título de la obra, que es bastante sugerente y original. Todavía no les vamos a explicar el significado, ni siquiera la trama, sino que dejaremos que lo entiendan a raíz de las lecturas. Les proporcionaremos, entonces, el incipit del capítulo primero y a continuación, tras un análisis lingüístico del texto, se pa-

sará a una comprensión lectora más detallada. Lo más probable es que los aprendientes deduzcan que los personajes se conocen. En este caso, no les vamos a confutar dicha suposición, porque dejaremos que el mismo texto les proporcione la solución. Concluyendo el módulo, les adelantaremos que el próximo día iremos viendo otro extracto. Como trabajo en casa tendrán que imaginar lo que va a pasar en la novela, poniéndolo por escrito. Se añadirá, por eso, que el psicoanalista se llama Carlos Rodó y que Julio tenía una amante que se llamaba Teresa. Les pediremos que, en el desarrollo del final que tendrán que inventar, aparezcan todos estos personajes.

En la decima fase de la unidad, se llevará a una puesta en común de los deberes hechos en casa. Por esto, se dividirá la clase en grupos y cada uno deberán elegir, entre las producciones escritas de los compañeros, cual es la más probable o crear una composición que mezcle los varios resultados. Entre todos los grupos, elegirán autónomamente el más creativo, aunque sea diferente de la trama de la novela original. Leeremos el texto, donde el lector empieza a entender mejor la relación entre Julio y Laura. El alumnado se dará cuenta de que los dos protagonistas acaban de conocerse. Finalmente se les proporcionará la sinopsis del libro y harémos particular hincapié en el título. A continuación se les proporcionarán informaciones adicionales, entre otras la de Miguel García Posada, filólogo, crítico literario y escritor, en la actualidad funcionario de la Consejería de Educación de Madrid. Durante este duodécimo módulo les proporcionaremos la ficha correspondiente a la película “Lucía y el sexo” (duración: 128 minutos). Se recordará a los aprendientes que será imprescindible que terminen la lectura de la novela *Papel mojado* (para el día en el que se prevee desarrollar la unidad 13). Pediremos a los alumnos que rellenen una ficha relacionada con el cine y los efectos especiales. Para que sepan utilizar el léxico cinematográfico adecuado, el profesor distribuirá las correspondientes informaciones, que podrán utilizar todas las veces que quieran. Se ajustará también una serie de términos que facilitarán la elaboración del retrato de los protagonistas. Se trata de que utilicen las palabras necesarias y que se siga un orden: compleción física, cabeza, ojos, nariz, boca, personalidad, etc. Como se puede notar, el alumnado tendrá que describir los protagonistas de la película tanto a nivel físico como a nivel de carácter. Esta enumeración de adjetivos calificativos será muy útil en la actividad siguiente. Se pondrán en común los datos, para que tengan un cuadro completo de la película, pero también para que sepan rellenar el documento con todos

los elementos necesarios, en vista del trabajo comparativo siguiente.

En la actividad 13 el profesor empezará la hora lectiva, pidiendo a los alumnos que rellenen el documento, muy parecido al anterior, que se refiere a la lectura de la novela *Papel mojado*. A parte de demostrar una comprensión lectora bastante alta, deberían empezar a darse cuenta de la diferencia entre el lenguaje, la estructura y la técnica en el cine y en la literatura. A través de la comparación directa entre las dos fichas, será posible poner en común las diferencias y las semejanzas entre la obra de Juan José Millás y “Lucía y el sexo”. Se discutirá, en particular, sobre:

Diferentes enfoques: cambio de registros lingüísticos en la novela; cambio de encuadres en la película.

Estados de ánimo : diálogos y voz del narrador en la novela; música, tipos de plano y diálogos en la película.

Acción : descripción de la voz narrante en la novela; fotogramas en la película.

Puntos de vista : diálogos y voz del narrador (visión unívoca o múltiple, pero según el inmutable propósito del escritor); música, diálogos y encuadres (visión unívoca o múltiple, pero según el inmutable propósito del director); imágenes/fotogramas en el cine.

Descripciones físicas y de carácter: descripciones del narrador o de los personajes en la novela; imágenes en la película; encuadres, acontecimientos y diálogos en la película.

Moral: hay que obtenerla analizando el conjunto de puntos de vista de los personajes y sobre todo del narrador, y también a través de la acción misma y de la resolución de los conflictos internos a la novela. La moral en el cine sigue pautas parecidas.

Y los demás argumentos que puedan surgir en el debate, también más personales (si les ha gustado más la película o la novela, el porqué, etc.). Como trabajo en casa, tendrán que crear dos mapas conceptuales: una que resuma la actividad recién hecha (comparación entre película y novela), y otra que reúna todos los aspectos que conocen y aprecian de Juan José Millás (literarios, culturales, estilísticos, etc.). Podrán referirse a los ejemplos de un anexo donde aparecen mapas conceptuales, o construir sus propias.

La última clase se centrará en la evaluación de la unidad didáctica recién terminada. En concreto, el examen final consistirá en una prueba semi-estructurada, en la que los aprendientes deberán ser capaces de reconocer un *articuento* de Millás, colocándolo en el contexto histórico-literario en el que fue escrito, y relacionándolo con la producción general del autor, que han ido aprendiendo durante la UD. Se explicitarán los criterios de evaluación, según las pautas que utilizará el profesor. En la segunda parte del examen, deberán imaginar y describir una probable adaptación cinematográfica del mismo *articuento*, explicitando todos los elementos que han aprendido sobre el cine y su técnica de rodaje. También en este caso, se les enseñará la ficha de evaluación. Finalmente se les recordará que a la nota final se sumará también la que resultó en la cuarta actividad.

Objetivos de la unidad didáctica

Con este trabajos queremos que nuestros alumnos:

- Conozcan las obras principales de Juan José Millás;
- Sepan reconocer y analizar, en detalle, las características principales del autor susodicho;
- Sepan reconocer los diferentes registros y géneros de una obra literaria, así como el léxico correspondiente;
- Sepan distinguir entre una obra contemporánea y otra escrita en los siglos pasados;
- Analicen una obra literaria y reconocer el género y sus elementos característicos;
- Sepan sacar informaciones por Internet;
- Sepan distinguir entre el lenguaje cinematográfico y literario;
- Tengan (o construyan) una conciencia multicultural, reconociendo y respetando hábitos y costumbres diferentes.

Herramientas de la unidad didáctica

Para desarrollar nuestra unidad didáctica, son necesarios los siguientes materiales o herramientas:

- Fotocopias con o sin imágenes;
- Papeles imprimidos de las páginas web;
- Vídeos sacados de Youtube;
- Canciones y mp3;
- Extractos de *El desorden de tu nombre*;
- Extractos de *Papel mojado*;

- Diccionarios (DRAE y/o Clave).

Procedimientos de evaluación empleados

Los estudiantes serán evaluados por su capacidad de:

- Conocer las obras principales de Juan José Millás;
- Saber reconocer y analizar, en detalle, las características principales del autor susodicho;
- Saber reconocer los diferentes registros y géneros de una obra literaria, así como el léxico correspondiente;
- Saber distinguir entre una obra contemporánea y otra escrita en los siglos pasados;
- Analizar una obra literaria y reconocer el género y sus elementos característicos;
- Saber sacar informaciones por Internet;
- Saber distinguir entre el lenguaje cinematográfico y literario;
- Tener una conciencia multicultural.

Los criterios de evaluación tendrán en consideración dos aspectos principales:

- La capacidad, por parte del alumnado, de motivar sus respuestas según un nivel lingüístico y gramatical adecuado (nivel B1);
- La capacidad de identificar y argumentar sobre los artificios retóricos de una obra literaria, comparándolo también con los efectos especiales utilizados en el cine.

Bibliografía y sitigrafía

Obra:

<http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/millas/home.htm>
 Juan José millás, "El desorden de tu nombre", ed. Mateu Cromo S.A., 2001 (págs 9-13)
 Juan José millás, *Papel mojado*, ed. Anaya, 2000

Imágenes:

<http://rancholasvoces.blogspot.com/2007/10/literatura-entrevista-juan-jos-millas.html>

Vídeo:

http://it.youtube.com/watch?v=_f_Q2Bs60qg
<http://it.youtube.com/watch?v=BBXKRIWt-uE>
<http://it.youtube.com/watch?v=tgVAhZSMet4>

Temas de literatura y crítica:

<http://es.wikipedia.org>

<http://www.primeravistalibros.com/fichaLibro.jsp?idLibro=241>

<http://www.lecturalia.com/libro/5804/el-desorden-de-tu-nombre>

<http://kristin26.uniblogs.org/>

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion.htm>

<http://www.juliomedem.org/filmografia/lucia.html>

Diccionario:

<http://buscon.rae.es/drae/>

Página web donde descargar el material completo

La página web donde es posible descargar la unidad didáctica completa, incluyendo los anexos, es la siguiente:

<http://docs.google.com/fileview?id=0BxWDZbfPqEGaZTEzYjgwOTMtM2JmMi00ZTBkLWI1OTYtYmJiOTczYTUxYzQw&hl=en>

Si la URL anterior no funciona, se puede utilizar esta otra a través de TINYURL:

<http://preview.tinyurl.com/ycq2aa5>

**Juan José
Millás**



FICHA TÉCNICA

TÍTULO	Juan José Millás.
GRUPO META	V año de <i>Liceo lingüístico</i> .
NIVEL LINGÜÍSTICO	Nivel de competencia comunicativa B1.
DISCIPLINA	Literatura española contemporánea.
TEMA	Análisis de algunas obras de Juan José Millás. Contexto histórico, social y cultural de los años '80 y 2000 en España.
DURACIÓN	13 horas (50 minutos por cada hora lectiva) + evaluación. Cualquier momento del año escolar, pero prefiriendo los últimos meses.
PRERREQUISITOS o CONTENIDOS PREVIOS	<p>Subjetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia contemporánea europea. • Novela policíaca: rasgos generales. • Uso de la ironía en la literatura. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura española contemporánea: rasgos generales. • Cultura a secas y cultura con "c" mayúscula o legitimada.
OBJETIVOS y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las obras principales de Juan José Millás. • Saber reconocer y analizar, en detalle, las características principales del autor susodicho. • Saber reconocer los diferentes registros y géneros de una obra literaria, así como el léxico correspondiente. • Saber distinguir entre una obra contemporánea y otra escrita en los siglos pasados. • Analizar una obra literaria y reconocer el género y sus elementos característicos. • Saber sacar informaciones por Internet. • Saber distinguir entre el lenguaje cinematográfico y literario. • Tener una conciencia multicultural.
HERRAMIENTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias con o sin imágenes. • Fotocopias de <i>El País</i> o papeles imprimidos de la página web del mismo periódico. • Vídeos. • Canciones. • Extractos de <i>El desorden de tu nombre</i>. • Extractos de <i>Papel mojado</i>. • Diccionarios (DRAE y/o Clave).
DESTREZAS PRACTICADAS	<p>(Cuatro destrezas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora. • Comprensión audiovisual. • Producción oral. • Producción escrita.
MODALIDAD DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar imágenes. • Comparar informaciones. • Leer y sacar informaciones. • Re-elaborar informaciones. • Interactuar y cooperar con los demás.

LOS PROGRAMAS EN ACCIÓN

- Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania.
- Liceo español “Cervantes”. Roma.
- Secciones internacionales en los Liceos de Cagliari, Ivrea, Maglie, Palermo, Roma, Sassari y Turín.

CONSEJERÍA EN ITALIA

EUROPA SE HIZO CAMINANDO: La Via Francigene y el Camino de Santiago como punto de encuentro entre dos culturas.

El 24 de abril se celebró en el Liceo Carlo Botta, de Ivrea, un acto sobre el punto de encuentro entre dos culturas, la italiana y la española, que a partir del Medioevo comenzaron a desarrollar la idea de Europa.

El contenido del acto fue dar a conocer dos rutas medievales de peregrinación europea, la Francigena (que atraviesa la ciudad de Ivrea en su recorrido desde Canterbury a Roma) y el Camino de Santiago, a través del trabajo realizado, fundamentalmente, por el alumnado y el profesorado de la Sección Española del Liceo bajo la dirección y coordinación de la profesora de Geografía e Historia de la misma, Pura Fernández Carreño.



Las intervenciones estuvieron apoyadas por imágenes y fragmentos musicales medievales interpretados por alumnos de la Sección.

También participaron en el encuentro la Consejera de Educación en Italia, María Jesús Serviá Reymundo, Ugo Cardinale, Director del Liceo, Gianni Cimalando, Asesor de Cultura y Vice Alcalde de la ciudad de

Ivrea, Carmen González Martínez, profesora de Geografía Humana de la Universidad de Castilla-La Mancha, Giorgio Barone, guía turístico-ambiental, Elena Piedrafita Pérez, doctora de Historia de la Universidad de Zaragoza, Álvaro Pascual Chenel, investigador de Historia del Arte y becario de la Real Academia de España en Roma y Luigi Tamburelli, de la Asociación “La Via Francigena di Sigerico”.

¿HABLAS ESPAÑOL? JORNADAS DE DIFUSIÓN

La Consejería de Educación, el Instituto Cervantes de Nápoles y la Facultad de Lenguas y Literaturas extranjeras de la Universidad del Salento organizaron unas jornadas en Maglie, Tricasse y Lecce dirigidas a difundir el conocimiento del español en la zona.



En este contexto, el profesorado de la Sección española del Liceo “Francesca Capece” de Maglie, organizó un acto presidido por la Consejera de Educación en Italia, M^a Jesús Serviá Reymundo y el Director del Liceo, Vito Papa, protagonizado por los alumnos de la Sección que expusieron sus trabajos, en distintos soportes, sobre Historia, Literatura y Arte de

España y que culminó con la actuación de dos alumnas que bailaron melodías españolas interpretadas al piano por el profesor Angelo Pulgarín.

HOMENAJE A RITA LEVI MONTALCINI

La Premio Nobel de Medicina, Rita Levi Montalcini, recibió la primera medalla de la Real Academia de España en Roma. En el transcurso del brillante acto, presidido por el Embajador de España, la Consejera de Educación tuvo ocasión de departir con la ilustre homenajeadada que, al igual que en su intervención de agradecimiento por la condecoración, manifestó su amor por nuestro país, su lengua y cultura, congratulándose de la presencia y de las actividades del Ministerio de Educación español en Italia.



ACTO EN LA REAL ACADEMIA DE ESPAÑA

Organizado por la Consejería, se llevó a cabo la presentación del libro *El Ejercicio según Marco Aurelio*, escrito por Maite Larrauri, profesora de Filosofía del Liceo español Cervantes e ilustrado por el conocido artista Max. El acto contó con numeroso público que siguió con atención las distintas intervenciones.



En la foto, los autores firmando ejemplares del libro.

PROGRAMA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

Durante el segundo semestre del curso 2008-2009, la Consejería de Educación, en colaboración con los Institutos Cervantes de Milán y Roma y con las Editoriales EDINUMEN y SM ha desarrollado su programa de formación del profesorado de español, en las Sedes de Turín, Milán y Roma. Se contó con la participación de más de 150 profesores.

ORIENTASICILIA

Entre los días 28 y 30 de octubre se celebró en Palermo la Feria ORIENTASICILIA, cuya finalidad es la orientación al alumnado que finaliza sus estudios en los Liceos e Institutos.

En esta edición, la Consejería de Educación participó junto al Instituto Cervantes de Palermo, facilitando información, por un lado, al alumnado tanto sobre el español como sobre las posibilidades de continuar estudios en el sistema universitario español, y por otro, al profesorado sobre los programas y actividades de la Consejería y del Instituto Cervantes en la zona.



BECAS DE CURSOS DE VERANO PARA PROFESORES DE ELE DE ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

En la convocatoria del año 2009 fueron concedidas 54 becas en Italia, 15 en Grecia y 2 en Albania, para profesores de español que acudieron a los cursos organizados por las Universidades de Salamanca, Granada, Santiago de Compostela, Complutense de Madrid e Internacional Menéndez Pelayo de Santander.

La valoración de estos cursos por parte de los participantes muestra un alto grado de satisfacción con los mismos.

ASESORÍA EN GRECIA

PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

Noventa y cinco profesores griegos de español han participado en las actividades de formación organizadas por la Subdirección General de Cooperación Internacional y la Consejería de Educación a través de la Asesoría en Grecia, en colaboración con la Universidad de Alcalá y la UNED.

FERIA DE EDUCACIÓN



Por primera vez España ha estado representada en la

undécima feria de educación (Education 2009), celebrada los días 6 al 8 de marzo de 2009.

La feria fue inaugurada por la secretaria general del Ministerio de Educación griego y por el ministro de Turismo chipriota, que era el país invitado.

CONCURSO DE REDACCIONES



Un año más, se celebró este concurso en los centros que acogen el programa piloto de enseñanza del español. En la imagen, la Asesora Carmen Ponce hace entrega de los premios a los alumnos vencedores del 5º Gimnasio de Egaleo.

LICEO ESPAÑOL CERVANTES. ROMA.

Durante el curso 2008-09, se han celebrado más de un centenar de actividades complementarias. Entre las más significativas, las dedicadas a la conmemoración de 2009 como año de la astronomía.



Los alumnos de todas las etapas montaron una **magna exposición** -producto de los talleres de astronomía- sobre el sistema solar, las constelaciones y los eclipses. Otro apartado de la misma se dedicó a los astrónomos italianos. Complementariamente, se presentaron diversas escenificaciones como “**Cosas de niños**”, “**El museo galáctico**” y “**Gorrita roja**”

Junto con otros 579 centros españoles, el liceo de

Roma participó en la actividad “**Medida del radio de la Tierra**”, que consistía en llevar a cabo ese cálculo basándose en el método ideado por Eratóstenes en el siglo III a. C. El día 23 de marzo los alumnos hicieron las mediciones en la plaza de S. Pietro in Montorio y aportaron los datos para, promediando con los datos de los demás participantes, calcular el radio terrestre, obteniendo un valor medio de 6.162 Km.

En el mismo día, tuvo lugar el concierto-conferencia “**Música y Universo**”, a cargo de Angelo Cassatella, padre de antiguos alumnos y Telmo Fernández, ambos músicos y prestigiosos astrónomos.



SECCIONES ESPAÑOLAS

Además de desarrollar el trabajo habitual dentro de los Liceos en los que se encuentran las Secciones, el profesorado de las mismas, fiel a la vocación de difundir la lengua y cultura españolas en su ámbito local, año tras año organiza diversas y variadas actividades interdisciplinares fomentando el conocimiento de diferentes contenidos de carácter cultural.

A modo de ejemplo, podemos citar que las Secciones de Cagliari y Sassari, en el intercambio que llevan a cabo con Centros andaluces, fueron recibidos por la Consejera de Educación de la Junta de Andalucía durante su visita a Sevilla, además de llevar a cabo otras actividades en su ámbito. Este viaje permitió el hermanamiento de las dos Secciones de la isla de Cerdeña.

De la Sección en Ivrea destacan la citada jornada cultural “Europa si fece camminando”, y el ya consolidado “taller de teatro en español”, que supone una extraordinaria actividad dentro de dicho Instituto, labor llena de potencialidad puesto que constituye un fuerte ele-

mento motivador para el aprendizaje y perfeccionamiento del español. Las representaciones se llevaron a cabo entre los meses de mayo y junio de 2009.

LA DAMA DEL ALBA

de Alejandro Casona



Regia di Isabel Luengo • Pamela Santos
Scenografie: Denise Mazzola e Anja Bakanuka

Personaggi	Interpreti
La Peregrina I. Acto	Ilene Verdiana Zanco
La Peregrina II. Acto	Federica Rii
La Peregrina III. Acto	Denise Bertola
La Peregrina IV. Acto	Alexandra Boshian
La Madre	Noemi Spiga
El Abispo	Ilino Ranzani
Telva	Giorgia Rosso
Martin	Dragan Matkovic
Alisa	Simona Tasso
Quico	Simone Farnenton
Angélica	Giulia Muto
Andrés	Matteo Pelisser
Dolina	Valentina Fabiani
Falina	Eleonora Ardizzone

En Maglie destaca la jornada “¿Hablas español?“, organizada por el centro en colaboración con la Universidad del Salento, además de la Conferencia de Paola Nestola sobre la Inquisición e Inquisidores en Tierra de Otranto en los siglos XVI y XVII



El alumnado de la Sección de Roma, además de los ya tradicionales intercambios con centros españoles, viajó a la Bial de Venecia, trabajó sobre los cuadernos de creación literaria “Il Tuffatore” (que se pueden descargar desde el Blog de la Sección), y se benefició del programa interdisciplinar “La mirada del alma”, proyecto del que también se puede obtener información a través de la web y el blog de la Sección: virgilioespanol.blogspot.es.



En Palermo también cuentan con el recurso del intercambio con centros españoles, con los viajes de estudio (entre ellos, las visitas al Parlamento Europeo de Bruselas y el Parlamento italiano, así como la visita a Auschwitz). Además, durante este año, se ha trabajado en un ciclo de cine, destinado a promover la práctica del español y el conocimiento de diversos aspectos de la vida y cultura españolas tanto en épocas históricas como en las más recientes.

En Turín se han organizado también diversas actividades que tienen por objetivo mejorar el conocimiento vivo de la lengua y cultura españolas, destacando el viaje de estudios a Salamanca, el teatro en español, con representaciones realizadas en febrero y abril de este año y la visita a la exposición “Los desastres de la guerra de Goya”.

RUTA QUETZAL 2009



RECEPCIÓN A LA VENCEDORA DE LA XXIV EDICIÓN DE LA RUTA QUETZAL-BBVA

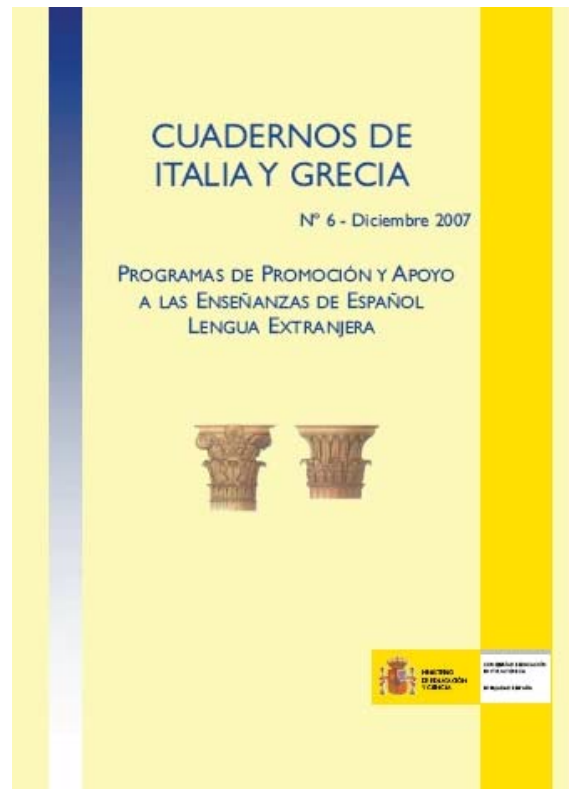
El Embajador de España en Italia recibió a la vencedora de la edición 2009, Annalisa Pasquale, alumna del Liceo Classico Statale L. Ariosto de Ferrara autora de un magnífico trabajo titulado *Viajes y sueños con Pablo Neru-*

OTRAS PUBLICACIONES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

<http://www.educacion.es/italia/>

<http://www.educacion.es/grecia/>





dicembre '09



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA