

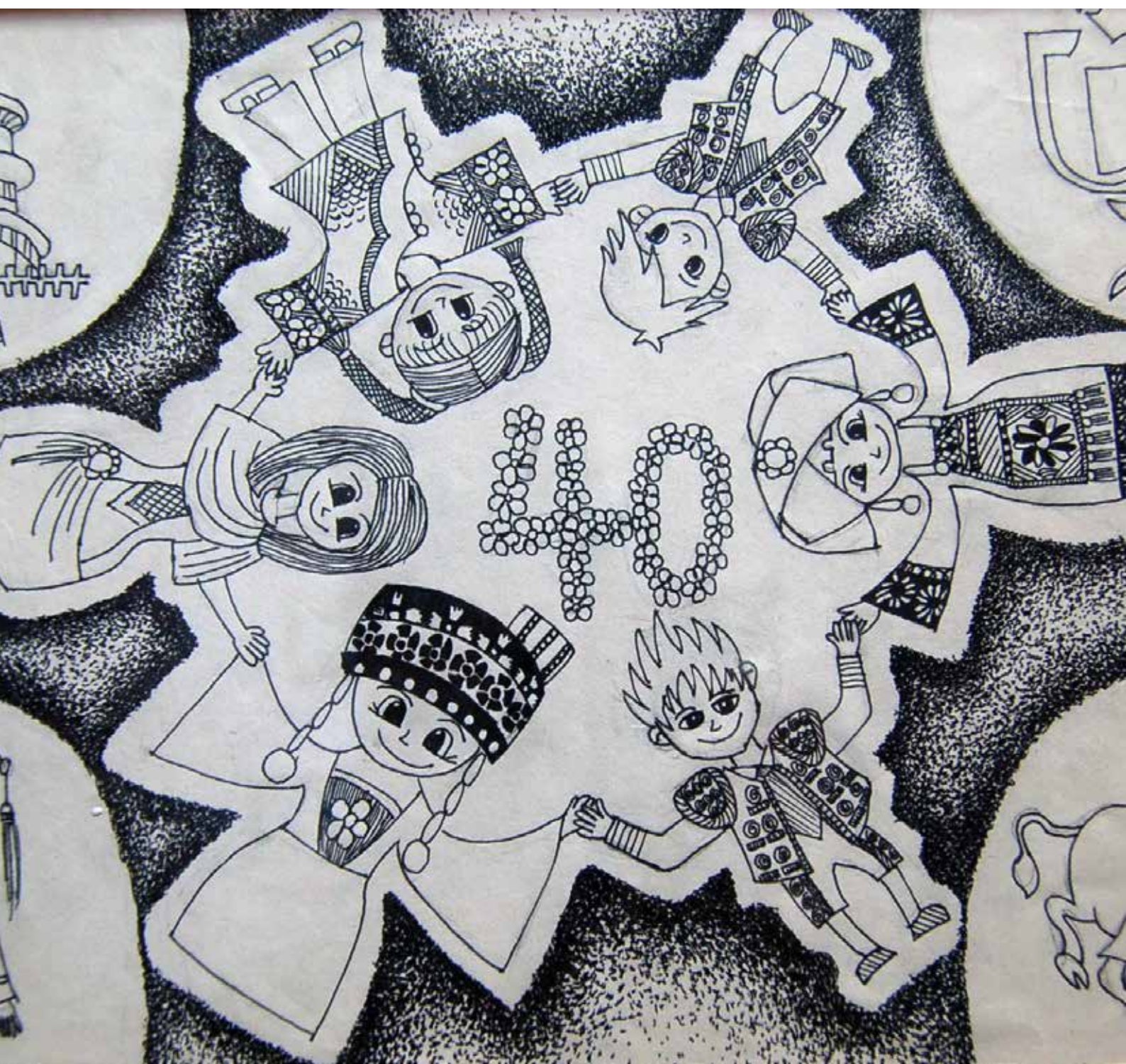
Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte  
西班牙教育，  
文化和体育部

〈中国红〉  
教学杂志

# TINTA CHINA DIDÁCTICA

REVISTA DE LA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN CHINA

4/2013



**PRESENTACIÓN DE LA CONSEJERA**

María Fachal Corbeira 3

**ARTÍCULOS**MOTIVACIÓN, INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS  
M<sup>a</sup> Sonsoles Fernández López 4EPES 2010-2013: UN BALANCE PERSONAL  
José Miguel Blanco Pena 28DE LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN CHINO-ESPAÑOL, O DE CÓMO ENSEÑAR  
A VOLAR SIN ALAS 32  
Agustín Alepuz Morales**ENTREVISTAS**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA  
Y EL PERFIL DEL ESTUDIANTE CHINO DE ESPAÑOL 36EL ESTUDIANTE CHINO, MITOS Y REALIDADES  
Xu Lei y Nicolás Arriaga Agrelo**UNIDADES DIDÁCTICAS**DE SOFÁ EN SOFÁ 43  
Loreto García Pardo, Esther Pérez Villafañe y Laura Zuheros Garrido.¡QUÉ MALA SUERTE!  
Laura Zuheros Garrido y Francisco Javier López Tápia 49BRUJOS DEL FUTURO 54  
Francisco Javier Falero ParraCOTILLAS 60  
Manuel Palacios Salado**II CONCURSO DE UNIDADES DIDÁCTICAS "TINTA CHINA"**

MENCIONES ESPECIALES 68

¡PARA, UNE, PARA!  
Alexandra Gutiérrez Díez 70ENTRE MANIQUÉS 80  
Leticia Caballero Santana**MATERIALES PARA EL AULA**CONOCE ESPAÑA Y SU CULTURA 91  
Consejería de Educación de España en Pekín**CENTRO DE RECURSOS**RESEÑAS: ETAPAS EDICIÓN CHINA 99  
Borja Vázquez MerchanteRESEÑAS: ESPAÑOL MODERNO, LIBRO DE LECTURA 100  
Consejería de Educación de España en Pekín

Octubre 2013

DIRECCIÓN 主编  
María FACHALCONSEJO EDITORIAL 编委  
Carolina GONZÁLEZ, María Luisa OCHOA y Gonzalo SANZAPOYO ADMINISTRATIVO Y DE TRADUCCIÓN  
业务助理和翻译  
HAN Mo, YANG Jun, ZHANG QiankunDISEÑO Y MAQUETACIÓN 设计排版  
Celso Rodríguez García  
celsorodriguez@gmail.com // www.yuxue8.comCOLABORADORES 编写者  
Agustín Alepuz, José Miguel Blanco, Leticia Caballero,  
Francisco Javier Falero, M<sup>a</sup> Sonsoles Fernández,  
Loreto García, Alexandra Gutiérrez,  
Francisco Javier López, Manuel Palacios,  
Esther Pérez, Borja Vázquez, Xu Lei y Laura Zuheros.MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
Subdirección General de Cooperación Internacional  
西班牙教育 文化和体育部国际合作司Edita: 出版  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA 技术总秘书处  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones  
文件与出版管理处  
Embajada de España en la República Popular China  
西班牙驻华使馆教育处

NIPO edición en línea: 030-13-195-8

IMPRESIÓN 印刷  
Beijing Jiameiyin Digital Print Co., Ltd, www.jiameiyin.comTodo el material de esta publicación puede ser fotocopiado  
con fines didácticos, citando la procedencia.本刊中所有内容可按教学工作需要进行复  
印, 但须注明出处。

Ejemplar gratuito 免费刊物

Consejería de Educación de la Embajada de España en la  
República Popular China 西班牙驻华使馆教育处  
Edificio Sky Plaza, Oficina 07B, Planta 20 46, Avenida de  
Dong Zhi Men Wai Distrito de Dong Cheng 100027, Pekín北京东城东直门外大街46号天恒大厦  
2007B, 100027, 北京Tel: 电话

Teléfono: 电话 +86 10 8460 8286

Fax: 传真+ 86 10 8460 8518

Correo electrónico: consejeria.cn@mecd.es

Página web: www.mecd.gob.es/china

Catálogo de publicaciones del Ministerio

www.mecd.es

Catálogo general de publicaciones oficiales

www.060.es

Dibujos de portada y contraportada  
del I Concurso de dibujo. Autores:Wang Zi'ang, Sun Yu, Wang Jingchun,  
Wang Runxin, Guan Erjia, Liu Yumeng.



## PRESENTACIÓN

María Fachal Corbeira  
Consejera de Educación en China

Estimado lector:

Aprender español es una magnífica forma de enriquecer nuestro bagaje, sumando a la propia identidad cultural del que lo estudia, conocimientos y cercanía hacia uno de los colectivos lingüísticos más grandes del planeta.

Confiamos que este cuarto número de la revista Tinta China Didáctica sirva para cumplir su cometido: convertirse en un lugar de encuentro para aquellos interesados en la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes. A partir de este número abrimos una nueva línea de trabajo: la versión digital de nuestra revista recoge los materiales completos de las unidades didácticas y artículos de extensión larga como la magnífica aportación de Sonsoles Fernández sobre cómo acrecentar la motivación y la interacción comunicativa en el aula.

Quisiera agradecer y expresar mi enorme satisfacción por la gran calidad de las aportaciones recibidas. Son estupendos ejemplos de unidades didácticas, interesantes reflexiones de varios expertos sobre el perfil de los estudiantes sinohablantes, sobre la enseñanza de la traducción del chino al español, la bibliografía existente, los encuentros de docentes y las novedades editoriales específicamente diseñadas para el aprendizaje de español por el colectivo de habla china.

España es uno de los países más visitados del mundo, engatusa por su belleza, su historia, su legado artístico, cultural y gastronómico y por el ímpetu y la sonoridad de su bella lengua. Gracias también a Turespaña por brindarnos la oportunidad de seleccionar materiales audiovisuales que nos presentan momentos claves de la historia del país y algunos lugares, de entre los muchos, emblemáticos y cautivadores que ofrece nuestra geografía.

尊敬的读者：

学习西班牙语是一种丰富我们学识的绝佳途径，它不仅可以让我们的自身文化认知并获得西班牙语各类知识，还可以拉近我们与世界上最大语言群体之一——西班牙语人群的距离。

我们相信第四期《中国红教学》杂志将成为相聚之地，让所有对中文学生群体开展西班牙语教学感兴趣的各界人士相聚在一起。从本期开始我们将开启全新的工作方式：杂志的电子版将涵盖教学单元的完整内容，将囊括篇幅较长的作品，如 Sonsoles Fernández 女士的精彩篇章——如何提高学生课堂积极性及增进互动交流。

在此我要感谢各位的积极投稿，同时我也为提交稿件的超高水平深感喜悦。这其中包括教学单元的优秀范例，多位专家对中文学生群体特点、中译西教学的多视角思考，现有中译西翻译的相关书目、教师培训会议和针对中文学生群体学习西班牙语的出版物最新动态。

西班牙，以其优美的景色，悠久的历史深叩人心，以其艺术、文化的遗产和美食的传承触动人心，以其美妙语言的热情和音韵打动人心，一直以来都是世界上最受欢迎的旅游目的地之一。当然，在这里还要感谢西班牙旅游研究所（Turespaña）为我们提供了选取一些影音资料的机会，这些影音资料不但为我们展现了西班牙的重要历史时期而且还介绍了西班牙一些地区的风貌，然而这些地区介绍不过是西班牙众多具有代表性且魅力四射的区域中的一部分。



### Mª Sonsoles Fernández López

Es Doctora en Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid. Posee una larga trayectoria como profesora de E/LE (español, lengua extranjera), como formadora de profesores, como investigadora y como autora de trabajos y materiales.

Ha desarrollado su actividad principalmente en la Escuela Oficial de Idiomas, en las asesorías de las Embajadas de Roma y de Lisboa, en numerosos másteres sobre enseñanza del E/LE, así como en los cursos de formación de profesores tanto en España como en múltiples países.

Ha coordinado y realizado numerosos proyectos relacionados con el aprendizaje de E/LE, entre los que señalamos la coordinación y elaboración de currículos oficiales para la enseñanza de lenguas.

La línea central de su trabajo e investigación viene girando en torno a la enseñanza / aprendizaje de la lengua, aunando la investigación con la práctica docente. Es autora de numerosas publicaciones; de entre sus libros, destacamos: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas. Desarrollo por tareas*, (2003). *Tareas y proyectos en clase* (Reed.2009). Su último trabajo se centra en la formación del profesor: *Desarrollo de la competencia docente en lenguas extranjeras: Un enfoque de acción* (2012).

### RESUMEN:

La investigación en adquisición de lenguas y la experiencia personal, tanto de aprendizaje como de enseñanza, nos demuestran que la **motivación**, aliada al **contacto e interacción auténtica** con los datos de la lengua son los **motores** que de forma sinérgica, impulsan eficazmente el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

En este artículo nos centramos en la alianza de estos dos aspectos: 1. **Motivación** y 2. **Interacción comunicativa**; valoramos sus implicaciones cognitivas y afectivas en el aprendizaje y analizamos el papel del alumno y del profesor en su desarrollo. En el último apartado, nos referimos a concreciones didácticas que aúnan estos dos factores para potenciar el uso y aprendizaje de la lengua.

### Introducción

*La afectividad es el hilo conductor de la comunicación y ésta del aprendizaje de las lenguas.*

Para aprender a comunicarnos en la lengua que se aprende es necesario comunicarnos en esa lengua: escuchar, conversar, compartir, descubrir y trabajar juntos. Sólo se aprende a comunicar, comunicando y sólo se comunica aquello que se tiene y que se vive. Para ello hacen falta herramientas –palabras, frases- pero sobre todo hace falta querer hacerlo, querer comunicar, estar motivado, contar con los interlocutores interesados y asumir los riesgos de todo aprendizaje.

Como en todo aprendizaje significativo, también ahora, iniciamos este recorrido activando nuestro bagaje sobre el tema. Todos podemos traer a colación recuerdos de motivación que nos han llevado lejos, todos tenemos experiencias de aprendizaje y de aprendizaje de lenguas y podemos recordar hasta qué punto la motivación ha movilizó nuestros recursos y hasta qué punto el interés, la necesidad de comunicarnos en la otra lengua, el contar con los interlocutores interesados ha favorecido el aprendizaje de la otra lengua.

## 1. MOTIVACIÓN

*El deseo es la fuerza que lleva al logro*

Entramos en el terreno de los procesos de aprendizaje por la puerta de la afectividad. Para aprender, siempre se atiende a los aspectos cognitivos y a las habilidades, o sea al poder hacer algo, pero, si no hay un querer no se activa ese poder. Aliados a los mecanismos cognitivos, o en la base de ellos, están los factores afectivos que son los que dan el impulso y mantienen el ritmo. La palabra motivación evoca interés, deseo, gusto, entusiasmo, disfrute, actitudes positivas, momentos gratificantes... , pero también implicación activa, búsqueda y descubrimiento, paso, camino o proceso, trabajo terminado, ensayo, error, éxito y forma cómo se ha logrado,... estrategias cognitivas, en suma, que mantienen el esfuerzo hasta la meta.

Una vez más, solicitamos al lector acudir al propio haber para ceñir lo que entendemos por motivación, qué es y cómo funciona; si pensamos en qué es lo que nos motiva, por qué, de qué depende, cuándo decae y cómo hacer para mantener el impulso, nos acercaremos, sin duda, a la descripción de qué es esa energía que llamamos motivación.

Podemos decir que la **motivación** es la palanca que mueve la conducta, palanca formada por un conjunto de variables cognitivas, emocionales e incluso contextuales, que activan y sostienen el esfuerzo para el logro de una meta (en nuestro caso el aprendizaje de la lengua).

Los estudios sobre el tema ponen el acento en considerar la motivación como una activación que lleva a tomar la decisión de actuar y después a sostener ese empeño hasta lograr la meta establecida. En nuestra definición se pone la atención en la existencia de una meta concreta –estar motivados para algo- y se recogen los aspectos afectivos, los cognitivos y los derivados del contexto que promueven la decisión de actuar, tanto en el impulso inicial, como en el pulso continuado que apoya el esfuerzo o lo hace más liviano.

### 1.1 Tipos de motivación

Los trabajos sobre motivación en el aprendizaje de las lenguas han ido enfocando el tema desde vertientes socioeducativas, cognitivas, contextuales y constructivistas. Desde esas diferentes perspectivas, se analizan los tipos de motivación que responden a las distintas orientaciones motivadoras y su función en el aprendizaje. Para nuestro propósito didáctico, nos detenemos en las dicotomías instrumental – integradora e intrínseca – extrínseca, además de en el concepto de “flujo” (Gadner 1985, Decy y Ryan (1985), Dörney (2001), Csikszentmihalyi (1988), Williams y Burden (1997). Ver una revisión en J.Arnold y en M.Willian y R. Burden).

#### Motivación instrumental / integradora

- **Instrumental:** la motivación tiene una orientación *instrumental* cuando se dirige a conseguir algo concreto, desde poder comprar en una tienda, superar un examen, ingresar en una universidad, obtener un certificado de idiomas... a conseguir un puesto de trabajo.

- Hay orientación **integradora** cuando se siente empatía y necesidad de relacionarse con los hablantes de esa lengua y de integrarse en la comunidad de la lengua meta.

La orientación instrumental puede ser el umbral para un nuevo aprendizaje cuando un interés concreto estimula el acercamiento a la lengua; desde ahí, si una vez conseguido el objetivo que se pretendía, los motivos se siguen ampliando (existe toda una jerarquía de necesidades desde las físicas a las de seguridad, identidad, autoestima, auto realización), el aprendizaje seguirá avanzando; pero si una vez conseguido el objetivo, por ejemplo defenderse en la vida cotidiana o en una situación laboral, la motivación no se abre a otros intereses, el aprendizaje puede estancarse, la interlengua estabilizarse o regresar a estadios anteriores.

En la motivación integradora, por el contrario, el progreso es continuado porque siempre se encuentran nuevos aspectos por descubrir e interiorizar. La orientación instrumental es, con frecuencia, la inicial y de sus procesos y logros puede depender mucho el pasar a una orientación integradora. En un contexto de L2<sup>1</sup>, al principio sin duda, predominará la instrumental para cubrir las necesidades básicas, pero pasada esa primera fase, el contacto con la nueva cultura puede llevar a una motivación integradora; en un contexto de LE, el inicio puede ser la necesidad de superar un examen o cursar una carrera, pero también, y ello ocurre con frecuencia, la empatía por la otra cultura. En clase, se pueden aprovechar las dos orientaciones y fomentar lo más posible la motivación integradora.

Motivación extrínseca / intrínseca y “flujo”.

- Hay motivación **extrínseca** cuando las razones para hacer algo provienen del exterior: alcanzar una nota o recompensa, satisfacer al profesor, cumplir un requisito...
- Es **intrínseca** cuando nace del interés personal, curiosidad o atracción que se siente por algo: gusto por comunicarse en la otra lengua, por la tarea, por el trabajo bien hecho, etc., existan o no recompensas.

Como en el caso anterior, estos dos tipos de estímulos no son excluyentes y pueden influenciarse mutuamente, aunque también se señala que un aumento de recompensas podría ir en detrimento del fortalecimiento de la motivación interna, que es la que favorece la autonomía y el desarrollo personal. Es deseable conseguir siempre esta motivación interna, autónoma e incluso interiorizar los motivos externos y propiciar “la autonomía de la recompensa” para no depender del exterior, para hacer crecer la propia estima y que el deseo y el esfuerzo no decaigan.

- **“Flujo”**: Con este concepto se alude a la motivación intrínseca óptima, al estado gratificante por el que se presta atención a lo que se está haciendo sin fisuras y sin esfuerzo (Csikszentmihalyi). Es el disfrute por lo que se hace, que permite gozar en el momento presente de aquello que nos ocupa.

Cuando se consigue esta motivación, el tiempo no cuenta y uno se empeña intensamente en lo que hace, disfrutando de la tarea y poniendo en juego todos los recursos para alcanzar la meta. En el logro de este tipo de motivación interna se conjugan características favorables de la persona –propias o adquiridas- y aspectos contextuales, que van desde el interés de la misma tarea, al ambiente de trabajo propicio y al mismo proceso de aprendizaje que debe ser “significativo” y con pasos que propicien el éxito.

## 1.2 Factores que inciden en la motivación

Con frecuencia nos preguntamos: ¿por qué algunos grupos de alumnos e incluso algunos alumnos en el mismo grupo, están más motivados que otros? Al intentar responder a esa cuestión nos encontramos, por un lado, con rasgos de personalidad que coadyuvan más o menos y, por otro lado, con una serie de factores contextuales que van desde el mismo espacio de la clase y de su ambiente, a la actitud del profesor y a la posibilidad de contar con recursos adecuados. Como dice Stevick, (en Arnold, 173), depende de lo que

<sup>1</sup> Aunque en general englobamos en la terminología de LE (lengua extranjera) todas las lenguas no nativas, en este caso hacemos la distinción L2 y LE: L2 cuando la lengua se aprende viviendo en el país de la lengua meta y LE en el caso contrario

ocurre en, dentro de las personas (factores personales) y de lo que pasa entre ellas en el aula” (factores contextuales).

### 1.2.1 Factores personales

Al observar a nuestros alumnos más y menos motivados podemos encontrar rasgos que los caracterizan; casi siempre se trata de diferencias cuantitativas, no cualitativas, o sea, podemos decir que hay alumnos más entusiastas, curiosos, perseverantes que otros, pero seguro que en todos hay un grado mayor o menor de dichos rasgos. Otra consideración importante es que muchas de esas características se pueden traer ya de base, por la propia personalidad o, por experiencias anteriores (curiosidad capacidad de desafío, disfrute, perseverancia...) pero que, en todos los casos, son susceptibles de desarrollarse y en ello, ciertamente el papel del educador es crucial.

A continuación desgranamos algunos de los rasgos personales que favorecen la motivación (Sugerimos que, a partir de las propias experiencias, valoremos la importancia de esos rasgos):

- ✓ Curiosidad, deseo de hacer algo.
- ✓ Capacidad de desafío.
- ✓ Capacidad de disfrute de lo que se hace.
- ✓ Valoración personal que se da a cada actividad.
- ✓ Habilidad para establecer metas apropiadas.
- ✓ Perseverancia (tiempo, paciencia y capacidad de superar dificultades).
- ✓ Atribución del éxito o fracaso a causas controlables o no.
- ✓ Conciencia de los propios puntos fuertes y débiles.
- ✓ Actitudes y creencias positivas hacia el aprendizaje de idiomas, hacia la LE, hacia la comunidad y hacia la cultura.
- ✓ Estados afectivos de: seguridad, sentirse valorado, confianza, entusiasmo (frente a los de ansiedad, temor, vergüenza, desánimo).
- ✓ ...

### 1.2.2 Factores ambientales

Si les preguntamos a los alumnos si una asignatura o actividad les atrae y les motiva, sus respuestas positivas o negativas se apoyan casi siempre en aspectos como el tipo de profesor, el ambiente de clase, las tareas, la dificultad, los materiales... y no les falta razón. Al pensar en los aspectos contextuales, aquí nos centramos en los propios de la clase, conscientes de que ésta se inserta en sistemas más amplios –el centro, el sistema educativo, el país- y se alía a otros contextos cruciales como el del entorno familiar.

Situándonos ya en la clase, pasamos revista a los agentes y elementos que ayudan a activar y sostener la motivación (profesor/a, compañeros, entorno, tarea, proceso de aprendizaje, metodología, recursos) y nos preguntamos:

¿Cómo deben ser para que su influencia sea motivadora?

A continuación, intentamos responder brevemente a esa cuestión, dirigiendo nuestra mirada, primero al entorno humano de la clase y en segundo lugar a las actividades y tareas de aprendizaje:

Entorno humano: profesores y compañeros:

- Profesor/a: La impronta de la actitud de profesor, de su entusiasmo y de su forma de actuar determinan en gran medida la motivación de sus alumnos; tal vez el rasgo más definitivo del profesor que favorece

la motivación sea el de alentador, aliado al de constructivo, porque anima, refuerza lo positivo y propone retos alcanzables; no hay nada menos motivador y más demoledor que un juicio negativo -“mal”-, en contraposición con el ofrecimiento de una información explicativa de lo que se puede mejorar y de cómo conseguirlo y la transmisión de entusiasmo “ya verás como sí puedes”... Y sí que puede, porque además el profesor es también soporte y guía que facilita el camino.

Unido a todo ello, un profesor impulsor de la autonomía de sus alumnos, que les ayuda a encontrar sus puntos fuertes, a ser capaz de plantearse metas, a dar con las estrategias que más les ayudan, a controlar su propio trabajo y a proponerse formas de superación, estará potenciando de la mejor manera la autoestima y con ello la motivación.

- Además de la influencia motivadora del profesor es crucial la de los compañeros y la del ambiente que se crea en la clase; aunque volvemos sobre este punto más adelante (ver en 1.3.1 Estrategias afectivas), señalamos ya la importancia de potenciar el respeto y la estima mutua entre los compañeros en un entorno estimulante, grato y de cooperación.

Trabajo:

- En relación a las actividades mismas de aprendizaje, éstas serán tanto más motivadoras cuanto más respondan a los intereses de los alumnos, ofrezcan novedad y sean atractivas.
- Para que no decaiga la motivación es necesario secuenciar la progresión de forma coherente y con pasos nuevos, pero alcanzables, guiando el proceso de manera que el alumno cuente con las herramientas para conseguir el objetivo.
- Es imprescindible la retroalimentación que debe ser positiva e informativa y no alejada en el tiempo de las mismas tareas; no se trata de elogiar indiscriminada e innecesariamente, lo cual puede ser incluso desmotivador, sino de ofrecer la explicación de lo que está muy bien, en lo que se está mejorando y de lo que falta, negociando con el alumno las vías para conseguirlo y animándolo a ello; incluso una falta de reacción –ni buena, ni mala- es desmotivadora y es retroalimentación negativa.
- Con dinámicas de trabajo activas, variadas y lúdicas: trabajo individual, en parejas, en grupos, trabajo cooperativo, de mutua ayuda, de competición deportiva en los momentos adecuados, en clase, fuera de ella..., pero siempre adecuadas a los estilos de aprendizaje, al proceso y a la tarea concreta.
- Con propuestas e informaciones claras, entendibles para los alumnos.
- Con recursos apropiados, asequibles, suficientes y estimulantes: desde el libro y cuadernos a las tabletas, desde la pizarra a los vídeos, los blogs, etc....

### 1.3 ¿Como profesores qué podemos hacer?

Después de repasar los factores, tanto personales como ambientales, que inciden en la motivación, especialmente los referidos al entorno de la clase, nos preguntamos cuál es nuestra labor como profesores. La respuesta es clara: favorecer todos esos factores para conseguir, no tanto motivar a nuestros alumnos, como que ellos mismos se motiven y mantengan la motivación.

Pero antes de nada, queremos recordar que muchas veces nuestros alumnos llegan a clase con un fuerte deseo de aprender, unido, con frecuencia, a una necesidad concreta de integrarse en un trabajo o en un curso. Para esos casos, además de todo y relacionado íntimamente con lo que proponemos a continuación, la primera preocupación nuestra debe ser no desmotivarlos: estar atentos a sus intereses y a su forma de aprender para ir dándoles respuesta en la medida de lo posible, adaptando incluso nuestro programa, empezando por donde más les interesa, sin imponerles unos temas o situaciones irrelevantes para ellos.



Por tanto, lo primero sería aprovechar su motivación y, unido a ello, crear las condiciones para que ellos se motiven. Recogemos, a continuación, los factores personales y ambientales vistos anteriormente y los volcamos en estrategias docentes tanto afectivas como cognitivas, aptas para desarrollar la motivación en el desarrollo de la comunicación y del aprendizaje de la lengua.

### 1.3.1 Estrategias afectivas

En este punto, proponemos formas de abordar los intereses de los alumnos, el ambiente de trabajo, el cuidado de las emociones, la actitud hacia la nueva lengua y las dinámicas de trabajo cooperativas.

▪ **Intereses y estilos de aprendizaje** de los alumnos. Nos preguntamos:

- ✓ ¿Conocemos a nuestros alumnos?
- ✓ ¿Para qué aprenden español?
- ✓ ¿Para comunicarse (trabajo, “chat”, viajes, estancias en países de lengua española...)?
- ✓ ¿Para hacer un examen?
- ✓ ¿Qué les gusta? ¿En general? ¿En clase? ¿Del manual?
- ✓ ¿Qué experiencias de aprendizaje de lenguas tienen?
- ✓ ¿Qué estilos de aprendizaje?
- ✓ ¿Cuáles son sus creencias hacia el aprendizaje de la lengua, hacia la lengua y culturas metas?
- ✓ ...

Con la experiencia y la preocupación docente, seguramente, vamos conociendo a nuestros alumnos, aunque siempre en cada grupo encontramos algo nuevo que nos sorprende y amplía nuestra visión. Existe una amplia bibliografía sobre análisis de necesidades<sup>2</sup> y muchos manuales ofrecen una serie de actividades de clase orientadas, justamente, a la reflexión sobre todos esos aspectos, actividades que podemos completar o modificar para nuestro grupo concreto; la virtualidad de ese tipo de actividades va más allá de la ayuda que proporcionan al profesor para conocer a sus alumnos: pueden ser momentos de conocimiento mutuo del grupo y se adentran, además en el campo del desarrollo de la autonomía, al favorecer la reflexión sobre los propios objetivos y formas de trabajar.

▪ Crear un **clima de trabajo** afectivo, estimulante, de respeto, organizado y al mismo tiempo distendido.

El objetivo primordial en el aprendizaje de las lenguas es desarrollar la capacidad de comunicarse en esa lengua y, como insistiremos en la segunda parte de este trabajo, a comunicarse aprendiendo teniendo la oportunidad de ensayar significados y formas para interactuar comunicándose *de verdad*; para ello es necesario un clima de respeto y aprecio, de interés verdadero por el otro.

Como docentes nos preocuparemos de:

- ✓ Transmitir nosotros mismos, interés verdadero, simpatía, serenidad, cercanía, valoración por nuestros alumnos.
- ✓ Fomentar entre todos esos valores.

<sup>2</sup>Ver, por ejemplo, la revisión de Blanca Aguirre en “Vademécum para la formación de profesores” 2004, 643.

- ✓ Conocer a todos y a cada uno; que se conozcan entre sí.
- ✓ Proponer colocaciones flexibles para interactuar y moverse.
- ✓ Conseguir hacer del espacio un ámbito común con las aportaciones de todos.
- ✓ Fomentar el trabajo cooperativo.
- ✓ Cuidar que nuestras intervenciones sean integradoras, constructivas, valorativas (una grabación o la observación por compañeros puede ayudar a tomar conciencia de nuestra conducta en ese sentido).
- ✓ ...

Ejemplos de actividades que ayudan a cohesionar:

- Actividades de presentación: juegos con los nombres (adivina quién es, cómo se llama...), con los retratos, con los horóscopos...
- Test mutuo de personalidad, de preferencias, del chico ideal, etc.
- “Tú eres el mejor en ...” Tres cualidades de cada uno ...
- Buscar qué se tiene en común /diferente.
- Hacer “regalos” después de averiguar lo que le gusta a cada uno.
- Buscar un nombre para el grupo.
- Hacer la historia del grupo con las fechas y acontecimientos importantes de cada uno.
- Juegos de cartas para buscar al “compañero” en la clase.
- Repartir las tareas cotidianas dentro del grupo: el que dibuja mejor, la que maneja mejor los aparatos,...
- Evaluaciones que ayudan a mejorar el trabajo de la clase.
- “Yo soy tú” imaginando que se es el compañero.
- ...
- Potenciar las emociones y sentimientos positivos y aliviar las emociones negativas:
  - ✓ Frente a la vergüenza: ofrecer retroalimentación positiva y constructiva. Transmitir a los alumnos que los errores son pasos necesarios, a lo que ayudará un tipo de corrección constructiva y en el momento adecuado.
  - ✓ Frente al desánimo: reconocer el esfuerzo y todo lo positivo, potenciar la autoestima, proponer metas nuevas alcanzables, paso a paso, para lograr el objetivo.
  - ✓ Frente al aburrimiento: procurar que la tarea sea interesante, nueva, activa, interactiva, lúdica, variada, que atienda a las diferentes inteligencias, que cada uno pueda encontrarle un sentido personal.

- ✓ Frente a la ansiedad y el miedo: además de crear el ambiente acogedor y seguro, proponer trabajo en parejas o en grupo, no forzar ni evidenciar al alumno en una situación de estrés, sino facilitar la actividad, poner de relieve las fortalezas de cada uno, dar entrada en los momentos oportunos al humor, al juego, a la música, ...

- Incrementar la empatía hacia la lengua que se aprende, sus hablantes y su cultura.

Las actitudes y las representaciones hacia la nueva lengua son un factor comprobado de motivación o desmotivación; de hecho, muchas de las razones que se aportan para acercarse a una lengua u otra tienen que ver con esas representaciones. Por ello es importante fomentar un mejor conocimiento de los aspectos que resultan más atractivos a nuestros alumnos de acuerdo con la edad, los intereses, necesidades y gustos: música, deporte, libros, nombres conocidos, compras, negocios, comidas, viajes, playas, ciudades, bailes, espectáculos, fiestas, medicina... Por fortuna, de todo ello hay un gran abanico repartido por la amplia geografía del español y, como primera ventana, en Internet.

- Proponer actividades y dinámicas gratificantes y variadas de trabajar.

Cada actividad, cada momento en el proceso de aprendizaje, así como las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje, se adaptan a formas de trabajo distintas, que no sólo dinamizan la clase y activan a los alumnos sino también favorecen los procesos de comunicación y aprendizaje. Nos referimos ahora al trabajo en grupos, que además de dar más oportunidades para desarrollar la comunicación y con ello el aprendizaje, genera motivación, actitudes positivas y alivia las emociones negativas.

Repasamos brevemente la funcionalidad de cada dinámica, desde el gran grupo al trabajo individual, así como la de los diversos tipos de actividades:

- Gran grupo: es el tipo de agrupación apropiado para actividades de motivación, presentación, de llegar a acuerdos, hacer demostraciones, puestas en común del trabajo realizado o de las dificultades, explicaciones o informaciones generales, análisis de errores sistemáticos, síntesis, audiciones, juegos, ...
- Grupos pequeños: para reparto de tareas, lluvia de ideas, debates, práctica, juegos, dramatización, realización de esquemas de trabajo, puestas en común y presentación de trabajos previa a la presentación general...

Para que, afectivamente, funcionen los grupos es necesario velar por el tipo de relación entre sus componentes, dar libertad para su formación y al mismo tiempo flexibilidad en su funcionamiento, de forma que puedan intercambiar información entre los grupos rotando entre ellos. El número de componentes depende de la tarea y el tiempo del que se disponga: un número mayor enriquece el contenido, un número menor agiliza la tarea y obliga más a sus participantes.

- Parejas: Es una de las formas de trabajo más rentable ya que favorece la comunicación, asegura la ejercitación de todos los alumnos, incluidos los más tímidos, crea seguridad, es un paso ágil del trabajo individual al de grupo y viceversa y se presta para todo tipo de actividades.
- Trabajo individual: es necesario que en determinados momentos exista un trabajo personal como preparación para aportar al grupo o para interiorizar, de acuerdo con el propio estilo, lo trabajado en el grupo, para estudiar vocabulario o paradigmas, para realizar una lectura silenciosa, reflexionar sobre las propias estrategias, sobre las vivencias, opiniones, necesidades, conocimientos, para aplicar lo aprendido o para llevar a cabo una expresión escrita personal.

- Los tipos de actividades también deben adaptarse al objetivo y proceso de aprendizaje y ofrecer variedad y novedad, no sólo para no aburrir sino también para activar diferentes estrategias: imaginar, adivinar, recordar, relacionar, comparar, practicar, contrastar, elegir, unir, presentar, ordenar, completar, marcar, subrayar, pensar, buscar, deducir, comentar, decir, explicar, contar, preguntar, responder, mirar, observar, fijarse, escuchar, señalar, dibujar, utilizar, jugar, cantar, salir, visitar, entrevistar ...

### 1.3.2 Estrategias cognitivas

En este punto ampliamos nuestro punto de vista sobre la labor docente en pro de la motivación, pasando del terreno de la afectividad - deseos, emociones, sentimientos de confianza y cohesión, actitudes positivas y formas de trabajo gratificantes- a los aspectos cognitivos que atienden al proceso, para favorecer una secuencia de aprendizaje fluida que activa y mantiene la motivación hasta el logro de los objetivos. Aunque presentemos en apartados distintos, las estrategias que atienden a los aspectos afectivos y a los cognitivos, en el efecto sobre la motivación todo se aúna y empuja hacia su logro y mantenimiento.

Resaltamos los siguientes puntos: aprendizaje activo, aprendizaje significativo y constructivo, metas y progresión, desarrollo de la autonomía y retroalimentación.

- Aprendizaje activo

El aprendizaje es siempre activo, pero queremos subrayar el papel que esa característica tiene en la motivación; se trata de fomentar el aprender haciendo en la nueva lengua aquellas tareas o actividades que interesan de verdad, que son significativas para los alumnos. Se trata de implicar al alumno, pasando de ser un receptáculo que recibe información y sigue consignas, a ser un actor creativo, entusiasta, que no espera, sino que va por delante, pregunta, sugiere, ofrece soluciones, activa sus estrategias y asume la responsabilidad de su aprendizaje.

Para que un alumno asuma ese papel activo es necesario que el profesor deje su vertiente magistral y autoritaria, estimule la creatividad de sus alumnos, guíe, proponga metas alcanzables, procesos constructivos, retroalimentación y esté atento para ofrecer la ayuda y los recursos oportunos.

- Aprendizaje significativo y constructivo.

En la secuencia de Piaget, las ciencias del aprendizaje vienen afirmando que éste es el resultado de la implicación activa del que aprende en la construcción del sentido y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es significativo y constructivo. Significativo, porque responde a los intereses del alumno, tiene sentido para él y lo percibe como tal. Constructivo, porque se activan los conocimientos y experiencias previos, -que si se trata de algo con significado para el que aprende son más ricos-, y sobre ellos se asienta y se construye el nuevo conocimiento, integrando y reestructurando el anterior. Arrancar o despertar, pues, el interés y activar todo el bagaje que se posee es el primer paso para la construcción del aprendizaje; a partir de ahí se pone en marcha un proceso de desequilibrio inicial (hay algo nuevo que no se entiende, que no se sabe decir...) que lleva, si lo nuevo es además de necesario, superable, a la formación, búsqueda y contraste de hipótesis conducentes a la asimilación del nuevo conocimiento.

Así sólo puede haber éxito y con ello motivación.

- Metas y progresión

La motivación se alimenta de nuevos retos, pero para que ésta mantenga el esfuerzo, esas nuevas metas deben ser alcanzables. En el empeño de realizar una nueva tarea en la LE, y de acuerdo con lo que se subrayaba en el punto anterior, se activa lo que se sabe, lo que se tiene y se valora lo que se necesita aprender. Lo importante ahora es insertarlo en ese conocimiento previo y programarlo en secuencias superables (el  $i + 1$  de Krashen), no en saltos en el vacío, cuidando que la progresión sea coherente, entre en la “zona de desarrollo próximo” y cuente con los recursos necesarios. Así, cada paso que se avanza, refuerza la motivación y estimula el esfuerzo.

- La responsabilidad en el aprendizaje.

En todo este apartado estamos subrayando las acciones del profesor para favorecer la motivación de sus alumnos, pero, posiblemente, la tarea más definitiva para ello sea la de llevar al alumno a que asuma él la responsabilidad en su propio aprendizaje. No hay mejor signo de que existe motivación verdadera que cuando se produce la decisión personal de hacer algo y de mantener el esfuerzo hasta su consecución; esto significa la asunción personal del propio empeño y proceso de aprendizaje y conlleva la capacidad de tomar decisiones y elegir, definir las necesidades, tener claros los objetivos, planear el trabajo y ensayar con las estrategias más eficaces. Conceder al alumno este poder lleva implícito el confiar en él, haber vencido la inercia docente de llevar la batuta y prepararlo y guiarlo para que lo consiga. Por parte del aprendiz la capacidad de asumir esta responsabilidad fortalece la autoestima y fomenta la motivación que ha generado la toma personal de decisiones.

- Centrarse sobre el progreso y mejora.

Una vez el empeño en marcha de forma motivada, es necesario descubrir todo un camino nuevo; en el caso del aprendizaje de una lengua ese recorrido tiene fases –interlengua- y cada fase se caracteriza por aspectos que, aunque desde la lengua meta se consideran limitaciones y errores, no lo son tales, sino pasos obligados en la apropiación de la nueva lengua. Por tanto, primero debemos estar convencidos nosotros de ese papel de los errores y al mismo tiempo saber cómo ayudar al alumno para ir superándolos y avanzar por las etapas del aprendizaje. Así podremos transmitir una retroalimentación constructiva, que reconoce los errores y propone en su momento vías de explicación y superación.

Todo ello supone estar atentos al proceso y ayudar al alumno a centrarse en ese proceso, a reconocer las dificultades, indagar el porqué de los fallos y a buscarles salida.

Una forma rentable de centrarse en el proceso es fomentar la autoevaluación o la evaluación compartida profesor - alumno, que lleva a reflexionar sobre los pasos seguidos, sobre la eficacia de las estrategias que se están utilizando, sobre el progreso -en qué se ha mejorado, lo que se ha aprendido- y en la explicación y busca de reajustes para lograr lo que falta. Sin lugar a duda este tipo de reflexión, de retroalimentación (volver a alimentar) positiva, informativa es fuente de motivación que fortalece la confianza y mantiene el esfuerzo para el logro de la meta.

**Resumiendo**

La tarea del profesor en la motivación va más allá de la fase de “calentamiento”, de la dinámica atractiva, del juego y de la recompensa. Supone:

- Dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Atender a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Realizar “tareas” con significado para ellos.
- Potenciar las emociones y sentimientos positivos y conseguir el estado emocional de hacer, de trabajar con gusto.
- Mantener una dinámica de trabajo y cooperación activa y estimulante
- Incrementar la empatía hacia la lengua que se aprende, hacia sus hablantes y su cultura
- Implicar al alumno de forma activa.
- Plantear, en el proceso, retos continuos, significativos y alcanzables.
- Con ayuda, recursos y retroalimentación constructiva e informativa sobre la marcha.
- Favorecer la toma de iniciativas y la autonomía.

**2. INTERACCIÓN COMUNICATIVA**

*Se aprende una lengua cuando se tiene ocasión de usarla en interacciones significativas.*  
(Vygotsky)

La idea que subyace a toda la reflexión de este artículo es, como se decía al principio, que la **motivación**, aliada al **contacto e interacción auténtica** con los datos de la lengua son los **motores** que, de forma sinérgica, impulsan eficazmente el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Hemos repasado en el apartado anterior la fuerza motriz de la motivación y nos detenemos ahora en observar cómo funciona ese otro motor, la interacción comunicativa.

*Interaccionar es conversar, hablar, escuchar, leer, escribir, cooperar para compartir informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos... Es un intercambio comunicativo de acciones y reacciones en que los participantes se implican e influyen cognitivamente y afectivamente.*

**2.1 Desarrollo de la comunicación en LE**

Partimos con afirmaciones, que en nuestra experiencia son incuestionables y que son el punto de arranque para crear las condiciones del tratamiento de la interacción en la clase de LE:

- La lengua no se desarrolla si no existe una necesidad de comunicación.
- Para comunicarse hay que tener algo que decir (no tener que decir algo) o que atender de nuevo y de interesante y no repetir lo ya sabido: informarse, conocer a, cantar, trabajar, comprar, ir a ... “chatear”, escribir a... jugar, felicitar, contar lo sucedido, estudiar... en la LE.

Hacemos notar cómo en estos principios claves es otra vez la motivación (necesidad, interés) la que está moviendo el proceso comunicativo.

- Comunicarse en la lengua extranjera, es escuchar, leer, conversar hablar, escribir ... en esa lengua para interactuar con los otros, participando activamente, interviniendo, preguntando, respondiendo, reaccionando, “negociando” el significado, la forma, los turnos de palabra, construyendo juntos la relación y valorando el efecto de esa interacción.
- En ese proceso se produce la comprensión de la lengua, se activan los mecanismos de aprendizaje y de comunicación, se practica y se interioriza la nueva lengua.

Son muy sugerentes los trabajos del interaccionismo social en la saga de Vygostky; recordamos su tesis de cómo en la colaboración alumno-profesor o entre compañeros se encuentra la ayuda para avanzar por “la zona de desarrollo próximo”. La mediación del profesor facilitaría el paso a esa nueva zona, pero la de los compañeros es especialmente fecunda, al compartir dudas, preguntas y soluciones que ya ha encontrado alguno de los participantes o que descubren conjuntamente.

Remitimos, también, a los fecundos estudios<sup>3</sup> sobre la negociación del significado y de la forma que ponen de relieve el papel de la interacción comunicativa, al desentrañar en cooperación el sentido de los mensajes que llegan y, del mismo modo, al acertar con la respuesta comprensible a esos mensajes, a través de modificaciones y reformulaciones de la forma.

No estamos queriendo restar ninguna importancia a todo nuestro trabajo docente para programar el desarrollo de las destrezas y ayudar a la comprensión e interiorización de la forma, pero sí estamos subrayando que todo ello, sin potenciar la interacción comunicativa verdadera en un contexto significativo, podría quedarse como conocimiento explícito que no llegara a activarse de forma espontánea en el uso de la lengua. Recordamos la teoría de Krashen y los posteriores trabajos que estudian en qué condiciones se puede producir el transfer de conocimiento explícito a implícito y viceversa<sup>4</sup>, pero, también si acudimos a nuestro proceso de aprendizaje de lenguas, podremos traer a colación experiencias sobre la incidencia de la posibilidad o no de interaccionar significativamente en la lengua que se aprende.

## 2.2¿Por qué la interacción comunicativa en la nueva lengua lleva al aprendizaje de esa lengua?

En todo lo que venimos considerando subyacen respuestas a esa pregunta, que ahora queremos sintetizar:

- En la necesidad de comunicar (entender, solicitar algo...) se activan los mecanismos de aprendizaje. Está comprobado cómo, por ejemplo, si, en una lengua que estamos aprendiendo, necesitamos entender una información o expresar algo, activamos todas nuestras estrategias y conocimientos: lo que sabemos de la LE, lo que hemos visto u oído antes, algo parecido que había en el manual, lo que intuimos en la situación concreta, lo que esperamos por conocimiento del mundo, lo que sabemos de otras lenguas y de la propia... y con todo ello en acción, lanzamos una interpretación o expresión que seguramente en nuestra mente queda latente hasta su confirmación o no.
- A continuación, por muchas razones, porque no hemos acertado, o porque nuestro interlocutor no lo capta, o porque los referentes socioculturales de cada uno son distintos, o sencillamente porque se necesita aclarar, precisar o confirmar algo, lo habitual es establecer un proceso de “negociación del significado”- (¿Qué quieres decir...? ¿has dicho... o...? ¿por qué...?) A partir de ahí, entre iguales, se produce un fecundo trabajo de explicación, reformulación y reparación; entre no iguales, el mediador puede facilitar esa tarea.

<sup>3</sup>Ver una recopilación de trabajos en C. Muñoz (2000)

<sup>4</sup>Ver en J. Liceras (1992), Cps. 8-10

- Y en ese esfuerzo, evidentemente, se crea lengua. Se atiende al significado y a “la forma” que lo expresa; se busca, se recuerda la expresión adecuada, parecida, correcta y se comprueba si se entiende, si está bien y se reajusta. La práctica asidua de la interacción contextualizada y sobre asuntos relevantes favorece la interiorización de lo negociado y trabajado.

### 2.3 Procesos auténticos de interacción y aprendizaje de la lengua

Nos detenemos brevemente en observar los procesos naturales de la interacción para favorecerlos en clase.

- La interacción auténtica no está fijada de antemano, no es un diálogo que se repite o una representación de algo aprendido.
- Se va construyendo y modulando de acuerdo con los intereses, con lo que el interlocutor sabe, pregunta, entiende o no entiende, por su aportación, actitud, intención y reacción. Es el resultado de una cooperación y de una interpretación o “negociación”, que lleva a la comprensión mutua.

La interacción comunicativa supone una acción “entre”, entre los diferentes interlocutores, entre las diferentes representaciones del mundo, entre lo que conoce y desconoce cada uno, entre los diversos intereses, entre los objetivos logrados y los que quedan por alcanzar, entre... No nos comunicamos repitiendo frases de un libro o con frases aisladas, sino con discursos o interacciones comunicativas, resultado de una serie de decisiones que va tomando cada interlocutor en el momento, en función de lo que quiere decir, de lo que ya ha dicho y de lo que le queda por decir, en función de lo que su interlocutor sabe, entiende o no entiende en cada situación. Una conversación, decíamos, no está fijada de antemano, sino que en cada momento, el locutor debe elegir entre las varias opciones que se le presentan; si por ejemplo, unos amigos hablan para quedar y toman el acuerdo “donde siempre pero un poco antes, porque si no ya sabemos lo que pasa”, al compartir esa experiencia habitual y poseer los mismos referentes no necesitan más negociaciones, incisos y aclaraciones, pero si en ese grupo hay un participante nuevo, la conversación sería completamente distinta.

Ser comunicativamente competente es aprender estos procesos y estas convenciones no sólo al tomar la iniciativa, sino también al secundar al interlocutor, al llamar la atención, al elegir el registro y el tono adecuado, al introducir el tema o la cuestión, al dar y pedir información nueva, al dar y pedir aclaraciones, al proponer, justificar, matizar, al dar señales de interés, al integrar temas secundarios, al redirigir al tema principal, evitarlo, cooperar o reaccionar, al dar muestras de comprensión o incomprensión y al cerrar el discurso.

Con frecuencia, tanto los libros de texto, como la misma actividad docente olvidan la necesidad de provocar una interacción auténtica y limitan la actividad, pretendidamente comunicativa, a una repetición del diálogo presentado, pidiendo a los alumnos que en pareja, cada uno diga o responda algo ya previsto o conocido. Se aleja así el trabajo del que lleva al desarrollo de la verdadera comunicación y aunque se justificara como una fase de entrenamiento previo, incluso, a partir de esos diálogos, o cuando es necesario repetir una estructura compleja, se puede crear una interacción comunicativa, adaptando los diálogos, acudiendo a los gustos, nombres, conocimientos, intereses de la clase y sugiriendo que se complete la estructura en cuestión de una forma creativa, o proporcionando a cada miembro del grupo una información desconocida para los demás.



## 2.4 La clase espacio de comunicación auténtica.

Entramos en una clase que ha pasado de ser el lugar de transmisión del saber, de mesas alineadas frente al profesor, donde hay que mantener la disciplina, repetir frases, recordar datos, reglas, hacer ejercicios y exámenes... a una clase que es un taller de trabajo, un grupo social, un microcosmos sumamente rico donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas. Y todo eso sin dejar de ser la clase donde se aprende la lengua, donde es posible aprender a comunicarse, comunicándose de verdad.

Traemos a colación el ilustrativo texto de Doménico Starnone (de *Solo se interrogato*) donde recuerda sus años escolares y nos cuenta lo que es “hablar de verdad”:

“Hablar, evidentemente, sólo hablaba si me preguntaba el profesor, pero era como si hablase otro en vez de yo: el libro, la profesora, mi padre, un compañero que había dicho el día anterior lo mismo y que yo debería repetir...

Hablar cuando te interrogaban no era hablar de verdad; era demostrar que se había aprendido la lección (...) fuera éramos diferentes, cada uno de nosotros tenía “un doble” que aparecía en cuanto salíamos de clase y que se avergonzaba del “yo” escolarizado”.

### Comunicación auténtica en clase

La clase, decimos muchas veces, no es el restaurante, no es el metro, no es la oficina de información... y por tanto, la comunicación no puede ser auténtica y todo lo más son simulaciones de lo que puede ocurrir en la vida real. Sin embargo, la clase es una situación con sus propias características, es un grupo social formado por personas llenas de vida, historias, experiencias, expectativas, cosas que contar, que descubrir, que preguntar y que intercambiar; en la clase y desde la clase hay todo lo que se puede necesitar para desarrollar la comunicación auténtica. Claire Kramch lo expresa con claridad cuando dice:

“La clase no es sólo el lugar de repetición de algo que sólo tiene verdadero sentido en el país de la lengua que se aprende. La clase con su variedad de “discursos”, su red compleja de interacciones, entre el profesor y el grupo y entre cada uno de los miembros del grupo, sus relaciones de fuerza y sus esferas de influencia, la multiplicidad de intenciones y de percepciones, sus imperativos didácticos y sus compromisos personales, es un microcosmos en que la lengua extranjera se aprende y se utiliza, sobre todo, como instrumento de socialización y de aculturación. Es en la clase donde el alumno aprende a ampliar su horizonte lingüístico, personal y social.”

En la clase hay interacción auténtica (entre alumnos, entre alumnos y profesor y con los diversos tipos de textos) cuando:

- Se intercambian informaciones, gustos, experiencias, conocimientos, estrategias...
- Se preguntan, responden, descubren, contrastan, explican, valoran, corrigen aspectos de la lengua y de la cultura por los que se está interesado.
- Se colabora para hacer una actividad.
- Se gestiona el desarrollo de la clase y la realización de las diversas actividades.
- Se establecen y mantienen relaciones personales.
- ...

La clase, con sus objetivos, sus interlocutores y sus recursos tiene todo lo que necesita para vivir, para aprender, para interactuar, para comunicar. ¿Por qué no aprovecharlo para desarrollar la interacción auténtica en el aprendizaje de la LE?

## 2.5 Cómo profesores ¿qué podemos hacer para desarrollar la comunicación en la nueva lengua?

(Como en todo el andamiaje de nuestro discurso, solicitamos adelantar las respuestas que enriquezcan la lectura de este texto).

Recordamos dos premisas que actúan en concurso con la motivación y que responden a las afirmaciones que recogíamos al principio de este apartado sobre las condiciones para que se desarrolle la comunicación: potenciar o crear la necesidad de comunicarse de verdad y crear el ambiente que lo posibilite.

Para lo primero, reiteramos, es preciso atender a los intereses de los alumnos y proponer asuntos, tareas y actividades significativos para ellos, sobre los que tienen mucho que decir, que preguntar y compartir. Al mismo tiempo fomentar su curiosidad por nuevos aspectos y abrir la clase a otros encuentros. Y cuanto más tiempo mejor: dos, tres horas de clase a la semana de contacto e interacción en la nueva lengua, sabemos que es insuficiente, de ahí que busquemos formas de ampliar ese espacio y tiempo con trabajo en autonomía, intercambios, uso de las redes sociales y estudio de contenidos de otras asignaturas en la lengua que se aprende .

Para crear el ambiente donde sea gratificante y fluida la comunicación, es necesario fomentar la empatía, el interés por el otro, la cooperación y los diversos tipos de redes de interacción presenciales y virtuales. Sobre este punto, nos hemos detenido ya en el apartado 1 de “Motivación” y remitimos a ello como base de lo que planteamos a continuación, sobre las condiciones para que la clase funcione como espacio de comunicación auténtica en la lengua que se aprende.

Repasamos, en los puntos siguientes, algunos de los elementos que conforman la clase, para valorar la función que desempeñan en ese desarrollo de la comunicación auténtica: el espacio físico, los protagonistas, las redes de interacción, la misma lengua extranjera y el tiempo que se le dedica.

### 2.5.1 El espacio físico del aula para la comunicación

El entorno puede favorecer el desarrollo de una actividad, o por el contrario, tornarla difícil e incómoda: poder oírse bien, verse la cara –no la espalda-, captar la expresión del otro, acercarse o moverse en un momento dado, estar cómodos... son aspectos de la situación comunicativa en presencia que facilitan o dificultan la comunicación si no se producen. En clase, es importante cuidar esos aspectos flexibilizando el espacio, las mesas, las sillas, posibilitando la movilidad para la conversación, para la indagación, el ensayo, para la reflexión, para oírse, preguntarse... sentados, de pie, en el suelo, en el pasillo...

La comunicación escrita, por su lado, tampoco puede quedar referida a un único interlocutor, el profesor/a, y a un cuaderno de trabajo, sino que debe extenderse a todas las personas de la clase y a todos aquellos con los que establecemos intercambios, haciendo del correo interno y externo, de las paredes de la clase, de los “blogs”, de las redes sociales... de todos los medios a nuestro alcance, formas ágiles de establecer comunicación en la lengua que se aprende con interlocutores de verdad y con un verdadero para qué comunicativo.

Aunque tal vez todavía perduren clases tradicionales pesadas, de mesas alineadas hacia el frente, concebidas para recibir instrucción en un ambiente de silencio -donde es todo un arte crear el espacio de la comunicación-, la concepción de la clase como espacio físico ha ido cambiando, permitiendo esa

flexibilidad; pero, incluso en los casos más difíciles, siempre se puede hacer algo para favorecer el espacio comunicativo; nos preguntamos:

- ✓ ¿Cómo puedo mejorar mi aula para favorecer las redes de interacción comunicativa?
- ✓ ¿Es una clase propia o compartida con otros profesores? ¿Se puede hacer algo en esa línea?
- ✓ ¿Qué se puede hacer para crear un ambiente “comunicativo” y de taller de trabajo? (acogedor, alegre, estimulante y dinámico, o sea cambiante para cada situación).
- ✓ ¿Qué colocaciones y agrupaciones se podrían conseguir para: un debate, una representación, la realización en grupo de un esquema, la invención de la historia, la celebración de una fiesta, el trabajo personal, en pareja, el trabajo tutorizado o libre ... (Remitimos al punto sobre “Dinámicas de trabajo” en 1.3.1)
- ✓ ¿Y las paredes? ¿las ventanas?, ¿el suelo? ¿los pasillos? También pueden ayudar.
- ✓ ¿Internet? ¿Lo aprovechamos para potenciar la interacción auténtica en español?
- ✓ ...

Muchas veces la misma clase es un espacio gris, neutro, de incomunicación, mientras que otras muchas se convierte en un lugar grato, en un taller activo, en un teatro... en un espacio para la comunicación que se ha creado con la participación de todos.

### 2.5.2 Los interlocutores: alumnos, compañeros, profesor y tantas otras voces.

Si no se deja a la puerta de la clase el verdadero yo, como veíamos en el texto de D. Starnone, profesores y alumnos pueden aportar al grupo muchas experiencias, estilos de hacer, de estar, de pensar y de ser, además de toda una serie de habilidades. Toda esa variedad, al entrar en juego, hace que la clase se comporte como el grupo social privilegiado que es.

El profesor/a es el animador, facilitador de la comunicación y guía del proceso, y no sólo el explicador, jefe, corrector y examinador; está atento a que todo funcione, pero no tiene que hacerlo todo, por el contrario, debe saber delegar acogiendo las iniciativas de sus alumnos o promoviéndolas para que cada uno se encargue de algo y todos sientan la clase como propia.

En un grupo de alumnos siempre los hay estudiosos, distraídos, simpáticos, tímidos, hábiles con los ordenadores y los aparatos, con más o menos iniciativa, sentido práctico... Todo eso es aprovechable, cada uno es cada quien y aporta lo que es y lo que tiene. Así la clase es realmente un microcosmos donde es factible desarrollar la interacción en la lengua extranjera y dejar que funcionen las redes auténticas de comunicación.

Otros interlocutores que entran en la clase, o que se alcanzan desde ella, son los libros, las canciones, los vídeos, los amigos, los compañeros de otra clase o centro, los visitantes... además de todo un mundo que nos puede entrar por Internet o que podemos nosotros contactar; (no dejamos de asombrarnos ante la posibilidad de comunicación auténtica en la lengua que se aprende que nos brinda cada día más la tecnología de la comunicación).

### 2.5.3 La lengua extranjera en clase

El lograr en clase el desarrollo de una interacción comunicativa auténtica en la lengua que se aprende depende, en gran medida, del papel que se le reserve a esa lengua y de la percepción que tengan los alumnos de ese uso. Podemos contestar a las siguientes cuestiones y reflexionar sobre nuestras respuestas:

- ✓ ¿Se siente la LE como vehículo de comunicación o sólo de ejercitación?
- ✓ ¿En qué momentos se da la comunicación auténtica en clase? ¿En qué lengua se lleva a cabo?

Si en el diálogo entre profesores y alumnos, o entre compañeros, sólo se utiliza la LE para hacer ejercicios, comparar y describir láminas, contestar preguntas después de leer un texto, exponer un tema, “hacer una redacción”, representar simulaciones dialogadas... la comunicación real pasará por la lengua materna y la lengua extranjera no se sentirá como vehículo de comunicación, sino apenas de ejercitación de la misma lengua, generando, así una especie de diglosia en la que se otorga a la LE un papel marginal. En esa misma ejercitación incluso, la LE puede asumir un papel más comunicativo, como decíamos más arriba, si en vez de trabajar con diálogos o frases neutros lejanos a la realidad de la clase, lo hacemos recreando los diálogos del libro entre todos para tornarlos más acordes a la situación, edad, características del grupo y procurando que, incluso en los momentos de mecanización de una estructura, exista vacío de información, posibilidad de elección o creación personal.

Además de potenciar la interacción comunicativa en LE, a través de los temas, tareas y asuntos de interés para el alumno (Ver en 3.1), envolviendo todo el quehacer del aula existe un discurso de clase “auténtico” que se debe aprovechar para llevarlo a cabo en la lengua que se aprende: desde los saludos iniciales, despedidas, fechas, horas (*¡Hola! ¿Qué tal?, Hasta mañana, ¡Que lo pases bien!...*), las muestras de interés por situaciones puntuales (*¿Qué tal estás? Me duele la cabeza...*), el control de la marcha de los trabajos (*¿Habéis terminado...? Tengo un problema, no encuentro ... Me falta muy poco*)... a todo lo que son consignas de clase, negociación de actividades, petición de repetición o aclaración, explicaciones, informaciones pertinentes, reparto de tareas, quejas, peticiones, permisos, comunicaciones en voz baja... (*¿Cómo se dice? ¿Cómo se escribe? ¿Qué es...? ¿En qué página? ¿Para qué sirve? Acordaos que para el lunes tenemos que traer una noticia del periódico. Elegimos una frase de la canción y buscamos al compañero que ha pensado en la misma canción... ¿Quién puede buscar...? ¿Cómo se empieza la entrevista? ¿Qué hacemos? No entiendo, ¿qué significa? Me parece que está bien / mal, es difícil / fácil... No estoy de acuerdo... Llevo cinco minutos con la mano levantada y no consigo hablar...*).

Todo eso es propio de la situación de clase y se debe aprovechar para llevarlo a cabo en la lengua que se aprende y llegar a sentirla así como instrumento real de comunicación. No se trata de desterrar la LM, ya que muchos procesos de acercamiento a la nueva lengua pasan por ella -y por otro lado, es algo imposible en un grupo monolingüe-, sino de sacar a la lengua extranjera de ese esquema tan artificial y diglósico y darle la posibilidad de que se asuma como otro vehículo de interacción comunicativa.

Recordamos otra vez para terminar este punto, sin entrar en analizar todas sus amplísimas posibilidades y en cómo aprovecharlas desde la clase, la oportunidad que nos ofrece hoy la web y toda la tecnología de la comunicación para utilizar la lengua que se aprende con verdadero sentido de interacción comunicativa y sentirla como canal de expresión y de comunicación.

### 2.5.4 Cuanto más tiempo mejor

Para aprender a comunicar en una lengua se necesita dedicar, además de esfuerzo, tiempo y en muchos contextos ese tiempo es muy limitado, reduciéndose a tres o cuatro horas, o menos, en un horario repleto de asignaturas. Es importante aumentar la posibilidad de interaccionar en la lengua que se aprende lo más posible ¿Cómo lo podemos conseguir?

Invitamos al lector a adelantar sus sugerencias para los contextos en que se mueve. Desde aquí señalamos posibilidades generales:

- Primero, aprovechar el tiempo que tenemos para que nuestra clase sea un espacio y un tiempo de comunicación auténtica en LE donde aprender cooperando y comunicando (Ver los puntos anteriores).
- Propiciar la interacción con el trabajo en grupos y parejas. (Ver 1.3.1).
- Fomentar el trabajo en autonomía, ayudando a los alumnos a encontrar los medios y recursos de interacción oral y escrita.
- Dar entrada a tantas tareas que se pueden realizar desde la clase y que promueven el que los alumnos sean activos en la interacción, en la búsqueda y en el intercambio, dedicando con gusto mucho más tiempo.
- Dejar entrar en clase las redes sociales, la calle, el mundo...
- Y a otros aprendizajes (Nos referimos luego brevemente a la metodología AICLE).

## RESUMIENDO

Cerramos este apartado dedicado a la interacción comunicativa como motor del aprendizaje, poniendo de relieve que el verdadero objetivo del aprendizaje de lenguas es desarrollar la capacidad de comunicarse en la otra lengua, abriéndonos así a todo un mundo nuevo de posibilidades. Para desarrollar en clase esa capacidad de comunicar de verdad en la nueva lengua es preciso aprovechar o crear la necesidad de hacerlo de verdad, cuidar el entorno y las relaciones de empatía en el grupo, utilizar la LE como un canal de comunicación auténtica, apoyar los procesos de apropiación de los recursos necesarios y favorecer las dinámicas donde se “negocie” el significado y la forma que lo expresa, con una progresión cuidada y coherente.

## 3. CONCRECIONES DIDÁCTICAS

Nos referimos, para completar nuestra reflexión, a dos concreciones didácticas que activan de forma privilegiada los dos motores del aprendizaje sobre los que nos hemos centrado: motivación e interacción comunicativa:

1. El aprendizaje con “tareas” y
2. El “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras” (AICLE /CLIL).

### 3.1. TAREAS

El trabajo con “tareas”, o aprender haciendo, posee ya una larga trayectoria y aporta un bagaje de experiencia y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz. Con la publicación del MCER (2001) se ve incentivado, ya que este documento hace del enfoque de acción el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas:

*El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción. Este enfoque (...) considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen TAREAS (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (p. 9).*

No vamos a detenernos aquí en justificar la conveniencia de esta forma de aprender lenguas hoy, ni en traer a colación las bases teóricas que lo sustentan, ni en desarrollar todo el proceso de cómo trabajar con “tareas; remitimos a tantos trabajos sobre el tema<sup>5</sup>. Apenas queremos subrayar cómo este enfoque promueve la motivación y la interacción comunicativa, los dos motores que consideramos claves para el aprendizaje de la lengua.

### 3.1.1 Qué son las “tareas”

Antes y de forma breve, recordamos qué son las “tareas”. En la metodología del enfoque por “tareas” y proyectos<sup>6</sup>, la palabra asume una denotación específica, que añade al significado general -de actividad o acción prevista-, la de ser el eje de una unidad didáctica; aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, la unidad didáctica, de la que es el eje la tarea, tiene como fin facilitar el proceso de hacerse con los recursos lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo esa tarea en la lengua que se aprende. En resumen, podemos decir que las “tareas” en este enfoque son:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana—no sólo académicas—de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua.

Un primer paso, una vez asumida la filosofía de este enfoque es, pues, decidir “la tarea” final, que debe ser de interés para los alumnos, al mismo tiempo que verosímil y factible. Las posibles “tareas” son incontables; a continuación damos algunos ejemplos:

- ✓ Preparar un plano de una ciudad, o la ruta de un viaje.
- ✓ Dar instrucciones para llegar a los sitios
- ✓ Confeccionar una guía de nuestra ciudad y colgarla en Internet.
- ✓ Hacer un “blog” sobre...
- ✓ Elaborar una encuesta sobre formas de aprender y pasarla en clase.
- ✓ Preparar y celebrar una fiesta española o ...
- ✓ Entrevistar a ...
- ✓ Recital de poemas.
- ✓ Hacer un regalo.
- ✓ Preparar entrevistas de trabajo
- ✓ Escribir cartas de solicitud
- ✓ Realizar una reclamación a la compañía de seguros
- ✓ Buscar alojamiento
- ✓ ...

<sup>5</sup> Para la justificación teórica del enfoque de acción nos remitimos a S. Fernández (2009b) y a la bibliografía allí citada

<sup>6</sup> La diferencia entre “tareas” y “proyecto” en este enfoque radica en la mayor envergadura de éste último que puede integrar en una serie de “tareas” y conlleva unos tiempos más amplios.

### 3.1.2 Unidad didáctica

Delimitada la tarea final, que han sugerido los alumnos o se ha acordado entre todos, analizada su viabilidad en el contexto y nivel, así como los posibles pasos y tiempo para alcanzarla, se toma conciencia de lo que se sabe y se necesita aprender en la LE para llevarla a cabo en esa lengua. A partir de ahí, incumbe al profesor cuidar con esmero el proceso de aprendizaje que favorezca el desarrollo de las destrezas y la interiorización de los exponentes lingüísticos necesarios, incluida la atención a la forma, para realizar la tarea en la LE. Sintetizamos los pasos de la creación de la unidad didáctica para realizar una tarea <sup>7</sup>:

- Elegimos con nuestros alumnos la tarea final.
- Prevedemos el tiempo.
- Para realizar la tarea elegida ¿qué se necesita saber hacer y aprender (en el nivel correspondiente)? Delimitación de los objetivos funcionales. Los alumnos toman conciencia de ello.
- ¿Qué se sabe ya? Activación de conocimientos
- ¿Qué se necesita aprender para ello? Contenidos:
  - Actividades comunicativas de expresión y comprensión.
  - Recursos lingüísticos.
  - Aspectos socioculturales que contextualizan la tarea,
  - Desarrollo estratégico.
- Proceso de aprendizaje coherente y orientado a la realización de la tarea, (desde la activación de conocimientos, a la práctica de actividades comunicativas, a la atención a la forma, a la evaluación en el proceso y al final) creando o adaptando para ello las actividades adecuadas.
- Búsqueda, adaptación, creación de materiales.

### 3.1.3 Las tareas impulsoras de la motivación y de la interacción comunicativa auténtica

Hemos traído esta concreción didáctica como ejemplo de una forma de hacer especialmente motivadora y dinamizadora de la interacción comunicativa. Y apporto mi experiencia y con ella la de tantos profesores con los que he trabajado, que me han llegado a trasladar cómo su clase de adolescentes ha dado un giro total y cómo sus alumnos decían sentirse felices aprendiendo así español.

Y ello porque:

- La tarea responde a los intereses de los alumnos, por tanto les gusta, quieren hacerla, ponen los medios y realizan de buen grado el trabajo que conlleva. En muchos casos el profesor sugiere una tarea estimulante, que ya sabe es del interés de sus alumnos y otras veces surge en clase como iniciativa de los alumnos, con lo que su protagonismo y su motivación están asegurados.
- Es un aprendizaje activo, en que los alumnos son los protagonistas y es un aprendizaje “de acción”, porque se aprende la lengua usándola de verdad para hacer algo real.
- Es un aprendizaje centrado en los procesos -aprender haciendo- y se construye cuidadosamente paso a paso sobre lo que sabe, lo que lleva al logro y hace aumentar la autoestima.
- Se trabaja en grupos, repartiendo el trabajo y poniéndolo en común. Se interactúa continuamente de forma oral y escrita, cooperando para que resulte lo mejor posible y con ello negociando el significado y la forma.

<sup>7</sup> Para ejemplos de “tareas” desarrolladas, ver en Fernández, S. (2009 y 2010)

- Promueve un mayor contacto con la lengua de una forma auténtica: se lee, se habla, se escribe, se escucha, se estudian nuevos exponentes con un para qué comunicativa claro.

Hacer, y hacer lo que interesa en un ambiente estimulante, torna la clase en un “acontecimiento comunicativo” y en un taller de aprendizaje y construcción de la lengua que genera emociones positivas.

### 3.2 AICLE / CLIL <sup>8</sup>

Nos vamos a referir, brevemente, para terminar a la metodología AICLE, otra concreción didáctica que aúna los dos motores del aprendizaje de las lenguas - motivación e interacción auténtica- que han centrado nuestra reflexión. El enfoque por “tareas” ofrece una respuesta para todos los públicos, AICLE plantea otra, propia para contextos escolares, donde la motivación es más difícil de conseguir y el contacto con la lengua extranjera es, generalmente, escaso.

AICLE, “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas extranjeras” es un enfoque de trabajo que se lleva a cabo en situaciones escolares -desde preescolar, escuela primaria, escuela secundaria, hasta la universidad-, en el que algunas asignaturas o parte de ellas se trabajan en una lengua extranjera. Los objetivos que se propone son de doble naturaleza: por un lado, aprender los contenidos de la materia en cuestión y por otro, aprender, simultáneamente, la lengua extranjera en que se desarrollan.

#### 3.2.1 Metodología AICLE

Pero AICLE no es sólo el estudio de una o varias asignaturas en otra lengua, estudio que cuenta con una larga tradición y que además se podría llevar a cabo de una forma no motivadora, con un estudio memorístico y con alumnos pasivos. AICLE es sobre todo un enfoque renovador de integración de contenidos y LE o L2, con una metodología comprometida en el aprendizaje de las lenguas, que asume los principios dinamizadores del aprendizaje que hemos venido desarrollando en este artículo.

No se nos esconde que para desarrollar esta metodología, es necesario contar con un profesorado especialmente preparado, ya que se le pide, no sólo la competencia comunicativa en la LE, en un alto nivel y la competencia en la asignatura correspondiente, sino también la competencia didáctica para poner en práctica esta metodología específica. Hasta la fecha, que conozcamos, la formación de este profesorado se apoya en cursos de perfeccionamiento en ejercicio, con bastantes limitaciones, aunque creemos que se llegará pronto a una formación inicial específica del “profesorado AICLE”.

#### 3.3.2 Motivación e interacción en AICLE

No entramos en detallar las estrategias metodológicas de AICLE ni en observar todas su ventajas tanto para el aprendizaje de los contenidos, como para el de la lengua, ni en detallar las distintas formas de su puesta en marcha, pero sí queremos resumir por qué esta metodología impulsa la motivación y la interacción auténtica en la lengua que se aprende:

##### Motivación:

- Para un estudiante una necesidad real y concreta es la de hacerse con la/s asignatura/s que cursa.
- Es un aprendizaje que conlleva la necesidad de su uso y de una forma inmediata.
- Los medios que se ponen a disposición de los alumnos son también motivadores, tanto porque los retos son alcanzables como por los recursos utilizados. Se facilita el logro y con ello la confianza en sí mismo.

<sup>8</sup> CLIL sigla de “Content and Language Integrated Learning”.



- Se organiza el trabajo de forma interactiva y cooperativa, con diversos tipos de grupos, en los que cada uno aporta su trabajo, estimulando el progreso y beneficiando los resultados. Se favorece así también un ambiente de trabajo donde surgen las emociones positivas.
- Se plantea con una metodología activa, constructiva que implica a los alumnos en el trabajo, en la resolución de problemas, en la realización de actividades y “tareas”, en la toma de iniciativas y propuestas de mejora, en la responsabilidad, en suma, de su propio aprendizaje.
- Cuenta con una amplia variedad de recursos y materiales que se utilizan como apoyo para la comprensión, como fuente de información y como medio de comunicación (textos, podcasts, vídeos, blogs, wikis, plataformas, redes sociales ...)

### Contacto e interacción con la LE

- Se aumenta considerablemente el tiempo de exposición e interacción en la lengua: ésta es una de las ventajas que resaltan en primer lugar; los alumnos tienen la ocasión de estar en contacto con la lengua extranjera, no sólo los dos o tres periodos de clase de LE, sino todo o parte del tiempo que se invierte en las otras materias.
- Aprendizaje de la lengua orientado al uso auténtico, en este caso “académico”. Como en el enfoque por “tareas”, también en AICLE se utiliza la LE de verdad, no para hacer prácticas más o menos simuladas, sino para algo que, en este caso es central, “natural” en la vida académica, cursar las propias asignaturas.
- Fomenta la interacción en la lengua vehicular, generando mayor adiestramiento en las actividades comunicativas y posibilitando la formación y contraste de hipótesis, la negociación del significado la ampliación de los recursos lingüísticos y la ayuda mutua en la superación de dificultades.

### AICLE con TAREAS

Sinergia de los dos motores: motivación e interacción.

Las dos concreciones didácticas a las que nos hemos referido no son incompatibles, sino todo lo contrario: entre las estrategias didácticas de AICLE, una de las formas privilegiadas de envolver al alumno en un trabajo activo, estimulante y cooperativo es justamente el trabajo con “tareas”. Ofrecemos, a continuación, una lista de ejemplos de “tareas” propias de las diferentes disciplinas y realizables en la lengua extranjera que las vehicula:

Educación física: Controlar el ritmo cardiaco, jugar un partido, hacer una carrera, planear una ruta, hacer taichí...

Ciencias sociales: Visitar una ciudad, un museo, hacer una encuesta, presentar un informe, hacer mapas, guías, una exposición, comparar productos, presentar personajes, hacer entrevistas, blog: relaciones entre el país y España

Ciencias naturales: Preparar una dieta, plantar un árbol, hacer experimentos, comparar climas, realizar un dossier sobre medioambiente,...

Matemáticas: Comprar-vender, hacer presupuestos, concursos de..., hacer estadísticas, gráficos, jugar al billar,...

Tareas en Internet: Crear un “blog” de la clase, preparar entradas para una wiki, colgar vídeos en Youtube, abrir un foro, estudiar haciendo intercambios con un centro amigo...

Las posibilidades son muchas y mientras llega a nuestros centros una organización que posibilite la puesta en marcha de AICLE, sí podemos, en colaboración con los compañeros de otras asignaturas, hacer ensayos de tareas que integren los contenidos y la lengua extranjera.

### A MODO DE CONCLUSIONES

Volvemos al principio cuando planteábamos el objetivo de este trabajo de reflexionar sobre la impronta de la motivación y la interacción comunicativa en el aprendizaje de las lenguas. Esta reflexión responde a un convencimiento personal que se ha convertido en una premisa leitmotiv tantas veces repetida en todo nuestro discurso didáctico, de que esos dos aspectos son claves para el aprendizaje de las lenguas y que sin ellos es muy difícil ni intentarlo, ni conseguirlo. Hemos traído, además, al final de nuestra reflexión dos concreciones didácticas que aúnan de forma privilegiada estos dos aspectos, facilitando así, creemos, la compleja pero fascinante tarea de desarrollarlos en nuestra clase.

Recogemos en una síntesis los puntos sobresalientes de cómo la motivación y la interacción comunicativa favorecen el aprendizaje de la lengua:

#### La motivación motor del aprendizaje:

- Implica afectivamente cuando:
  - Interesa lo que se hace,
  - Hay un clima estimulante
  - Emociones positivas
  - Retos alcanzables,
  - Se reconoce el esfuerzo
  - Se refuerza la autoestima
  - Y se apoya en el trabajo cooperativo.
- Implica cognitivamente cuando:
  - Se aprende haciendo
  - Se participa de forma creativa
  - El aprendizaje tiene sentido
  - Se construye sobre lo que se posee
  - Se asume la responsabilidad del propio aprendizaje.

#### La interacción comunicativa, clave para el aprendizaje porque:

- En la necesidad de interacción comunicativa se activan los mecanismos de aprendizaje.
- En el uso continuado se interiorizan las nuevas formas y estructuras.

Es clave para el aprendizaje si:

- Se fomenta la necesidad de comunicarse de verdad en la nueva lengua.
- Se hace que la clase funcione como grupo social auténtico que es, como evento comunicativo.
- Se promueve la “negociación del significado”.
- Se utiliza la lengua extranjera como vehículo de comunicación.
- Se aprovechan y amplían los tiempos y los espacios para comunicarse en la LE.

Motivación e interacción comunicativa forman un bucle que se realimenta para el aprendizaje de la lengua, ya que:

La **motivación** me lleva a querer utilizar la lengua,  
el contacto **e interacción** en esa lengua me lleva a aprenderla  
y ese aprendizaje alimenta la motivación.

Quedan muchos aspectos por aportar, pero esperamos que los que se expresan aquí funcionen como aliciente para que tú, lector/a y compañero/a, enriquezcas este texto, tu entusiasmo y tu labor docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Jane. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas. En Edinumen. 2000.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECyD y Anaya.
- Dornyei, Zoltan. (2001). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Cambridge University Press. Barcelona: UOC.2008.
- Fernández, Sonsoles. (Coord.) (2009). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Sonsoles y Antonia Navarro (2010). *Enfoque por tarea: propuestas didácticas*. Madrid: SGT del Ministerio de Educación.
- Gardner, Robert. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kramsch, Claire: (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier - Credif.
- Larsen-Freeman, Diane y Michael H Long. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. 1994.
- Muñoz, Carmen. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muñoz Licerias, Juana (Ed.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos (Ed.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel.
- Starnone, D (2002). *Solo se interrogato. Appuntisulla maleducazione di un insegnante volonteroso*. Roma: Feltrinelli
- Tusón, Amparo (1995). *El análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, 1997
- Williams, Marion y Robert. L. Burden. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas, en Edinumen. 1999
- Yus, Francisco. (2001). «La conversación virtual (chat)». En *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel. Cap.3.
- Wong, J and H. Zhang (2010). *Conversation Analysis and Second language pedagogy. A guide for ESL/EFL teachers*. Roudledge, N. York

**José Miguel Blanco Pena**

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra (España) y especialista en didáctica del español como lengua extranjera. En la actualidad es profesor asociado del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (Taiwán), donde lleva catorce años enseñando español. Es también cofundador y codirector del grupo de investigación y de la revista SinoELE ([www.sinoele.org](http://www.sinoele.org)). Ha impartido talleres de formación del profesorado en diferentes instituciones y universidades de China y Taiwán, y ha colaborado en la organización de varios congresos académicos tanto en Asia como en España (CE/LEAP, EPES, Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China). Es autor, coordinador y editor de numerosas publicaciones sobre la enseñanza del español a hablantes de chino. Actualmente investiga la adquisición del componente fonético por parte de los alumnos sinófonos bajo el patrocinio del Ministerio de Economía y Competitividad de España y del *Taiwan National Science Council*.

Cuando hace cuatro años recibí la noticia de que una universidad española (el tanto hay que apuntárselo a la Universidad de Jaén) estaba organizando un encuentro de profesores de español para sinohablantes (EPES), mi sorpresa y mi alegría fueron enormes: por fin un centro universitario español, consciente de la existencia de un mercado económico y lingüístico desconocido pero creciente<sup>1</sup>, había decidido celebrar un congreso de didáctica de ELE centrado en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del español en entornos sinófonos.

“Consideramos que otros asiáticos difieren de este perfil de estudiante, aunque puedan coincidir en otros aspectos”<sup>2</sup>, se apuntaba desde Jaén, al tiempo que se defendía la necesidad de una formación específica a la que se pretendía contribuir analizando “el perfil de este tipo de estudiante y el diseño de programas lingüísticos rentables desde su propio estilo de aprendizaje”<sup>3</sup>. Tal toma de conciencia, tal asunción de ideas y tales objetivos llegados desde Jaén, compartidos desde hace tiempo por muchos de nosotros, parecían inspirarse en los principios fundacionales de SinoELE y me resultaban muy familiares:

Sin embargo [sic] afrontar un programa de estudios de español para este colectivo entraña una serie de dificultades añadidas a las ya derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conseguir un alto rendimiento en este grupo de estudiantes requiere formularse una serie de preguntas sobre su cultura de aprendizaje, su proceso de adquisición y el papel del profesor entre otras cuestiones.<sup>4</sup>

Se trataba, además, de un encuentro cuya organización nos tenía en cuenta, pues no sólo estaba dirigido a nosotros, es decir, “a aquellos que se encuentran en la actualidad desarrollando su docencia en programas lingüísticos para estos discentes”<sup>5</sup>, sino que se organizaba contando con verdaderos expertos en este campo, la mayoría de ellos venidos de Asia. En este sentido, para mí fue una gran satisfacción que desde un principio la organización de los EPES eligiera a miembros de SinoELE como ponentes plenarios: Maximiano Cortés y María José Pareja (I EPES), Rocío Blasco y Lu Jingsheng (II EPES), Lu Jingsheng y yo mismo (III EPES), Nicolás Arriaga (IV EPES). A mi modo de ver, esta nómina de ponentes no supone tanto un reconocimiento a SinoELE cuanto a todos los que nos encontramos trabajando con

<sup>1</sup> Cf. Contreras Izquierdo, N. M. y Sánchez López, I. (Eds.), 2011, *El español para sinohablantes: Estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (I Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes, Jaén, 15 y 16 de febrero de 2010; II Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes, Jaén, 3, 4 y 5 de febrero de 2011), Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones, pág. 8.

<sup>2</sup> Ib., pág. 9.

<sup>3</sup> Ib.

<sup>4</sup> Ib., pág. 8.

<sup>5</sup> Ib.

sinohablantes “en primera línea”, y me parece de justicia agradecerse aquí a los organizadores.

Mi balance global de los cuatro EPES que se han celebrado hasta el momento es muy positivo. No sólo por la naturaleza de los temas analizados y la calidad de las investigaciones presentadas, sino también por la cantidad de participantes y la variedad de centros representados: profesores españoles y chinos de centros docentes de España (Jaén, Córdoba, Lérida, Granada, Castilla-La Mancha, Cádiz, Sevilla, Las Palmas de Gran Canaria, Comillas...), profesores hispanoamericanos de centros docentes de Hispanoamérica (de Argentina, sobre todo), profesores chinos, españoles e hispanoamericanos de universidades chinas (Pekín, Nanjing, Changsha, Xi'an, Shanghái, Hezhou...), hongkonesas y taiwanesas (Taipéi, Taichung, Kaoshiung...). Reunir en España tan diversa representación de instituciones y poner en contacto a tantos colegas en torno a la enseñanza de español a sinohablantes constituye un éxito incontestable.

Para mí, esta amplia participación viene a confirmar el interés actual por nuestro campo de estudio más allá de Asia, pues como vemos no se circunscribe sólo a unos “locos” o unos “friquis” de la Universidad de Jaén, sino que es algo compartido por docentes e investigadores de todos los rincones de España e Hispanoamérica, como se ha destacado desde la propia organización de los EPES:

*Cada vez son más los centros, tanto en territorio español como fuera de él, dedicados a la formación lingüística de alumnos sinohablantes, y del mismo modo cada vez son más los docentes implicados y comprometidos con una enseñanza de calidad. Todos aquellos dedicados a la preparación en español de los alumnos chinos en sus tres realidades (China, Hong Kong y Taiwán) asumen que el adiestramiento de este público requiere una formación específica.*<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Cf. Contreras Izquierdo, N. M., Sánchez López, I. y Arjonilla Sampedro, A. (Eds.), 2013, *Dificultades de la lengua española para sinohablantes* (III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes, Jaén, 26-28 de enero de 2012), Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones, pág. 8.

<sup>7</sup> Hasta ahora se han publicado en CD las actas de los tres primeros EPES.

<sup>8</sup> Por ejemplo, en el último EPES no se hizo referencia a la prometedora Plataforma de Información del Español para Sinohablantes (PIES), proyecto estrella de la Universidad de Jaén presentado en I EPES.

Otro fruto gratificante de estos encuentros ha sido la publicación de las actas<sup>7</sup>, que ojalá pronto sean puestas a disposición de todos los internautas. Y aunque otros proyectos iniciales parecen haberse diluido poco a poco<sup>8</sup>, qué duda cabe que la reciente creación con carácter oficial de un *Curso de Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Español para Sinohablantes* (Universidad de Jaén, 2012-2013), en el que por cierto también colaboran miembros de SinoELE, además de ser una gran noticia, constituye otro excepcional resultado concreto que hay que anotar en el haber de los organizadores.

Los cuatro encuentros celebrados hasta el momento también han servido, empero, para poner al descubierto algunos problemas que, a mi modo de ver, aquejan a la investigación actual sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en el ámbito sinohablante. Me refiero, sobre todo, a los problemas derivados de la falta de contextualización de los estudios que se realizan.

En mi opinión, la ausencia de una acotación clara de los entornos discentes analizados conduce, en ocasiones, a realizar afirmaciones cuestionables, por estar basadas en premisas equívocas, y a establecer conclusiones generales dudosas.

A mi entender, dos son las causas de este problema: por un lado, la comprensible falta de experiencia docente “multicontextual” de algunos participantes, y por otro lado, el menos comprensible eurocentrismo ciego que todavía pervive en el mundo de la didáctica del ELE en España y, por ende, en el diseño de los programas de formación de profesores, donde todo pasa por el tamiz del enfoque comunicativo y de los preceptos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, y donde lo único que se contempla es el “metacontexto” de enseñanza/aprendizaje por antonomasia: alumnos en inmersión en una escuela de idiomas y en un grupo multicultural occidental. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad y complejidad de los contextos docentes de ELE, no sólo en Asia sino

también dentro de España, requiere de un caudal de información y de unos conocimientos específicos que actualmente se hallan ausentes en los programas de formación de profesores, si exceptuamos el recién creado curso de especialización de la Universidad de Jaén.

Así se explica, por ejemplo, que, pese a los esfuerzos realizados desde diversos foros por contextualizar y esclarecer el papel que desempeña el celeberrimo manual *Español moderno* del profesor Dong Yansheng (董燕生) dentro de la enseñanza del español en las universidades chinas —entre los que hay que destacar la meridiana y para mí definitiva explicación que ofreció el profesor Liu Jian (刘建) en el III EPES sobre este asunto (¡lástima que no se recogiera después en las actas!)—, resulta decepcionante comprobar cómo, EPES tras EPES, todavía hay colegas que siguen sin entender bien este papel y que se ensañan injustamente con este manual adjudicándole una función imaginaria <sup>9</sup>.

Por último, los EPES también me han servido para confirmar otro fenómeno preocupante, y en cierto modo frustrante, del que venía teniendo noticia recientemente, y que tiene relación con el problema apuntado en los párrafos anteriores: el desconocimiento de la bibliografía especializada sobre la enseñanza del español a sinohablantes en el ámbito general de la Lingüística y la didáctica del español como lengua extranjera <sup>10</sup>. Como botón de muestra, valga esta sorprendente, osada y hasta paradójica afirmación de uno de los propios ponentes plenarios del II EPES (el subrayado es mío): “Existen publicaciones de aprendizaje del español especialmente diseñadas para estudiantes chinos

(...); sin embargo, **no hay publicaciones que vayan dirigidas específicamente a profesores de español que van a enseñar esta lengua a estudiantes chinos.**” <sup>11</sup>

Digo que es asombrosa esta afirmación porque, como todos nosotros sabemos, desde hace tiempo toda esta literatura especializada está al alcance de un clic de ordenador. Lamentablemente, hoy día no es raro toparse con este problema en algunos artículos, tesinas de máster e incluso tesis de doctorado —para sonrojo de autores y miembros de comités y tribunales—, donde increíblemente se obvian no ya las mismas obras de referencia, sino prácticamente todo lo que se ha publicado hasta ahora sobre este campo, si bien es cierto que esto cada vez sucede menos, afortunadamente <sup>12</sup>.

En definitiva, creo que los EPES organizados hasta ahora por la Universidad de Jaén han contribuido enormemente al impulso y a la difusión de los estudios realizados en el campo de la enseñanza de ELE a sinohablantes, especialmente en España. Al mismo tiempo, estos encuentros han supuesto un grato reconocimiento externo a la labor docente e investigadora llevada a cabo por numerosos profesionales de China, Hong Kong y Taiwán<sup>13</sup>. No obstante, todavía queda mucho por analizar, profundizar y difundir. Ojalá los EPES de Jaén cumplan muchos años y sus frutos se mantengan en el tiempo. A la vez, hago votos por que surjan nuevos EPES en otros lugares en los próximos años. Pienso que todos estaremos encantados de colaborar. En cierto modo estamos obligados a ello: sus éxitos serán los nuestros, y de ellos, no lo olvidemos, se beneficiarán nuestros alumnos.

<sup>9</sup> Se puede criticar *Español moderno* por sus errores de contenido, por su falta de actualización, o por si es o no adecuado para alcanzar determinados objetivos curriculares, pero no por el simple hecho de tener un enfoque estructural de gramática-traducción. ¿Acaso la asignatura de Lengua Española en un grado de Filología Hispánica en España se enseña mediante materiales comunicativos? Muchas veces se olvida que en las universidades chinas lo que hay son departamentos de Filología Hispánica, no escuelas de idiomas, y que sus alumnos, entre otras cosas, aprenden español para ser profesores, traductores e intérpretes en el futuro. ¿Podría un centro de idiomas al uso garantizar estos objetivos en cuatro años de estudio?

<sup>10</sup> Este desconocimiento incluso ha sido reconocido en público por algún que otro invitado “de prestigio” a los EPES, para desconcierto de buena parte del público, lo cual sin duda habrá hecho reflexionar a los organizadores de cara a futuros encuentros.

<sup>11</sup> Moreno Cabrera (2011, 261), en N. M. Contreras e I. Sánchez (Eds.), op. cit.

<sup>12</sup> En este enlace puede encontrarse un reciente ejemplo de memoria de máster con absoluta falta de referencias (aunque basta con mirar la bibliografía final, en la página 19 llega a afirmarse que “la bibliografía sobre la gestión del estudiante chino en el aula de ELE es simplemente inexistente”). [http://marcoele.com/descargas/13/martinez-gestion\\_chino.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/martinez-gestion_chino.pdf)

<sup>13</sup> A este respecto, me gustaría agradecer en nombre de SinoELE las continuas muestras de reconocimiento que hemos recibido en los EPES tanto por parte de los organizadores como de los participantes.

# Centro de Recursos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China

## 西班牙驻华大使 馆教育处资源中心

Información, asesoramiento y apoyo a la enseñanza del español para hispanistas, profesores y estudiantes de español y personas interesadas en estudiar español en China o España

为西班牙语学者、西班牙语教师和学生以及有意在中国或西班牙学习西班牙语的人群提供西班牙语教学方面的信息、咨询和支持

Sala de lectura, servicio de préstamo, cursos, grupos de trabajo, seminarios y talleres para profesores de español

阅览室、借阅服务以及为西班牙语教师提供的培训班、学习小组、研修班和讲习班活动

Asesoramiento sobre materiales de español como lengua extranjera  
对外西班牙语教学资料使用指导

Proyecciones de películas, conferencias, charlas y concursos  
放映电影、举办各类讲座、座谈和竞赛

Toda la información en  
所有信息详见

[www.mecd.gob.es/china/oficinasycentros/centros-recursos.html](http://www.mecd.gob.es/china/oficinasycentros/centros-recursos.html)

## ARTÍCULOS

## DE LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN CHINO-ESPAÑOL, O DE CÓMO ENSEÑAR A VOLAR SIN ALAS

**Agustín Alepuz - Instituto Cervantes de Pekín - Profesor colaborador**

Licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona y en Estudios de Asia Oriental por la Universitat Oberta de Catalunya, Agustín Alepuz lleva más de 8 años en el mundo de la traducción profesional chino-español, una profesión que combina con la enseñanza del español como lengua extranjera. Ha dado clases en varias escuelas y universidades chinas, y desde 2008 es profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Pekín, donde ha impartido clases de español general y de traducción chino-español.

Ser un buen traductor no significa ser capaz de enseñar a serlo. Enseñar a traducir no es una tarea fácil, porque de entrada la traducción tampoco lo es, y además no existen unas pautas claras que se puedan seguir al pie de la letra para formar a traductores, como tampoco existe una tradición metodológica desarrollada sobre lo que es la didáctica de la traducción. Por otro lado, cuando las lenguas que entran en juego son una lengua sinotibetana y una lengua románica, este acto roza lo heroico, por el gran número de dificultades que vienen a sumarse a un proceso ya de por sí complejo.

Eso no significa, no obstante, que no se pueda enseñar a traducir del chino al español, sino solamente que es necesario fijar un objetivo claro sobre lo que queremos conseguir antes de empezar, y seguir “una estrategia basada en pasos pequeños”, en palabras de Pilar Elena. Lo mejor que puede hacerse en muchos casos es poner el acento en la práctica de la traducción mediante diferentes tareas que ayuden a los alumnos a aprender de manera inductiva, partiendo de la premisa de que “a traducir se aprende traduciendo”, y fomentando la autonomía del aprendizaje, o tal como nos enseña Villanueva, impulsar “un proceso de construcción de conocimientos y destrezas que parte de una reestructuración de conocimientos y representaciones previos de los estudiantes, aprovechando y elaborando estrategias cognitivas y de aprendizaje que éstos ya han asimilado”.

El objetivo fundamental de la didáctica de la traducción chino-español debe ser formar a profesionales que en el futuro se dedicarán a la traducción o a trabajos afines en los que estas destrezas serán necesarias. Se trata, por tanto, de una formación con fines específicos que, en palabras de Hurtado Albir, consiste

en “desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para saber traducir: la competencia traductora”. El conocimiento lingüístico, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera es un requisito previo importante, puesto que, tal como apunta Delisle, “el punto de partida y de llegada de la actividad traductora es lingüístico”. Sin embargo, en la competencia traductora no sólo intervienen factores lingüísticos, sino que también existen otras variables (conocimientos socioculturales, uso de la documentación, aptitudes profesionales, etc.) a los que merece la pena prestar atención, y que suponen una serie de problemas de traducción sobre los que el docente debe concienciar a sus alumnos. En este sentido, Hurtado Albir identifica la necesidad de abordar los elementos contrastivos entre el par de lenguas de traducción como uno de los objetivos generales que debe tener la enseñanza, lo cual es también fundamental en el caso de las dos lenguas que nos ocupan.

La falta de puntos en común entre el chino y el español, derivada de unas profundas diferencias léxicas, morfosintácticas y socioculturales, se encuentra en el origen de la mayoría de las dificultades y los problemas de traducción con los que nos enfrentamos, motivo por el cual habrá que abordarlas de forma explícita con tareas diseñadas para tales fines. En vez de limitarse a señalar estas diferencias de manera explícita, puede resultar más interesante aprovechar tareas que motiven la reflexión entre los alumnos, como por ejemplo identificar las ideas principales de un texto o reformular su contenido. Para ello se puede empezar por textos de un grado de especialización mínimo, que permitan sentar las bases para la adquisición de la competencia traductora evitando la dificultad que supone tener



que enfrentarse a términos desconocidos para los estudiantes, y que suelen acarrear un esfuerzo adicional de documentación.

Las disparidades de los campos semánticos son uno de los múltiples frentes abiertos a los que se enfrentan los estudiantes de traducción chino-español. En relación con esta cuestión, Ramírez Bellerín nos enseña la necesidad de “recordar con frecuencia que el término empleado en la lengua de llegada representa un compromiso con su verdadero significado en la lengua de partida”, citando varios ejemplos de traducción (“tintero” para 砚台 *yàn tai*, o “carretilla” para 手推车 *shǒu tuī chē*, entre otros) que pese a poder traducirse de una manera que resulte comprensible al lector, se refieren a una realidad que no se corresponde totalmente con la del destinatario de la traducción. Esto es muchas veces inevitable, pero los estudiantes de traducción tienen que aprender a desarrollar el uso de diferentes estrategias que permitan salvar la comunicación producida por un desconocimiento del contexto lingüístico y extralingüístico en el que se inserta el texto original.

La importancia del contexto es sin duda una de las claves de la traducción del chino al español, por lo que el docente de traducción deberá incidir en este punto en sus clases, sobre todo en el caso de una lengua como el chino, que a menudo destaca por una gran ambigüedad y que muchas veces carece de la precisión y de la abundancia de detalles de lenguas como el español. Los ejemplos son interminables: una palabra china tan aparentemente sencilla como 孩子 *háizi* podría traducirse por “niño”, “niña”, “niños” o “niñas” en función del contexto, mientras que la oración 大学里有一种人不谈恋爱, 是谁都看不上 *dàxuélǐ yǒu yīzhǒng rén bù tán liàn'ài, shì shéi dōu kàn bù shàng* tendría también más de una posible forma de traducción (谁都看不上 podría entenderse como “a él no le gusta nadie” o como “él no gusta a nadie”, lo cual supondría un cambio de sentido importante). Algo similar ocurre con los tiempos verbales, inexistentes en lengua china, por lo que a la hora de traducir al español el estudiante/traductor no tiene más remedio que plantearse muchas preguntas: ¿Qué pretérito usar en esta oración? ¿Puedo usar un condicional aquí? ¿Quizás un verbo en subjuntivo vendría bien...?

Las actividades de clase propuestas por el docente tienen por tanto que incidir en estos aspectos, para fomentar la capacidad de análisis e interpretación del estudiante, sin olvidar las destrezas de reexpresión en la lengua meta.

El contexto tiene que ser un factor extralingüístico clave para interpretar un texto escrito u oral en chino, y que determinará muchas de las decisiones que tomemos a la hora de traducir, como indica Ramírez Bellerín. Es por ello por lo que el docente debe hacer comprender a los alumnos que nunca hay que partir de oraciones ni de palabras aisladas a la hora de traducir, sino que hay que empezar por considerar la globalidad del texto y la información adicional que nos ofrece el contexto en el que se inscriben los diferentes elementos, y que nos permitirán comprender mejor el mensaje original y tener más datos a la hora de tomar decisiones. Cuando una persona traduce, está tomando decisiones sin darse cuenta: se podría decir, de hecho, que traducir es una toma de decisiones constante en la que debemos interpretar el sentido y la intención del texto original, en tanto que las múltiples interpretaciones de un texto condicionan nuestras elecciones de estructuras gramaticales y léxico en la lengua meta. Esto es tan válido para la traducción del chino al español como a la inversa, debido a la existencia de palabras y matices en español que son inexistentes en lengua china, y que a veces hay que suplir con reformulaciones o explicaciones más o menos extensas.

Como fruto de esta falta de analogías entre ambas lenguas, señala Ramírez Bellerín, la traducción del chino al español “supone un esfuerzo de verbalización mayor que el habitual entre lenguas de la misma familia”, que a veces da lugar a traducciones que parecen haberse quedado “a medio camino” entre el texto original y el traducido. Así, el texto traducido a veces se comporta como esos turistas que, sin ser conscientes de que han llegado a una tierra extraña, siguen manteniendo sus hábitos y costumbres como si no hubieran salido de casa, sin el mínimo esfuerzo para adaptarse, y como consecuencia de ello, se convierten en un elemento discordante en la sociedad de acogida. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en muchos de los ejercicios de los estudiantes chinos que aprenden

a traducir al español. Al desconocer las reglas de la lengua (no ya las gramaticales, sino especialmente las pragmáticas) que son naturales para un hablante nativo, en no pocas ocasiones cometen errores de estilo y producen textos escritos que resultan poco naturales o difíciles de entender para alguien que no esté acostumbrado y desconozca la lengua original desde la que se traduce. Un ejemplo de estos problemas puede verse en el siguiente texto, escrito por un estudiante del curso de traducción chino-español del Instituto Cervantes de Pekín:

*“En primer lugar, asegurar que haya harina suficiente en el proceso y mantener bien seca en manera de polvo sin ningún grano. Después de presionar las alitas por la última vez que está en el tercero procedimiento, no hace falta quitar todo la harina, solo las pasar rápidamente y está bien. Cuando pasar las alitas en el agua fría, debe que pasar muy rápido, pero seguro que las alitas estén en el agua completamente.”*

¿Qué hacer frente a producciones escritas como ésta? El origen de estos errores puede encontrarse en muchos factores, desde el poco conocimiento de las lenguas de trabajo hasta el desconocimiento de la realidad a la que hace referencia el texto. Puede ser interesante llevar este tipo de producciones al aula, a modo de ejercicio práctico a través del cual los alumnos tengan la posibilidad de recrear el proceso seguido por el traductor para identificar los problemas de traducciones y sacar sus propias conclusiones sobre cómo resolverlos. Más allá de corregir los errores e insistir en aspectos puramente lingüísticos, es importante fomentar la conciencia del estudiante hacia sus propios errores, mediante tareas que promuevan la reflexión en torno al sentido original del texto y a la expresión escrita en la lengua meta. Para ello, es fundamental concienciar al alumno sobre la importancia de recurrir a materiales de referencia escritos en la lengua meta, los llamados “textos paralelos”, que ofrecen pistas sobre el formato, el estilo y el tipo de lengua que debemos emplear en la traducción.

Así, por ejemplo, para conocer cuáles son las convenciones utilizadas en un contrato, será de inestimable ayuda contar con un contrato escrito en la lengua a la que queremos traducir, que nos

pueda dar información que nos sea de utilidad. En esta línea, Hurtado Albir destaca la importancia de que el estudiante de traducción aprenda a captar la importancia de la documentación y saber identificar y caracterizar distintos tipos y géneros textuales en las dos lenguas, ya sea a partir de textos paralelos o de otras fuentes documentales. Siguiendo con la metáfora del viajero, podríamos decir que el uso de textos paralelos es una manera de documentarse mediante guías de viaje, foros de Internet y demás fuentes de información sobre el país que vamos a visitar. Está claro que “donde fueres, haz lo que vieres”, 入乡随俗 *rù xiāng suí sú*, como dice el chino con su proverbial economía léxica, y es por eso por lo que el aprendizaje a partir de textos paralelos debe ser uno de los primeros pasos en la enseñanza de la traducción, en tanto que permite al aprendiz de traductor ampliar su bagaje lingüístico y descubrir de manera autónoma estrategias para enfrentarse a diferentes problemáticas textuales.

Estos problemas, en cualquier caso, no son exclusivos a la traducción del chino al español, sino que se pueden extrapolar a combinaciones entre otros idiomas. Ocurre otro tanto con los textos en español, que al ser traducidos al chino tienen que pasar por múltiples transformaciones y acomodaciones, como el turista occidental que se adentra en terrenos desconocidos y tiene que aprender a comer con palillos, beber agua caliente y seguir unos códigos culturales y sociales que le son totalmente ajenos para poder adaptarse a la nueva sociedad.

Las diferencias culturales también tienen un papel muy importante en la traducción entre lenguas, y es quizás la mayor fuente de equívocos y problemas de transferencia. De entrada, la diferencia entre dos sistemas de escritura tan dispares como son los ideogramas y la escritura alfabética y las consecuencias que esta situación acarrea son cuestiones que el docente de traducción tiene que tratar inevitablemente en el aula. La cultura queda reflejada de muchas maneras, desde los elementos de la cultura material (alimentación, vestimenta, etc.) hasta la cultura social (estructura familiar, religión, etc.), pasando por la herencia histórica y cultural de una misma comunidad lingüística. Si pensamos por ejemplo en la infinidad de expresiones relacionadas

con la fe cristiana en español o el gran número de expresiones referentes a episodios históricos e historias populares en chino, nos podremos dar cuenta de que todo curso de traducción debe hacer referencia en algún modo a esta cuestión. Por no hablar de los aspectos intrínsecos a la lengua, como los juegos de palabras o los giros idiomáticos, que muchas veces no tienen correspondencia en la otra lengua, y requieren en el mejor de los casos de explicaciones o notas a pie de página que puedan hacer llegar el significado original a los lectores.

En su artículo “¿Quién es un buen profesor de traducción?”, Orozco cita un decálogo del buen profesor universitario planteado por antiguos alumnos de la Universidad de Montreal, del que se puede extraer la conclusión de que el profesor de traducción debe ser no sólo un experto en su materia, sino también un catalizador para el desarrollo intelectual y social de los alumnos. Al hilo de dicho decálogo (nada fácil de cumplir, por otra parte), la autora añade una reflexión en torno a la necesidad de que el docente de traducción guíe a los alumnos en el proceso de aprendizaje, yendo más allá de la solución fácil de leer el texto original y ofrecer la traducción correcta del profesor y/o la de los alumnos aventajados.

Estos exigentes requisitos vienen a sumarse a una labor ya de por sí difícil como es la de enseñar a traducir, pero vale la pena tomarlos en cuenta en la actual situación de desprestigio en la que se encuentra la traducción pese a su importancia en la sociedad. Por su relativamente reciente evolución, sumada a la creencia de que cualquier persona con conocimientos de una lengua extranjera y un diccionario bilingüe es capaz de traducir, los estudios sobre la traducción apenas se han desarrollado, y eso no tiene una influencia positiva en la formación de traductores. Sin embargo, el estudio y la práctica de la traducción, por muy denostados que puedan estar hoy día, son un ejercicio necesario que debería potenciarse en muchos centros, porque traducir es una de las mejores maneras de reflexionar no sólo sobre la forma en que entendemos el mundo, sino también sobre la forma en que nos expresamos, aparte de ser una pieza clave en los intercambios políticos, económicos y humanos entre países.

#### Bibliografía:

- Carreres, A. (2006). “Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations.” *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. <<http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>>
- Delisle, J. y G. Bastin (1997) *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Elena García, Pilar (junio de 1996). “Metodología de la enseñanza de la traducción”. *Hieronymus Complutensis*. Núms. 4-5 <[http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04\\_05/04\\_05\\_065.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/04_05/04_05_065.pdf)>
- Hurtado Albir, Amparo. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Orozco, Mariana (15 de julio de 2003). “¿Quién es un buen profesor de traducción? (I)”. *El Trujamán* <[http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio\\_03/15072003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_03/15072003.htm)>
- Pavón, Héctor (19 de mayo de 2010) “Amparo Hurtado Albir: ‘Las traducciones envejecen’”. *Clarín. Revista de Cultura* <[http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/05/19/\\_-02197474.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2010/05/19/_-02197474.htm)>
- Ramírez Bellerín, Laureano (2004). *Manual de traducción chino-español*. Madrid: Gedisa.
- VILLANUEVA, M<sup>a</sup> Luisa (1997). “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas”. En: VILLANUEVA, M<sup>a</sup> Luisa; NAVARRO, Ignasi (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

## ENTREVISTAS

## LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA Y EL PERFIL DEL ESTUDIANTE CHINO DE ESPAÑOL

Tinta China Didáctica ha recogido los comentarios y reflexiones de dos expertos sobre distintos aspectos de la evolución de la enseñanza del español en China y del perfil del estudiante chino de español. Cada uno desde su experiencia docente y profesional responde a las preguntas que les planteamos. Esperamos que usted disfrute con la lectura de estas páginas.

## EL ESTUDIANTE CHINO, MITOS Y REALIDADES

**Xu Lei**

Es profesora de la Facultad de Filología Hispano-lusa de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y doctora en traductología. Inició el trabajo docente en 1996 y se dedica a la enseñanza del español a estudiantes de español de licenciatura y postgrado. Ha traducido entre otros títulos, *La voz dormida*, *El viajero del siglo*, *Mi vida al lado del Che*, *Viaje a Xibanya* (cotraductora), etc. También es autora de varios manuales de español.

**Hay muchos mitos sobre el estudiante chino. Muchos han resultado ser falsas creencias, pero siguen repitiéndose en diferentes círculos de enseñanza de español a estudiantes chinos. Por ejemplo, ¿es cierto que el estudiante chino es pasivo?**

Los estudiantes de esta generación nacen en general en los años 90 y los chicos de esta edad ya no son tan pasivos como antes se imaginaba. Buenos conocedores de las técnicas informáticas y nacidos y crecidos en el ciberambiente, saben buscar cualquier información o solución en Internet, o sea, por sus propios medios. Pero también es verdad que muchas veces, en las escuelas secundarias e incluso primarias, los profesores siguen imponiendo mucho, y luego en la universidad esto se nota. Los alumnos esperan que los profesores universitarios den más ejercicios como orientación para sus esfuerzos. Esta confusión se aprecia más bien en el aprendizaje de lenguas extranjeras y no de otras disciplinas; esto se debe a que en el periodo preuniversitario, la meta más apremiante es pasar los exámenes de ingreso en la Universidad. El examen de inglés implica un buen dominio de la gramática y no

necesariamente de las destrezas comunicativas o de lectura, y también es conocido que las tácticas para “aprobar los exámenes” (por ejemplo, adivinar las respuestas correctas de las cuatro opciones que se dan en los exámenes) son muy importantes para obtener buenas notas. Al entrar en la Universidad, cuando dejan de funcionar estas tácticas porque los exámenes contienen muchos ejercicios de traducción y composición- y esto sí requiere verdadera destreza y dominio de la lengua- se sienten un poco perdidos, pero este desconcierto pasa en breve. Los estudiantes son inteligentes y saben adaptarse rápidamente a distintas circunstancias.

***El estudiante chino depende mucho del profesor, no hace preguntas, le cuesta tener iniciativas, busca siempre la respuesta “correcta”, no da opiniones sino que se centra en “lo que hay que decir”. También es disciplinado, trabajador, responsable, sacrificado y concienzudo.***

**¿Qué hay de cierto en estos estereotipos?**

Es verdad que los estudiantes dependen mucho del profesor. Pero creo que esta dependencia sólo se da entre alumnos de lenguas extranjeras, ya que es

más difícil ser autodidacta en una lengua extranjera a menos que se releguen los aspectos orales. Por otra parte, no es verdad que no hagan preguntas, al contrario, muchos de ellos son preguntones porque sí son “disciplinados, trabajadores, responsables, sacrificados y concienzudos”. Las preguntas implican que tienen iniciativa. Es verdad que tienen unas ansias increíbles de buscar siempre respuestas correctas, y como les importa mucho la gramática, les preocupa construir oraciones agramaticales. Pero no es verdad que no den opiniones. Reflexionan mucho más de lo que se imagina de ellos, aprenden las lenguas no de manera maquinal, sino que piensan en sus raíces, en las historias etimológicas del léxico, etc. y muchas veces, recurren a métodos comparativos (con el inglés, pues en general tienen alto nivel de esta lengua) para estudiarlo bien.

**Los fonemas del español ¿son difíciles para los chinos? ¿Distinguen la l/r? ¿Qué otros problemas suelen tener con la pronunciación?**

Los fonemas del español no son tan difíciles para los chinos. El sonido de la *r* es difícil. Tienen que practicar largo tiempo para poder pronunciarlo, pero en menos de veinte días lo consiguen. Es muy raro que alguno no llegue nunca a pronunciarlo. Los problemas más graves de pronunciación más bien se manifiestan en sílabas como: *an, en, on* y parejas de *t y d, p y b*. Un poco más de cuidado ayudaría a solucionar el problema. Pero lo increíble es que, aunque sean conscientes de estos problemas, no lo corrijan tan fácilmente.

**En cuanto a la gramática, sabemos que el español es gramaticalmente muy complejo. ¿Los estudiantes chinos acusan esta complejidad más que los de otras nacionalidades?**

No he hecho una comparación al respecto con estudiantes de otras nacionalidades. Pero creo que lo más desconcertante para ellos son los siguientes aspectos: los usos de *ser* y *estar*, la diferencia entre el imperfecto de pretérito y el indefinido y el perfecto (en resumen, tiempos del pasado), los marcadores que denotan relaciones lógicas entre distintos periodos, etc.

**De las cinco destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral e interacción), ¿cuáles se les dan mejor y peor a los estudiantes chinos?**

Si enumeramos estas destrezas siguiendo el orden de mejor a peor, sería: comprensión escrita, expresión oral, interacción, comprensión oral, expresión escrita.

**Los profesores de español nativos recién llegados a China seguramente traigan muchos prejuicios y por otra parte mucha ignorancia sobre algunos aspectos. ¿Qué recomendaciones les harías para sacar el máximo partido de su tarea de enseñar español a los alumnos chinos?**

Que den ejercicios que tienen como eje la gramática. No quiero decir que sean unos ejercicios maquinales, pero los alumnos se sentirán más seguros si hacen ejercicios reforzando los conceptos gramaticales. Aunque pueda parecer anticomunicativa o conservadora, una enseñanza basada en la gramática es la que surte mejores efectos entre los alumnos chinos. Hay que tener en cuenta que el chino pertenece a la familia lingüística sino-tibetana mientras que el español es una lengua indoeuropea, por tanto los estudiantes necesitan, a diferencia de los alumnos europeos a la hora de estudiar el español, saber y ser conscientes siempre de las reglas gramaticales para hablar bien. Esta seguridad es lo que les da mayor estímulo y mayor motivación para profundizar en el aprendizaje. Puesto que el chino y el español son lenguas que no tienen nada que ver, si los alumnos chinos no tienen conceptos de morfología (conjugación, tiempos, modos), es inimaginable que surtan efectos los métodos comunicativos. Por supuesto, la enseñanza tradicional china (en lo que se refiere a la de las lenguas extranjeras) en muchos aspectos es sosa o aburrida y por lo tanto, requiere muchas reformas y cambios.

**¿Cómo influyen las diferencias culturales en las relaciones profesor-nativo/ alumno chino? ¿Hay algún ejemplo que nos podrías poner?**

Los profesores nativos lo que menos pueden aguantar es el silencio de los alumnos, que no hablan por su propia iniciativa en clase. No está tan

bien visto que uno sea siempre el primero en hablar. Por otra parte, también temen hacerlo mal y así perder “la cara”. Esperan que los profesores les llamen para participar en las actividades didácticas que desarrollan. En eso sí que cooperan y son respetuosos. Ser amable y tolerar los errores es sumamente importante para ellos.

**Los alumnos chinos, ¿se sienten más cómodos con un profesor chino de español o con un profesor nativo? ¿Se comportan de forma diferente?**

Creo que se sienten igualmente cómodos o incómodos con profesores chinos o nativos. A la hora de estudiar la gramática confían más en los profesores chinos, no porque éstos sean mejores, sino porque saben explicar cosas abstractas en su lengua materna, y así los alumnos, al comprender mejor, se sienten más seguros. Pero, evidentemente, consideran que los profesores nativos suelen dar clases de manera mucho más divertida e interesante.

**¿Hay actividades o enfoques que no funcionan con alumnos chinos? Y a la inversa, ¿hay actividades o enfoques que funcionan mejor con los chinos que con alumnos de otras nacionalidades o culturas?**

Es difícil señalar una actividad o enfoque que no funcione en absoluto con los alumnos chinos. En cuanto a las más útiles, tampoco es fácil decir, pueden depender de las asignaturas y del nivel que tienen, pero siempre que los alumnos puedan desempeñar un protagonismo sentirán interés y participarán estimulados, y como consecuencia progresarán.



*Asistentes a las VI Jornadas de Formación de profesores organizadas por la Consejería*

Ejemplos de actividades pueden ser que monten un miniteatro, que escuchen canciones en español, que hagan exposiciones orales sobre los temas que más les interesen, etc.

**En resumen, y siendo conscientes de que estamos generalizando, ya que cada persona es un mundo, ¿cuáles son las mayores diferencias entre alumnos chinos y alumnos occidentales?**

Los alumnos chinos son en general menos maduros que los alumnos occidentales de la misma edad. Son casi todos hijos únicos, están superprotegidos, no se atreven tanto a “lanzarse a la aventura” y también han tenido que estudiar duramente. Por otra parte, los exámenes de la selectividad nacional para ingresar en la Universidad suponen tan arduos esfuerzos que tienen que renunciar a una lectura extensa, que es sumamente importante para una mayor capacidad cognitiva. Al entrar en la universidad, muchos de ellos son conscientes de esta laguna y trabajan con un exceso de esfuerzos para recuperar el tiempo: leyendo sobre todas las materias, participando en diversas asociaciones, haciendo prácticas en diversas empresas, etc.

Finalmente una puntualización: lo que he escrito se limita a lo que observo entre los alumnos de Beiwai, y sólo puede representar lo que son ellos, no las características y actitudes de estudiantes de otras universidades y de otras carreras.



*Foto de grupo de las VI Jornadas de Formación de profesores de ELE en China*



### Nicolás Arriaga Agrelo

Nicolás llegó a China como lector de AECL de la Universidad Pedagógica de la Capital en 1999. También en Pekín disfrutó de una beca del ICO para estudiar chino en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing. Ha sido profesor universitario en la Universidad de La Laguna (España), en City University y The Chinese University en Hong Kong. En la actualidad es jefe del Departamento de Lenguas del International College Hong Kong (ICHK), y sirve de asesor pedagógico en educación preuniversitaria y formación profesional (entre ellos, para los programas de CU SCS de la Universidad China de Hong Kong). Es uno de los tres co-directores de SinoELE.

#### ¿Cómo era el panorama ELE en Pekín hace 14 años?

Tuve la suerte de encontrarme con una ciudad fascinante, optimista, con mucha personalidad, y un país en plena renovación. En sus universidades daban sus últimas clases los decanos la primera hornada de profesores de español: los decanos, entre ellos, Cen Chulan, Zhang Yongtai, Liu Yongxing,... (si bien la mayoría de ellos siguió trabajando en otros centros). Para la transición en Pekín venían con fuerza Chang Shiru, Chang Fuliang y Liu Jian, estos dos con sus doctorados frescos, dirigidos por el excepcional maestro Dong Yansheng, que maneja su propio *tempo*. Se alineaban dos generaciones de enseñantes separadas por la “revolución cultural” frente a la primera ola de estudiantes que iba a terminar la carrera con un móvil, y sabiendo lo útil que sería para el aprendizaje de una lengua contar con un ordenador personal con Internet donde leer *El País*, y ver en VCD *Todo sobre mi madre* con la opción de subtítulos a la carta.

Algunos profesores hispanos que marcaron esa época en la zona norte iban a ser Iván Bengoa y Víctor Benito en Beiwai; Alicia Relinque, y Belén Rojas en Beida; José Ramón Megías en BLCU, Petra de Llanos y Luis Clemente en Erwai; Margarita Arroyo en Tianjin. Y en funciones de coordinación, Inma González Puy, que nos reunía muchos viernes a comer, en lo que ahora guardo como uno de los mejores recuerdos en unos tiempos en los que vivían muy poquitos hispanohablantes en China, y donde al medio día en Radio Internacional de China la fabulosa locutora Silvia Li Cheng nos amenizaba con su programa bilingüe a diario. Fueron buenos tiempos.

#### Has trabajado tanto en China continental como en Hong Kong. ¿Cómo son los estudiantes chinos de español de uno y otro sitio? ¿En qué se diferencian?

Para entendernos mejor y, sobre todo, cara a la investigación, es necesario delimitar bien el asunto al que nos referimos. En la categoría de estudiante chino de ELE cabrían muchas variables. El término podría resultar ambiguo: ¿Hablamos de raza china? ¿De lengua materna china? ¿De qué lengua china? ¿Incluimos solo a los que han heredado unos valores confucianos? ¿Hablamos de una persona educada en un sistema educativo determinado? ¿De qué edad? En definitiva, ¿en qué se parecen un aprendiente chino de español en Macau, uno de Sichuan, uno de Kaohsiung, uno de Singapur y otro de Wenzhou viviendo en Barcelona?

#### Entonces, ¿cuál es tu definición de aprendiente sinohablante de estudiante de español?

Al margen de los contextos, es importante encontrar los denominadores comunes que son pertinentes a la enseñanza y el aprendizaje de nuestro objeto, en este caso, el español en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento. En el último “Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes” de la Universidad de Jaén (EPES IV) propuse que, por “estudiante sinohablante de ELE”, deberíamos entender aquel cuya lengua materna (o dialecto) es de la familia sínica, se ha escolarizado en una de ellas (o en otra lengua, por ejemplo, el inglés), pero con acceso a la lengua china oficial de su región (en este caso no sería un aprendiente monolingüe). Conocería el chino escrito estándar (*standard written Chinese* como se denomina en inglés), ya sea en caracteres tradicionales o simplificados. Además, podríamos

asumir que, por defecto, el aprendiente chino típico de español también trae consigo conocimientos de inglés, como mínimo un nivel A1, por lo que el español sería su primera lengua romance, y su segunda indoeuropea. Objetivamente, a efectos de investigación en ELE a sinohablantes, lo que no se ajuste a esta definición, no es que deje de ser “aprendiente chino”, pero sí deberíamos etiquetarlo de manera diferente. Nos ayudaría a reducir los mitos, las paradojas, las falacias y malentendidos, los estereotipos...

### ¿Pero qué hay de cierto en estos estereotipos?

Watkins y Biggs (1996) bautizaron como “paradoja del aprendiente chino” a la relación entre las prácticas de aprendizaje relacionadas con la memorización como estrategia y el éxito en los exámenes de los estudiantes chinos en universidades de países anglófonos. El fenómeno ha sido estudiado desde diversos ángulos y contextos. Casi dos décadas más tarde, este campo no ha dejado de ser foco de atención de los estudiosos en psicología de la educación, sin embargo, las aulas de español en China, desde luego, escapan a estos intentos de descripción, y no encajan en ninguno de estos contextos a los que se refieren los trabajos más citados. De poco nos sirve esta investigación, que, por otra parte, no está del todo libre de cierta motivación política. Es más, hoy por hoy, estos estudios nos desinforman, crean expectativas sobre el tipo de alumnos que estamos esforzándonos en conocer, y ello podría condicionarnos negativamente.

Sin embargo, si nos fuésemos al otro extremo, y pensáramos que no vale la pena preocuparse por las diferencias, cayendo en la tendencia del “todo da igual, porque todos los alumnos son diferentes”, pasaríamos por alto una circunstancia que, si bien se ha mitigado muchísimo en estos últimos 15 años con la expansión de Internet, todavía tiene una poderosa influencia en una clase: En China Continental la homogeneidad de los conocimientos previos que trae un alumno universitario es mucho más tangible que en otros contextos. Me refiero al bagaje de experiencias académicas, de lecturas, de películas vistas, de gustos musicales, de normas, de rutinas, de preferencias de estudio...

Como digo, antes era todavía mayor esa “kultura” compartida, pero todavía se nota, y no es necesariamente algo negativo.

En cuanto a lo lingüístico, las experiencias de aprendizaje (exitosas hasta el punto de haber aprobado los exámenes de acceso a la Universidad) tanto del chino, como de la hoy indiscutible primera lengua extranjera de los universitarios chinos -el inglés- son también muy genéricas. Y eso marca. Asimismo dado que en China Continental la inmensa mayoría de los estudiantes chinos de ELE usa *Español Moderno* en clase y en casa, y supone la fuente de “input” más importante de su formación académica reglada, esto produce un corpus lingüístico también muy uniforme (que no pobre). Tomado cada uno dentro de su contexto, esos aprendientes chinos de español siguen teniendo mucho en común, pero, mucho más allá de esos estereotipos que lo tachan de tímido, pasivo o gran memorizador. En todo caso, es mejor ser precavido: el ámbito de nuestro trabajo no es tan científicamente exacto, y todo lo que sea generalizar o simplificar, es un paso en falso.

### Entonces, ¿qué hay del mito de que el estudiante chino es pasivo?

El estereotipo de la pasividad que se ha ido construyendo en Occidente, no sin algo de razón, nos presenta una caricatura del estudiante chino que es más de escuchar que de protagonizar grandes alardes oratorios; que es de los que gustan de la concisión de un proverbio, o de una mirada más que de una charla. Quizás por la naturaleza de su sistema gráfico, tiende a ser más visual que auditivo, por lo que no nos extraña que al chino le guste leer, (basta un vistazo al universo editorial chino). El término “pasivo” tiene trampa. No creo que mis estudiantes chinos en concreto hayan sido nunca pasivos en su pensamiento. Quizás, algunos sí un poco en su obra, es decir, en su actuación. El caso es que no serán pasivos por omisión, pues, no en vano, otro estereotipo curiosamente los pone como trabajadores.

Si tuviera que decantarme por un aspecto que definiera la esencia más universal de los últimos tiempos que sea común denominador en toda la sinoesfera, no se me pasaría por la cabeza definir a un estudiante chino de lengua con el calificativo de “pasivo”, y menos en oposición a lo “activos” que somos los españoles como alumnos de lengua extranjera. Si hubiera que elegir, esa esencia posiblemente sería el sentido pragmático, más en boga y más necesario ahora que nunca.



### ¿Qué recomendaciones darías para el profesor recién llegado a China?

Yo animaría a que pusiera de su parte para fomentar el espíritu cooperativo entre colegas chinos y extranjeros. A mí personalmente fue lo que más me marcó, lo que más me enseñó y donde más intervine, dialécticamente. En la misma línea, deberíamos aspirar a la reconciliación metodológica a la que apuntaba Sánchez Griñán en su tesis doctoral.

Una manera muy empática de que el profesor lleve estas ideas a la práctica es explorando la lengua y cultura de sus alumnos. Si además se experimenta ese aprendizaje en un contexto formal -en una clase de chino - el ejercicio puede resultar muy revelador.

Abundando en esta línea, Antonio Alcoholado, en el último número de *Tinta China* (no.7: página 31) lo ponía de una forma muy sugerente:

“Cabe esperar, por tanto, que el profesor extranjero de español en China se caracterice por una voluntad de superación de dificultades (estereotipos, malentendidos, y desatinos que no escasearán) que lo ayude a adoptar la esencia positiva de cuanto posiblemente percibirá como contradicciones del alumnado y el entorno y a transformarlas en recursos. Que dé cabida en su metodología a valores desconocidos aún para él que pueden resultar en un enriquecimiento inesperado.”

### Como profesor en España y en China, ¿has notado diferencias culturales entre los universitarios chinos y los occidentales?

Uno intuye diferencias, claro, pero el problema es que caracterizar de forma binaria al aprendiente chino frente al occidental, como se ha querido hacer muchas veces, además de derivar en una visión polarizada, podría llevar a implicar la asociación de un tipo de práctica de estudio y de enseñanza como superior a la otra, como si hubiera un “aprendiente ideal”, o un método perfecto, que deberíamos tener claro que no se da.

En los últimos 20 años los aprendientes chinos y también sus profesores han experimentado ( y experimentan) profundas transformaciones: La pedagogía, concretamente la de lenguas extranjeras, también está cambiando en el Continente, aunque el

profesor que lleve poco tiempo en China apenas lo aprecie a corto plazo.

El aprendizaje de lenguas es una disciplina muy específica, y cognitivamente, muy distinta de otras materias académicas. Además del parámetro del objeto de estudio, no cabe duda que el eje espacio-temporal es decisivo. Tengo la impresión de que los estudiantes de biología en China hoy se parecen más de lo que imaginamos a los estudiantes de biología en España, quizás no tanto a los de la generación anterior, y menos a sus contemporáneos de secundaria que terminarán la licenciatura de español. Asimismo, la cultura universitaria es muy diferente no solo entre países, sino también entre campus, y, más aun, dadas las dimensiones de China y las jerarquías interuniversitarias: el estudiante de español de, digamos, Beiwai, se asimila en muchos aspectos con el estudiante chino de ruso de su misma universidad y quizás no tanto con su homólogo en Jilin, por no decir Hong Kong.

### Por último, en estos años que llevas vinculado a la enseñanza en China, ¿nos puedes hablar de los cambios que has vivido?

Tanto el profesorado local, como los que venimos de fuera, y en general todo el equipo de gente que trabaja en el terreno del español, y las culturas asociadas a nuestra lengua, debemos estar muy orgullosos del desarrollo cuantitativo en la enseñanza del español con la oferta de licenciaturas y posgrados en casi todas las regiones de China, la expansión como asignatura optativa en otras carreras, el interés que ha despertado en el público general... Por parte de otras instituciones, la creación de la Consejería de Educación, el Instituto Cervantes o el canal de CCTV en español han dado renovada vitalidad a la cultura. Las seis ediciones de las “Jornadas de Formación de profesores” y la propia revista *Tinta China* desde la Consejería, o la aparición de SinoELE en 2009 son un buen ejemplo de los frutos que produce esta etapa de madurez del hispanismo en los territorios sinohablantes.

Se han producido más cambios en los últimos 15 años que en los 60 años de historia de la enseñanza del español en China. Es el momento de afianzar estas cifras y desarrollar nuestro campo cualitativamente .



**Instituto Cervantes de Pekin**  
*Centro Cultural Español*

Edificio Instituto Cervantes  
A1 Gongti Nantou, Distrito Chaoyang, Beijing 100020  
Tel.: +8610-58799666  
Fax: +8610-58799670  
cenpek@cervantes.es  
<http://pekin.cervantes.es>  
<http://www.cervantes.es>  
@北京西班牙文化中心

**北京塞万提斯学院**  
西班牙文化中心

塞万提斯学院大厦  
北京市朝阳区工体南路甲一号 邮编:100020  
电话:+8610-58799666 传真:+8610-58799670  
cenpek@cervantes.es  
<http://pekin.cervantes.es>  
<http://www.cervantes.es>  
@北京西班牙文化中心

## UNIDADES DIDÁCTICAS DE SOFÁ EN SOFÁ

### Loreto García Pardo.

Es licenciada en Filología Hispánica, y tiene un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Ha sido profesora de español en diversos ámbitos: enseñanza a inmigrantes en España, enseñanza reglada en una sección bilingüe y en la universidad, y en el Instituto Cervantes. Está cursando un máster de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas.



*Esther*

*Laura*

*Loreto*

### Esther Pérez Villafañe.

Es licenciada en Filología Hispánica y en Lingüística. Su investigación de postgrado está centrada en la enseñanza de ELE en el ámbito cultural chino, donde trabaja desde 2003. Ha sido profesora de español en distintas instituciones: universidad, centros de idiomas, ONGDs.

### Laura Zuheros Garrido.

Es licenciada en Traducción e Interpretación y cuenta con un máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Ha sido profesora en los centros del Instituto Cervantes en Rabat, Moscú y Pekín, así como en la Universidad de Montreal. Ha impartido diversos cursos de formación y tiene publicaciones en varias fuentes.

**Loreto, Laura y Esther son actualmente profesoras en el Instituto Cervantes de Pekín.**

### FICHA TÉCNICA DE LA UNIDAD

<b>NIVEL</b>	A2 del MCER
<b>OBJETIVOS</b>	Dar información personal. Expresar gustos, deseos y preferencias. Ofrecer e invitar.
<b>CONTENIDOS</b>	Identidad personal. Carácter y personalidad. Vivienda. Ocio.
<b>DESTREZAS</b>	Comprensión, expresión e interacción escritas.
<b>AGRUPAMIENTOS</b>	Actividades individuales y en grupo.
<b>DURACIÓN</b>	90 minutos
<b>MATERIAL</b>	Ficha 1: Me presento Ficha 2: Mi casa / Mi sofá

## UNIDAD DIDÁCTICA: ¡De sofá en sofá!

Instrucciones para el profesor:

1. (5 minutos). Invita a tus alumnos a formular hipótesis sobre el título de la unidad didáctica. Es posible que algún alumno descubra que se trata de una “traducción” del conocido sitio web *couchsurfing*. Si es así, puedes preguntarles cuál es el objetivo de esta página, si se han registrado o conocen a alguien que la haya usado alguna vez.



2. (5 minutos). A continuación, explica a tus alumnos que van a leer la experiencia de Zhouli, una chica que cuando llegó a Pekín tuvo una idea muy buena relacionada con lo mencionado anteriormente.

3. (5 minutos). Una vez leída la experiencia de Zhouli, comenta con tus alumnos la idea que tuvo sobre organizar un espacio en la universidad para intercambiar información en un tablón de anuncios y así poder alojarse gratuitamente cuando viajan a otra ciudad.

4. (30 minutos). Explícales que para participar en este proyecto, lo primero que tienen que hacer es completar una ficha personal con datos personales, carácter y gustos. Hazles ver a tus alumnos la importancia de darse a conocer con detalle para poder encontrar a gente compatible y tener una experiencia agradable. En el espacio titulado “la semana pasada, por ejemplo...” guiaremos a los estudiantes al uso del pretérito indefinido. En “por eso...” buscamos que los alumnos usen marcadores temporales de frecuencia y la gradación del adjetivo como contenidos gramaticales, pero pondremos especial atención en los contenidos léxicos (adjetivos del carácter), pidiendo a los alumnos que justifiquen su respuesta anterior y así fijen el significado que es diferente en distintas culturas.

5. (15 minutos). Después de la ficha de información personal, diles a tus alumnos que van a pasar a completar la relativa a su vivienda. Anímalos a que añadan una imagen (dibujo, foto o plano) al formulario. También, invítalos a que escriban un anuncio para “venderse”.

6. (30 minutos). Cuando todos los alumnos hayan completado las fichas correspondientes, cuélgalas en las paredes del aula para que queden visibles para todos. Si en tu centro hay otros grupos de este mismo nivel, esta actividad se puede hacer simultáneamente entre los diferentes grupos. De esta forma, logramos que la actividad sea más significativa y más próxima a la vida real. Asimismo, ampliamos el número de estudiantes y, por tanto, las muestras de lengua, a la vez que fomentamos las relaciones interpersonales. Los alumnos pasarán leyendo y tomando nota de los perfiles de los compañeros y de los anuncios que más les interesan.

7. Por último, explica a tus alumnos que, como tarea después de la clase, deben escribir un correo electrónico para solicitar estancia a uno de sus compañeros. Recuérdales que te pongan en copia en el correo para poder trabajar con esos productos textuales. Así, en caso de que lo consideres necesario, podrás utilizarlos en actividades derivadas.

Lee lo que nos cuenta Zhouli sobre su experiencia:



¡Hola a todos!

Me llamo Zhouli y soy de Jiangyin. Ahora vivo en Pekín porque estudio en la universidad. Cuando llegué, me quedé unos días en casa del amigo de mi prima. Es genial ir a otra ciudad y no tener que pagar un hotel ☺. Después de esta experiencia tuve una idea muy buena. ¿Por qué no poner en contacto a gente que quiere viajar para compartir su casa? Y eso fue lo que hice...

Este es el espacio que creó Zhouli en su universidad. Aquí todos los interesados pueden colgar sus anuncios. ¿Qué te parece? ¿Quieres participar?



**ME PRESENTO**

**DATOS PERSONALES**

Nombre:	Apellido:	Edad:	Sexo:
---------	-----------	-------	-------

**INFORMACIÓN DE CONTACTO**

Teléfono:	Correo electrónico:
-----------	---------------------

QQ:	微信:
-----	-----

**YO SOY... (marca con √):**

<input type="checkbox"/> Divertido, -a	<input type="checkbox"/> Perezoso, -a	<input type="checkbox"/> Generoso, -a	<input type="checkbox"/> Impaciente	<input type="checkbox"/> Despistado, -a
<input type="checkbox"/> Tranquilo, -a	<input type="checkbox"/> Desorganizado, -a	<input type="checkbox"/> Dormilón, -a	<input type="checkbox"/> Cariñoso, -a	<input type="checkbox"/> Buena persona
<input type="checkbox"/> Responsable	<input type="checkbox"/> Tímido, -a	<input type="checkbox"/> Simpático, -a	<input type="checkbox"/> Impuntual	<input type="checkbox"/> Abierto, -a

POR ESO...(explica brevemente tu respuesta anterior)

**EN MI TIEMPO LIBRE SUELO...**

<input type="checkbox"/> Ir al cine o ver películas.	<input type="checkbox"/> Conectarme a Internet.
<input type="checkbox"/> Salir de noche.	<input type="checkbox"/> Quedar con mis amigos.
<input type="checkbox"/> Cocinar.	<input type="checkbox"/> Ir a museos o exposiciones de arte
<input type="checkbox"/> Tocar y/o escuchar música.	<input type="checkbox"/> Ir de compras.
<input type="checkbox"/> Estudiar otras lenguas.	<input type="checkbox"/> Hacer deporte.
<input type="checkbox"/> Ir al campo o a la playa.	<input type="checkbox"/> Visitar otras ciudades.
<input type="checkbox"/> Leer y/o escribir.	<input type="checkbox"/> Quedarme en casa.
<input type="checkbox"/> Pasar tiempo con mi familia	<input type="checkbox"/> Cenar fuera

LA SEMANA PASADA, POR EJEMPLO...

MI CASA / MI SOFÁ

Imagen de tu casa (foto / dibujo / plano)



Tu anuncio

INFORMACIÓN BÁSICA				
Vivo en:	¿Campo o ciudad?	Número de habitaciones:		
Provincia / País:	Superficie (m <sup>2</sup> ):	Número de personas que viven en casa:		
Tipo de casa	<input type="checkbox"/> Piso	<input type="checkbox"/> Casa con patio	<input type="checkbox"/> Ático	<input type="checkbox"/> Estudio
Vivo con	<input type="checkbox"/> Mi familia	<input type="checkbox"/> Amigos	<input type="checkbox"/> Pareja	<input type="checkbox"/> Solo/a
Espacio disponible para compartir	<input type="checkbox"/> Sofá	<input type="checkbox"/> Dormitorio compartido	<input type="checkbox"/> Dormitorio individual	<input type="checkbox"/> Otro:
Localización	<input type="checkbox"/> En el centro	<input type="checkbox"/> En las afueras	<input type="checkbox"/> En un barrio de estudiantes	<input type="checkbox"/> En el campo
Transporte	<input type="checkbox"/> Cerca del metro / bus	<input type="checkbox"/> Caminando a todas partes	<input type="checkbox"/> A 10 minutos en bici del centro	<input type="checkbox"/> Sólo transporte privado
Actividades cerca de tu casa	<input type="checkbox"/> Culturales	<input type="checkbox"/> Al aire libre / deporte	<input type="checkbox"/> Cafeterías y restaurantes	<input type="checkbox"/> Nocturnas
Fechas disponibles para compartir	<input type="checkbox"/> Todo el año	<input type="checkbox"/> Sólo fines de semana	<input type="checkbox"/> Sólo en vacaciones	<input type="checkbox"/> Otras:
EN LA CASA HAY (marca con ✓):				
<input type="checkbox"/> Calefacción	<input type="checkbox"/> Wifi	<input type="checkbox"/> Baño individual	<input type="checkbox"/> Lavadora	<input type="checkbox"/> Garaje
<input type="checkbox"/> Televisión	<input type="checkbox"/> Ascensor	<input type="checkbox"/> Terraza	<input type="checkbox"/> Patio	<input type="checkbox"/> Aire acondicionado
MÁS INFORMACIÓN				
¿Tienes mascotas?		¿Aceptas mascotas?		
¿Fumas?		¿Aceptas fumadores?		
¿Cómo es tu barrio?				
¿Cómo es tu cama / sofá disponible?				
¿Cómo se llega a tu casa?				
¿Tienes tiempo libre para pasarlo con tus invitados?				
¿Te acuestas temprano o tarde?				
¿Cuándo sueles estar en casa?				
¿Tienes ropa de cama (sábanas / mantas)?				
¿Cuántos días puedes alojar a tus invitados?				
¿Qué no soportas en tu casa?				



## UNIDADES DIDÁCTICAS ¡QUÉ MALA SUERTE!

### Laura Zuheros Garrido



Es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada y cursó el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera impartido por el Instituto Cervantes en colaboración con la UIMP. Tras la finalización del Máster, trabajó como auxiliar de conversación en la Universidad de Montreal y el Centro de Recursos del Español de la misma ciudad. Ha sido profesora en el Instituto Cervantes de Rabat, Moscú y Pekín, centro este último donde se encuentra trabajando actualmente. Ha impartido diversos cursos de formación y cuenta con publicaciones en varias fuentes.

### Francisco Javier López Tapia

Es Licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Asimismo, cursó el Máster de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como auxiliar de conversación en Telford (Reino Unido), como lector MAEC-AECID en Kiev (Ucrania) y como profesor en el Instituto Cervantes de Moscú (Federación Rusa) y, desde 2009, en el de Pekín (China). Ha publicado varios manuales de ELE en Ucrania y forma parte del equipo de adaptadores de China del manual ETAPAS de la editorial Edinumen.



## FICHA TÉCNICA DE LA UNIDAD

<b>NIVEL</b>	A2/ B1 del MCER
<b>OBJETIVOS</b>	Expresar condiciones
<b>CONTENIDOS</b>	Supersticiones en las culturas hispanas y chinas
<b>DESTREZAS</b>	Comprensión y expresión escritas. Expresión oral.
<b>AGRUPAMIENTOS</b>	Actividades individuales, en parejas, en grupo y en grupo clase.
<b>DURACIÓN</b>	60 minutos
<b>MATERIAL</b>	Fotocopias

## UNIDAD DIDÁCTICA: ¡Qué mala suerte!

### 1. Supersticiones

¿Sabes qué son las supersticiones? Las supersticiones son creencias extrañas presentes en todas las culturas. Así pues, tanto en las culturas chinas como en las hispanas, ver un gato negro es sinónimo de mala suerte.



¿Eres supersticioso? Discútelo con tu compañero y recuerda alguna anécdota divertida relacionada con las supersticiones.








¿Sabes lo que me pasó...?  
¿A que no te imaginas lo que me ocurrió...?  
Una vez...  
Recuerdo que, en una ocasión,...  
El otro día, de camino a la universidad,...

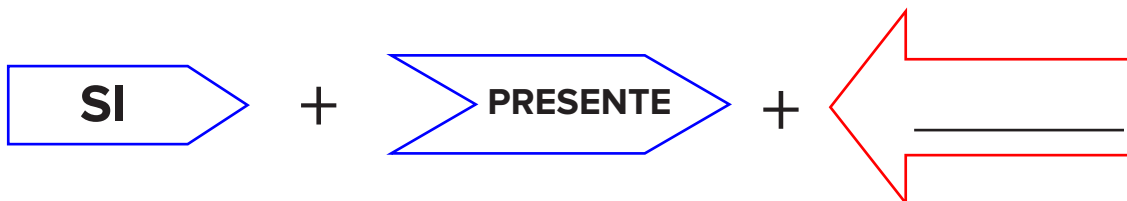
### 2. Si rompes un espejo...

A continuación, te presentamos una serie de supersticiones del mundo hispano. Una cada una de las supersticiones con la imagen que le corresponde:

<p>1. Si rompes un espejo, tendrás 7 años de mala suerte.</p>	
<p>2. Si te pones un jersey al revés, te harán un regalo.</p>	
<p>3. Si tomas 12 uvas el 31 de diciembre, el año que empieza será estupendo.</p>	


4. Si te levantas por la mañana con el pie izquierdo, tu día será horrible.	
5. Si sientes un picor en la mano, recibirás dinero muy pronto.	
6. Si se caen unas tijeras y te señalan, te pasará algo malo.	
7. Si pasas por debajo de una escalera, no te casarás en 1 año.	
8. Si te encuentras un trébol de 4 hojas, tendrás buena suerte.	

Para expresar las supersticiones anteriores, hemos usado **oraciones condicionales**. Vuelve a leer los ejemplos, fíjate bien en los tiempos verbales y crea tu propia regla gramatical:



### 3. Supersticiones chinas

Ahora que ya conoces algunas supersticiones hispanas, ¿por qué no escribís vosotros algunas chinas? En parejas, pensad en 5 de ellas y después, compartidlas con el resto de la clase. ¿Estáis de acuerdo?

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ....</li> <li>2. ....</li> <li>3. ....</li> <li>4. ....</li> <li>5. ....</li> </ol>	
---	---

## 4. ¿Podemos evitar la mala suerte? ¡Sí!

No tengas miedo. Existen muchos remedios para que las supersticiones no se cumplan. Relaciona las dos mitades de las siguientes oraciones y podrás deshacerte de la mala suerte.

- |  |   |
|--|---|
| 1. Si te cruzas con un gato negro...                     | a) toca madera.   |
| 2. Si derramas la sal...                                 | b) puedes pellizcarte la oreja y así la persona se morderá la lengua. |
| 3. Si ves un alfiler...                                  | c) debes dar siete pasos hacia atrás.                                 |
| 4. Si rompes un espejo...                                | d) cógelo.  |
| 5. Si pasas por debajo de una escalera...                | e) échate un poco por detrás del hombro.                              |
| 6. Si te pita el oído porque están hablando mal de ti... | f) tira los pedazos en un cruce una noche de luna llena.              |
| 7. Si dejas caer unas tijeras...                         | g) písalas antes de cogerlas.   |
| 8. Si escuchas algo malo...                              | h) tienes que pasar otra vez.   |

Como has podido observar, además del futuro, podemos utilizar otros dos tiempos verbales para formar oraciones condicionales. ¿Tienes clara la estructura?



## 5. ¡Las supersticiones chinas también tienen remedio!

En parejas, pensad en las supersticiones chinas del ejercicio 3 y escribid cuáles son los posibles remedios para evitar que la mala suerte caiga sobre nosotros.



¡No olvides usar las nuevas estructuras gramaticales!

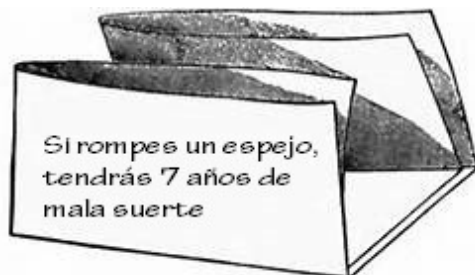
## 6. Y para terminar...

Colocaos todos formando un círculo. El profesor os entregará un folio a cada estudiante y os pedirá que escribáis en la parte superior, sin que lo vea el resto de compañeros, una superstición. Por ejemplo: “Si rompes un espejo, tendrás 7 años de mala suerte”.

Cuando terminéis de escribir la superstición, pasad el papel al compañero de la derecha, que deberá hacer un dibujo que represente vuestra superstición.

A continuación, plegad el folio de forma que sólo se vea el dibujo y pasad de nuevo el folio al compañero de la derecha. Éste deberá interpretar vuestro dibujo, escribir una frase que lo explique y plegar de nuevo el papel para que sólo pueda leerse lo último que se ha escrito.

Los papeles irán rotando hasta que a cada estudiante le llegue de vuelta su papel. ¿Cuál es el resultado?



## UNIDADES DIDÁCTICAS

### BRUJOS DEL FUTURO



#### Francisco Javier Falero Parra

Es Licenciado en Filología Árabe por la Universidad de Sevilla, Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y Postgrado en Educación y TIC por la UOC. Ha trabajado como lector MAEC-AECI en la Facultad de Letras de Mannouba, y como profesor de ELE en Túnez, Serbia, y Egipto. En la actualidad es profesor del Instituto Cervantes de Pekín. Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado y ha colaborado en la revisión técnica de manuales para la enseñanza secundaria en Egipto y Túnez, siendo co-autor del manual Vale 2.

### FICHA TÉCNICA DE LA UNIDAD

<b>NIVEL</b>	B1. Aunque el contenido gramatical tratado explícitamente es propio del nivel B1, en muchos programas se incluye dentro del nivel A2
<b>OBJETIVOS</b>	Ser capaz de hacer predicciones en español, expresar hipótesis futuras, acercarse al mundo de las creencias populares a través de los horóscopos.
<b>CONTENIDOS</b>	Funcional: Hacer predicciones, hablar del futuro. Gramatical: El futuro imperfecto de indicativo. Forma y uso. Recursos para formular hipótesis. Léxico: Temas relacionados con los intereses personales, planes de futuro. Sociocultural: Horóscopos.
<b>DESTREZAS</b>	Comprensión Lectora, Comprensión Auditiva, Expresión Escrita, Expresión Oral.
<b>AGRUPAMIENTOS</b>	Individuales, parejas y clase grupo
<b>DURACIÓN</b>	3 horas
<b>MATERIAL</b>	Proyector, fotocopias, ordenador con conexión a Internet, altavoces. Los enlaces incluidos se encuentran activos en abril 2013.



## UNIDAD DIDÁCTICA: Brujos del Futuro

- ¿Qué temas te preocupan de tu futuro? ¿Qué te interesa saber?
- Relaciona las siguientes columnas, y añade algún otro tema que pueda ser interesante. Comprueba las respuestas con tu compañero

	AMOR	
	TRABAJO	
	FAMILIA	
	SALUD	
	ESTUDIOS	
	DINERO	

- A continuación te proponemos escuchar la siguiente canción:

<http://www.goeat.com/listen/dea7d18/salud-dinero-y-amor-orquesta-aragon-de-cuba->

La primera vez puedes intentar identificar qué temas de los tratados anteriormente aparecen. En la segunda audición puedes completar los huecos que faltan. Compara con tu compañero las respuestas, y comprobad con el resto de la clase.



Tres cosas hay en la vida:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

El que tenga esas tres cosas

Que le dé \_\_\_\_\_ a dios.

Pues, con ellas uno vive

Libre de preocupación,

Por eso quiero que aprendan

El refrán de esta canción.

El que tenga un \_\_\_\_\_,

Que lo cuide, que lo cuide.

La \_\_\_\_\_ y la platita,

Que no la tire, que no la tire.

Hay que guardar, eso conviene

Que aquel que guarda, siempre tiene.

El que tenga un \_\_\_\_\_,

Que lo cuide, que lo cuide.

La \_\_\_\_\_ y la platita,

Que no la tire, que no la tire.

Un gran amor he tenido

Y tanto en él me confié.

Nunca pensé que un descuido

Pudo hacérmelo perder.

Con la salud y el \_\_\_\_\_

Lo mismo me sucedió,

Por eso pido que canten

El refrán de esta canción

*Rodolfo Sciammarella*

¿Podrías poner un título a esta canción? Entre toda la clase podéis hacer una votación.

- El título original es *Salud, dinero y amor* y es una canción muy conocida tanto en España como en Hispanoamérica. ¿Conoces alguna canción similar en chino? Comparte la información con la clase.
- En la canción aparecen temas que ya hemos visto antes relacionado con los intereses personales. Normalmente hay un apartado en los periódicos, en las revistas, o en Internet que trata sobre nuestro futuro. Hablamos del **horóscopo**. ¿Sabes qué es? ¿Sabes cuál es el tuyo?

Puedes consultar la siguiente tabla para comprobar el tuyo.

	<b>Aries</b> 21 de marzo- 19 de abril		<b>Libra</b> 23 de septiembre-22 de octubre
	<b>Tauro</b> 20 de abril-20 de mayo		<b>Escorpión</b> 23 de octubre- 21 de noviembre
	<b>Géminis</b> 21 de mayo- 21 de junio		<b>Sagitario</b> 22 de noviembre-21 de diciembre
	<b>Cáncer</b> 22 de junio-22 de julio		<b>Capricornio</b> 22 de diciembre- 19 de enero
	<b>Leo</b> 23 de julio-22 de agosto		<b>Acuario</b> 20 de enero- 18 de febrero
	<b>Virgo</b> 23 de agosto-22 de septiembre		<b>Piscis</b> 19 de febrero-20 de marzo

Si has nacido el 6 de abril, tu horóscopo es.....

Si has nacido el 30 de julio, tu horóscopo es.....

Si has nacido el 28 de agosto, tu horóscopo es.....

Si has nacido el 1 de diciembre, tu horóscopo es.....

- ¿Pregunta a tus compañeros cuál es el suyo? ¿Es el mismo? Intenta encontrar a 3 personas que tengan tu mismo signo, ¡rápido!





Si quieres conocer tu predicción para hoy puedes consultar en esta página

<http://tuvida.aol.com/horoscopos/horoscopo-diario>

- ¿Hay alguna diferencia con los que se usan en China? Coméntalo y debatidlo en clase.



- Cuatro predicciones de cuatro signos, ¿a qué tema/ temas se refieren?

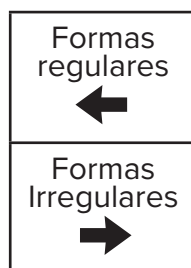
	<p><b>Leo,</b> _____ Tendrá muchos problemas con su jefe, <u>será</u> una semana difícil y <u>trabajará</u> muchas horas</p>		<p><b>Acuario,</b> _____ Podrá hacer su viaje soñado porque <u>ganará</u> la lotería. Sus sueños se <u>harán</u> realidad.</p>
	<p><b>Virgo,</b> _____ Sentirá que es la mejor semana de su vida, <u>encontrará</u> la persona que busca, <u>vivirá</u> nuevas experiencias</p>		<p><b>Piscis,</b> _____ Unos familiares le <u>pedirán</u> dinero y le <u>pondrán</u> en dificultades. Su vida <u>dará</u> un cambio radical porque <u>conocerá</u> una persona especial.</p>

- En los textos hay una nueva forma verbal, ¿la conoces? Es el futuro de indicativo y se forma con el infinitivo más una serie de terminaciones, aunque hay algunas formas irregulares, ¿puedes clasificar las formas del ejercicio anterior en los cuadros siguientes?

<b>Formas regulares</b>	<b>Formas irregulares</b>
Vivirá →	Tendrá →



Aquí tienes un cuadro con la formas del futuro. Comprueba tus respuestas

Hablar	hablar-	é ás
Comer	comer-	emos
Vivir	vivir	éis





Tener	tendr-	é
Poder	podr-	
Poner	pondr-	ás
Haber	habr-	
Saber	sabr-	emos
Salir	saldr-	
Venir	vendr-	éis
Hacer	har-	
Decir	dir-	
Querer	querr-	

- Podrías completar ahora el cuadro con las formas que se proponen:

	<p><b>Géminis, Trabajo/Dinero</b> (Ser) _____ una buena semana para pedir un aumento de sueldo. (Haber) _____ posibilidades de promoción en su empresa, ¡No pierda la ocasión!</p>		<p><b>Sagitario, Familia</b> (Venir) _____ a su casa familiares a los que hace tiempo que no ve, y (Tener) _____ la posibilidad de recordar su infancia y adolescencia. ¡Una gran oportunidad!</p>
	<p><b>Cáncer, Salud</b> (Estar) _____ nervioso toda la semana. (Saber) _____ la solución al problema de salud. ¡No pierda los nervios!</p>		<p><b>Capricornio, Ocio</b> (Salir) _____ a cenar todos los días con sus compañeros de trabajo. (Volver) _____ a ver a un antiguo amor, ¡Disfrute!</p>

- Ahora puedes practicar y realizar tú mismo las predicciones. ¡No olvides usar el futuro y señalar los temas a los que haces referencia!

	<p><b>Aries,</b> _____</p>		<p><b>Libra</b> _____</p>
	<p><b>Tauro,</b> _____</p>		<p><b>Escorpión,</b> _____</p>

- ¿Sabes cómo se llaman estos objetos en español? ¿Para qué sirven? Pregunta a tu profesor en caso de duda



- A muchas personas les gusta conocer qué pasará en su futuro, y van a lugares donde un brujo o un adivino les cuenta cómo serán sus vidas en el futuro. ¿Has ido alguna vez?, ¿Quieres contar tu experiencia?, ¿Es popular en China?
- Ahora vamos a ir al consultorio del brujo/a. En parejas vamos a practicar sobre las predicciones, un compañero será el brujo/a y el otro un cliente. Preparad un diálogo que luego vais a representar al resto de la clase. Al final haremos una votación para elegir el más realista, el más divertido, y el más aburrido.



## UNIDADES DIDÁCTICAS COTILLAS



### Manuel Palacios Salado

Es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba y está cursando el Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica a través de la UNED. Desde 2008 ha desarrollado su carrera profesional como profesor de ELE en Australia, España y Estonia. Actualmente trabaja como lector de español en la Universidad de Tallinn (Estonia) y como profesor de ELE en una escuela de español en dicha ciudad.

### FICHA TÉCNICA DE LA UNIDAD

NIVEL	<b>B2</b>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>-Reproducir las palabras de otros en estilo indirecto.</li><li>-Repasar las reglas de correlación de marcas en estilo directo-indirecto con verbo introductor en Pretérito Indefinido.</li><li>-Hacer hipótesis.</li><li>-Practicar la comprensión auditiva a través de canciones.</li></ul>
ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS (según el Plan Curricular del Instituto Cervantes)	<p>Procedimientos de cita:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Reproducción de enunciados interrogativos (totales y parciales).</li><li>-Usos del verbo <i>decir</i> en estilo indirecto: reproducir preguntas, transmitir sugerencias, órdenes.</li><li>-Correlación de marcas: verbales, deícticas de persona, lugar y de tiempo.</li></ul>
DESCRIPCIÓN:	
<p>Actividad 1: Contextualización. El profesor entrega a los estudiantes un vaso de plástico. En caso de no disponer de él, puede entregar un recorte en papel de la imagen que encontrará en el material para el profesor. Durante unos 5 minutos, los estudiantes deberán hacer conjeturas sobre qué diferentes usos se le pueden dar a este objeto. Al terminar y comprobar qué grupo ha conseguido el mayor número de usos, se les indica el título de la unidad “Cotillas” y se les pregunta si relacionan alguno de los usos con la temática de la unidad. El objetivo es que los estudiantes deduzcan que el uso es “escuchar conversaciones ajenas detrás de las puertas”.</p> <p>Actividad 2: Pre-audición. Se trata de contextualizar el tema de la canción que van a escuchar. Se les facilitan algunas de las palabras que aparecen en la canción para que lo deduzcan por sí mismos. Para confirmarlo, se procede a la primera audición. La canción se trata de “A esa” del grupo <i>Pimpinela</i>. Se puede encontrar en su disco “Hermanos” o en <a href="http://v.youku.com/v_show/id_XNTY2MjQzMzlw.html">http://v.youku.com/v_show/id_XNTY2MjQzMzlw.html</a></p> <p>Actividad 3: Una vez comprobadas las hipótesis, pasamos a escuchar la canción por segunda vez. En este caso, se puede contextualizar la actividad indicando que “usando un vaso de cristal podremos entender toda la conversación”. Para ello, al igual que en la primera actividad, necesitamos usar un vaso de cristal real o impreso en papel. Se trata de una actividad de vacíos de información que deben completar durante la audición. En caso necesario, se puede volver a poner el audio.</p>	

Actividades 4 y 5: Se trata de fijar los procedimientos de cita que se detallan en el apartado de estrategias pragmáticas a través de estas dos actividades en las que, en primer lugar, deducirán las correlaciones de marcas verbales, deícticas y espacio-temporales entre el estilo directo e indirecto.

Actividad 6: Tras haber fijado los contenidos gramaticales, los practicarán realizando una actividad en la que tendrán que pasar a estilo directo el discurso que pronuncia “la mujer” en la canción, transmitiendo el mensaje directamente a “la amante”. Se trata de practicar los cambios de correlación de forma inversa (estilo indirecto – estilo directo).

Actividad 7: Post-audición. Una vez realizada la actividad, se les pregunta a los alumnos cuestiones relativas al contenido semántico de la canción. Se pueden añadir del tipo “¿Os parece una actitud machista la de la mujer?”, aunque probablemente saldrá el tema. Se intentará que no se alargue más de 10 minutos en total, ya que no es el objetivo ni el tema de la unidad.

Actividad 8: En este caso se trata de enlazar el tema y contenido de la primera canción con una segunda que los alumnos escucharán en la siguiente actividad. Se contextualiza la situación (el marido ha vuelto después de un tiempo) y los alumnos deben hacer conjeturas sobre el encuentro: ¿Qué querría el marido? ¿Qué le diría la mujer?

Actividades 9 y 10: Son actividades de pre-audición. Los alumnos disponen de los fragmentos de la canción de forma desordenada en forma de bocadillos, ya que, al igual que en el primer caso, se trata de una conversación entre el “marido” y la “mujer”. En las diferentes actividades, deberán: en primer lugar, identificar el tema (lo sucedido) de la canción y a continuación, identificar el discurso de cada personaje. De esta forma, los alumnos ya estarán familiarizados con el contenido de la canción que van a escuchar en la actividad 11.

Actividad 11: Actividad durante la audición. Los estudiantes deberán ordenar los fragmentos de la conversación (canción). La canción se titula “Vete y pega la vuelta” del mismo grupo, *Pimpinela*; se puede encontrar en su disco “Pimpinela” y también en: [http://v.youku.com/v\\_show/id\\_XNTYzNTYwNTY4.html](http://v.youku.com/v_show/id_XNTYzNTYwNTY4.html)

Actividad 12: Post-Audición. Una vez ordenada la conversación pasamos a la actividad de práctica del estilo indirecto. Deben transformar el discurso en estilo directo de la conversación entre los dos personajes al estilo indirecto. Para ello, tienen que meterse en la piel de un personaje: “el/la vecino/a cotilla que le cuenta al resto del bloque lo sucedido”. Se les dará el marcador temporal “anoche” para que usen el verbo introductor en pretérito Indefinido.

Actividad extra (opcional): Si se dispone del tiempo necesario, o como tarea para casa, se les puede proponer un cambio en la perspectiva de la historia, es decir, deben contar el discurso desde la perspectiva de los implicados: la mujer y el marido. De esta forma, podrán practicar la correlación de las marcas deícticas.

**DINÁMICAS Y AGRUPAMIENTOS:**

Individual, parejas, grupos y clase abierta.

**MATERIAL NECESARIO:**

Fotocopias en color o b/n, pizarra. Opcional: vaso de plástico y de cristal.

**DURACIÓN:**

2 sesiones de 60 minutos.

## UNIDAD DIDÁCTICA: COTILLAS...

1. En la clase de hoy vamos a utilizar un objeto que utilizamos a diario: UN VASO. En primer lugar, vamos a trabajar en dos grupos: Tenéis que pensar en qué posibles usos le podemos dar.

¿Y si os digo que el título de la unidad es "COTILLAS"? ¿Sabéis ahora para qué lo vamos a usar?



2. Vivimos en un bloque de pisos bastante especial. Somos como una gran familia, es decir, no hay secretos.

En el quinto derecha vive una pareja que nunca ha dado problemas, pero hoy se escucha mucho ruido. Estas son algunas de las palabras de su conversación: ESA – PRINCESA – APARTA – ROBA – VALOR. ¿Qué es lo que crees que ha pasado?

**Puede que...**  
**Quizás...**  
**Tal vez...**

Para confirmarlo, vamos a escucharlos. Así que ¡coged vuestros vasos y aguzad el oído!

3. Se ve que los vasos de plástico no funcionan cómo esperábamos. Así que habrá que coger uno de cristal.

Aquí tenemos parte de la conversación de la pareja. Intenta completarla:



Ven aquí quiero decirte algo...  
A esa que te \_\_\_\_\_ de mí,  
que me \_\_\_\_\_ tu tiempo, tu alma y  
tu cuerpo.

Que venga, que \_\_\_\_\_ valor,  
que \_\_\_\_\_ la cara  
y me hable de \_\_\_\_\_ si quiere  
tu amor.

¿Qué  
quieres?

¿Para  
qué?



A esa que, cuando está contigo, va vestida de \_\_\_\_\_, a esa que no te hace \_\_\_\_\_ y siempre está \_\_\_\_\_.

Que venga

Yo le doy mi \_\_\_\_\_

Que \_\_\_\_\_ tu mesa, que \_\_\_\_\_ tu ropa y todas tus \_\_\_\_\_

Que \_\_\_\_\_, que se juegue por ti

Quiero ver si es \_\_\_\_\_ de darte las cosas que yo te \_\_\_\_\_ a esa, a esa, a esa vete y dile tú que venga.

A esa ¿qué le puede \_\_\_\_\_ hacerte feliz una \_\_\_\_\_ por día?  
A esa no le toca vivir ninguna \_\_\_\_\_, todo es \_\_\_\_\_.

Que venga

Yo le doy mi lugar...

¿Qué?

¿Para qué?

¿Qué quieres \_\_\_\_\_?

¿Qué \_\_\_\_\_ demostrar?

¿Qué vas a \_\_\_\_\_?

Esa que te pone tan mal fue capaz de hacerme \_\_\_\_\_ a vivir \_\_\_\_\_ perdidas, a esa que te hace \_\_\_\_\_, yo le \_\_\_\_\_ las cosas que hace mucho tiempo tú ya no me das.

¿Qué?

¿Para qué?

4. Realmente, no te interesa mucho la vida de tus vecinos, pero... por casualidad, te encuentras con la del segundo izquierda y te pregunta...

-Los del quinto anoche... me despertaron al niño ¿Qué les pasaría?

-Bueno, ¿no te has enterado? Pues resulta que anoche discutieron... Ella le dijo que fuera que quería decirle algo...



Ella: **Ven** que **quiero** decirte algo (Estilo directo)  
Ella le dijo que **fuera** que **quería** decirle algo (Estilo indirecto)

¿Qué cambios ha sufrido la frase?

- 
- 
- 
- 

5. Esto es lo que le has contado a la del segundo izquierda. Relaciona con las frases originales que dijeron los del quinto derecha:

1. La mujer le dijo al marido que a esa que lo <b>apartaba</b> de ella, que le <b>robaba</b> su tiempo, su alma y su cuerpo, que <b>fuera</b> y le <b>dijera</b> ...	a) El marido le preguntó: ¿Qué <b>quieres</b> probar?
2. La mujer le dijo que se fuera y le dijera a la amante que <b>fuera</b> , que <b>tuviera</b> valor, que <b>mostrara</b> la cara y le <b>hablara</b> de frente si <b>quería</b> su amor...	b) El marido le preguntó: ¿ <b>Para qué</b> ?
3. El marido le preguntó que <b>para qué</b> .	c) Ella le dijo: A esa que te <b>aparta</b> de mí, que me <b>roba</b> tu tiempo, tu alma y tu cuerpo, <b>ve</b> y <b>dile</b> ...
4. La mujer le <b>respondió</b> que ella le <b>daba</b> su lugar.	d) Ella le dijo: A esa <b>vete</b> y <b>dile</b> tú que <b>venga</b> , que <b>tenga</b> valor, que <b>muestre</b> la cara y me <b>hable</b> de frente si <b>quiere</b> tu amor...
5. El marido le preguntó que qué <b>quería</b> probar.	e) Ella le respondió: Yo le <b>doy</b> mi lugar.



**Correspondencias Estilo directo – Estilo Indirecto**

Verbo introductor en pasado: **Le dijo que...**

- <b>Presente de Indicativo</b> (Le dijo: <b>Eres</b> muy guapa.)	- (Le dijo que <b>era</b> muy guapa)
- <b>Pret. Perfecto, Indefinido o Pluscuamperfecto</b> (Le dijo: <b>He estado / estuve/ había estado</b> en tu casa.)	- (Le dijo que <b>había estado</b> en su casa)
- <b>Pretérito imperfecto</b> (Le dijo: La fachada <b>era</b> preciosa.)	- (Le dijo que la fachada <b>era</b> preciosa)
- <b>Futuro / Condicional</b> (Le dijo: <b>Hará</b> frío. / Con ese dinero, <b>haría</b> un viaje.)	- (Le dijo que <b>haría</b> frío / Le dijo que con ese dinero <b>haría</b> un viaje)
- <b>Imperativo</b> (Le dijo: <b>Compra</b> comida para la cena.)	- (Le dijo que comprara comida para la cena)
- <b>Presente / Imperfecto de Subjuntivo</b> (Le dijo: Te deseo que <b>pases</b> un feliz día de cumpleaños. / Ojalá <b>estuvieras</b> aquí.)	- (Le deseó que <b>pasara</b> un feliz día de cumpleaños / Le dijo que ojalá <b>estuviera</b> allí.)

Preguntas: **Le preguntó (que)...**

<b>Le preguntó (que) + si...</b> Le preguntó (que) <b>si</b> estaba bien.	Le preguntó: ¿Estás bien?
<b>Le preguntó (que) + interrogativo (qué / cómo / cuándo / por qué...)</b> Le preguntó (que) <b>cómo</b> estaba.	Le preguntó: ¿ <b>Cómo</b> estás?

Otros cambios en el discurso indirecto:

Aquí = **Allí**  
Venir/Traer = **Ir/Llevar**  
Este/a/os/as = **Aquel/aquella/os/as**

Pronombres personales y posesivos:  
Yo / Tú / me / mi... = **Ella / él / le / su...**

6. Resulta que como la mujer sospechaba que su marido no le diría nada a la amante. Ella misma cogió el teléfono y se lo dijo directamente a "la otra". Con ayuda de la letra de la canción, intenta reproducir las palabras exactas de la mujer:



**Amante: Sí, ¿dígame?**

**Muier: Ven. ten valor...**

7. Tu opinión:

¿Quién crees que es el/la culpable? ¿El marido, la amante o la mujer? ¿Por qué?

¿Qué habrías hecho tú en su lugar?

¿Qué crees que pasó?

8. Dos años y un día después, ocurrió algo en el quinto derecha. El marido volvió. ¿Qué crees que querría? ¿Qué le diría la mujer?

9. Aquí tienes las anotaciones con los fragmentos de la conversación, ¡averígualo!:

Hace dos años y un día que vivo sin él,  
Hace dos años y un día que no lo he vuelto a ver,  
Y aunque no he sido feliz aprendí a vivir sin su amor,  
Pero al ir olvidando de pronto una noche volvió...

¿Qué vienes a buscar?

¿Quién es?

A ti...

Porque ahora soy yo la que quiere estar sin ti. Por eso, vete, olvida mi nombre, mi cara, mi casa y pega la vuelta

¿Por qué?

Soy yo...

Ya es tarde...

Jamás te pude comprender...

Vete, olvida mis ojos, mis manos, mis labios, que no te desean

No hay nada más que hablar...

Estás mintiendo ya lo sé...

Adiós...

Ayúdame

Vete, olvida que existo, que me conociste, y no te sorprendas, olvídate todo que tú para eso, tienes experiencia...

Piensa en mí...

En busca de emociones un día marché de un mundo de sensaciones que no encontré, y al descubrir que era todo una gran fantasía volví, Porque entendí que quería las cosas que viven en ti...

Adiós

¿Por qué?

Porque ahora soy yo la que quiere estar sin ti...

10. ¿Qué partes dijo la mujer y cuáles el marido? Escribe **A** para los fragmentos que corresponden a la mujer y **B** a los del marido a la **derecha** de cada bocadillo.

11. Además, las anotaciones están bastante desordenadas, ¿se ve que es muy difícil escuchar con el vaso detrás de la puerta y anotar al mismo tiempo! Vamos a escuchar la conversación. Intenta ordenarlas. Escribe los números a la **izquierda** de cada bocadillo.

11. ¡Qué historia! Como "buena vecina", al día siguiente pones al corriente al resto del edificio:



¡Uy, uy, uy con los del quinto derecha! ¿No te has enterado de que anoche volvió el marido?

Pues sí, llamó a la puerta y la mujer...

Las imágenes que aparecen en la unidad didáctica han sido tomadas de:

Bloque de pisos: <http://belegal.com/articles/showArticle/spanish-comunidad-de-propietarios>

Mujer gritando: <http://edwarstiven.blogspot.com/2011/03/frustra-cajera-gritos-robo-banco-en.html>

Hombre triste: <http://blog.rtve.es/desdesuramerica/2011/05/index.html>

Marujas: <http://www.todocoleccion.net/bonita-postal-dibujo-dos-mujeres-hablando-ediciones-cmb-sin-uso~x25239083>

Señora mayor cotilla: <http://neuronacritica.blogspot.com/2012/03/mis-reflexiones-personales-i.html>

[http://alpecres-heladeria.blogspot.com/2010\\_10\\_31\\_archive.html](http://alpecres-heladeria.blogspot.com/2010_10_31_archive.html)



[http://shop.villeroy-boch.com/public\\_es/allegorie-becher-wine-water-tumbler-112mm.html](http://shop.villeroy-boch.com/public_es/allegorie-becher-wine-water-tumbler-112mm.html)

## II CONCURSO DE UNIDADES DIDÁCTICAS “TINTA CHINA”

La Consejería de Educación convocó en el curso 2012/2013 la segunda edición del Concurso de Unidades Didácticas “Tinta China” dirigido a profesores de español en China. El jurado estuvo compuesto por María Fachal Corbeira, Consejera de Educación de España en China, Carolina González Knowles y María Luisa Ochoa Fernández, asesoras técnicas de la Consejería.

Aunque el premio se declaró desierto, el jurado decidió conceder menciones especiales a los siguientes trabajos presentados:

Para alumnos de nivel básico/intermedio (A2/B1)

***¡Para, une, para!***

**Alexandra Gutiérrez Díez**

Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste  
(西科大- SWUST)

Para alumnos de nivel básico (A1)

***Entre maniquies***

**Leticia Caballero Santana**

Guangzhou Foreign Language School

**¡PUEDES DESCARGARTE TAMBIÉN LOS MATERIALES DE NUESTRA PÁGINA WEB!**

Desde la Consejería de Educación queremos agradecer a todos los profesores su participación en esta convocatoria y en especial queremos hacer mención a los siguientes trabajos presentados:

***¡Que tengas un buen viaje!***

**Hu Yiyun y Jiang Yan**

***Conciencia Ecológica***

**Luan Yun**

***Estereotipadores anónimos***

**Camilo Estrada y Laura Navarro**

## II CONCURSO DE UNIDADES DIDÁCTICAS MENCIONES ESPECIALES



### Alexandra Gutiérrez Díez

Mi nombre es Alexandra Gutiérrez Díez, Nací en Elche (Alicante) en 1984, me gradué de Ciencias Empresariales en la Universidad de Alicante en 2005 donde también realicé, dos años después, el Máster en enseñanza de inglés y español como LE/2L. He trabajado como profesora de ELE desde el 2004 en diversos países, por este orden: España (Cáritas), Turquía (academias privadas), Austria (Universidad de Viena y Universidad de Ciencias Económicas de Viena), Hungría (Universidad de Szeged) y China, donde resido en la actualidad. Al gigante asiático llegué en junio de 2011 y desde septiembre de 2012 soy profesora de ELE en la Universidad de Ciencia y Tecnología del Suroeste, donde sigo gozando y desarrollándome como docente de ELE para sinohablantes.

### Leticia Caballero Santana

Mi nombre es Leticia, nací en Canarias y soy Licenciada en Periodismo. Tras obtener la licenciatura, cursé el CAP, (Curso de Adaptación Pedagógica) y seguidamente realicé el curso de Profesor de Español como Segunda Lengua de International House, en 2008. Desde entonces enseñé español. Empecé en Londres, donde trabajé en el sector privado durante 3 años. En 2011, aterricé en Guangzhou y desde entonces trabajo en Guangzhou Foreign Language School, enseñando español como segunda lengua. Al mismo tiempo, curso el Máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua de la UNED.





**Tema:** Introducción y práctica de algunos aspectos prosódicos y suprasegmentales de la lengua

**Subtema:** Los enlaces y las pausas

**Destrezas:** Comprensión y expresión oral

**Nivel (según el MCER):** A2-B1

**Nivel (en China):** 2º año de carrera

**Número de sesiones:** Una sesión de noventa y cinco minutos.

**Características de los alumnos:** Estudiantes chinos del segundo año del grado de Estudios Hispánicos.

**Contexto de enseñanza:** Los estudiantes deberán haber tratado en sesiones previas el tema de las comidas y hábitos alimentarios en España.

**Conocimientos previos requeridos:** cómo y qué pedir en un restaurante español; platos típicos españoles; hábitos alimentarios de la cultura hispana y china.

#### **Justificación:**

Por lo general, y aunque se diga que la enseñanza de la pronunciación debe tener un lugar importante en el aula de ELE, esta queda relegada al último plano del aprendizaje y los manuales ni docentes le prestan la atención ni el tiempo necesarios.

La realidad de la enseñanza de la pronunciación del español en China en contextos universitarios no es diferente. Esta práctica, cuando existe, se queda estancada en la percepción, comparación y producción de fonemas (la mayoría de las veces aislados), esto es insistiendo en que los estudiantes sean capaces de pronunciar la /r/ -rr- vibrante múltiple, y que distingan los sonidos /b/ /p/, /d/ /t/, etc., olvidándose por completo de los componentes prosódicos del habla. Así, los fenómenos del enlace y las pausas, indispensables tanto para una buena pronunciación como para una buena comprensión auditiva del español, se suelen dejar de lado.

El objetivo de esta unidad didáctica es hacer reflexionar tanto a docentes como a estudiantes sobre las dificultades que encuentran los aprendices de ELE chinos en la comprensión auditiva del español, así como proporcionarles unas estrategias destinadas a mejorar tanto la comprensión como la expresión orales.

El componente lúdico está presente en la misma ya que los estudiantes chinos suelen agradecer enormemente las clases con ambiente distendido. Por otro lado, estoy convencida de que la pronunciación se asimila y se aprende mejor con actividades lúdicas. Mi convicción se basa en clases de pronunciación fuera y dentro de China, y en la notable mejora en la pronunciación y comprensión auditiva que han mostrado los alumnos chinos con los que he puesto en práctica las actividades que se presentan a continuación.

¡PARA, UNE, PARA!  
Alexandra Gutiérrez Díez

**Calentamiento:**

El profesor comienza la clase entregando a cada estudiante tres cartulinas (tamaño: la mitad de A4) en forma de enlace (llamados también "unión" a lo largo de esta unidad) y de pausas



y les pregunta qué pueden ser. Se les da pistas del tipo: "son muy importantes y útiles para entender y pronunciar mejor el español"; "tienen que ir con nosotros para hablar o escuchar español". Se les indica que en esa clase aprenderán qué son y cómo pueden ayudarles, pero todavía no se les explica qué son exactamente.

El segundo ejercicio del calentamiento consiste en ponerles el audio de un texto (ver cuadro más abajo) y preguntar si lo han entendido. Por lo general, dirán que no porque hablan demasiado rápido. Seguidamente, se escucha únicamente la primera oración (¿Vamos a comer juntos hoy?) y se les hace reflexionar sobre la diferencia que se produce en español entre la comprensión auditiva de una frase y la comprensión escrita de la misma. ¿Por qué es así? La respuesta la tienen sus cartulinas verdes.

El profesor, previamente a la clase, grabará el siguiente texto con otro nativo de español. Se recomienda que se lea el texto a una velocidad normal: ni lenta (como lo haríamos al hablar directamente con un aprendiz de español), ni tan rápida que sea difícil captar algunas palabras. Se recomienda también hacer las pausas donde se marcan. Normalmente hacemos dos tipos de pausas: unas son breves (1 segundo o menos) y sirven para separar sintagmas del resto de un enunciado y no se usan para respirar. Aquí señaladas con (|). Las pausas largas (||) duran entre 1 y 2 segundos, se usan para respirar y separan oraciones.

A: ¿Vamos a comer juntos hoy? (||)  
B: Claro. (||) ¿Conoces algún restaurante donde sirvan comida picante? (||) La echo tanto de menos. (||)  
A: Es que en Alicante no tenemos platos picantes (|) aunque conozco un lugar que te va a encantar. (|)  
B: ¿Tu casa? (|) Miriam me ha dicho que cocinas súper bien. (||)  
A: No, hombre, no. (||) Yo solo uso la pimienta negra (|) y estoy segura de que no es suficiente para ti, Andrés. (||)  
B: ¿Entonces me vas a llevar a un restaurante andaluz? (|)  
A: No, (|) en el sur de España tampoco usan picante. (||)  
B: ¿Y en el norte?, (|) ¿es igual que en esta zona? (||)  
A: Tampoco. (||) Aunque allí las comidas son un poco más pesadas que en el área mediterránea (|) porque hace más frío. (||)  
B: Pues, entonces, (|) ni idea. (||)  
A: Vamos a un restaurante mexicano. (||) Ellos sí entienden de picante (|) y tienen nuevos sabores para ti. (||)

Este es el enlace al audio de los ejercicios de esta unidad didáctica: [http://www.tudou.com/programs/view/OQDunA\\_JdVQ/](http://www.tudou.com/programs/view/OQDunA_JdVQ/)

*¡PARA, UNE, PARA!*  
Alexandra Gutiérrez Díez

Después de esta reflexión, se les explica a los estudiantes el funcionamiento de los enlaces en español. Se les indica que cuando una palabra empieza por vocal, muy probablemente se producirá un enlace con la palabra anterior. También, cuando una palabra termina por la misma consonante con la que empieza la siguiente palabra se unirán las palabras.

Así, tenemos cuatro enlaces en español (ver solucionario, página 6). En los enlaces de vocales, pueden darse los siguientes casos:

- Que alguna de esas vocales se suprima (oraciones b y f del ejercicio 1)
- Que alguna de esas vocales se perciba con menor intensidad (oraciones a y c del ejercicio 1)

Las frases del **ejercicio 1**, que el profesor deberá leer para que los alumnos induzcan las cuatro reglas, se separarían de la siguiente manera:

- a) Es / táen / la / cla / se      b) Tie / nes / ques / pe / rar / lo      c) Vi / voen / Chi / na  
d) E/ llos / can / ta / nes / ta / can / ción      e) Tus / li / bro / son / los / ro / jos  
f) Nol / vi / des / la / fal / da / ver / de      g) A/ la/ do / de / la / ven / ta / na  
h) ¿Cuán / to / sa / lum / nos / tie / nes?

En la siguiente actividad (**ejercicio 2**) se les dejará unos minutos a los estudiantes para que lean el texto y marquen las uniones. A continuación se reproducirá el audio y se corregirán.

Tras el audio, los estudiantes se darán cuenta de que no se han producido algunas uniones que marcaron. Si les preguntamos, probablemente sepan la razón: a veces, las pausas (que tienen en sus cartulinas naranjas y rojas) que se realizan al hablar rompen las uniones. En ese momento, se les explica que en español se suelen realizar dos tipos de pausas. Se propone que se realice una presentación PPT para la explicación como se muestra en los cuadros siguientes (cada cuadro representaría una diapositiva).

<p><b>LAS PAUSAS EN ESPAÑOL</b></p> <p>1) BREVES ( ) (cartulinas naranjas)</p> <p>- Sirven para separar sintagmas (mi amiga y yo; desde Madrid; por la tarde...) del resto de un enunciado.</p> <p>- No siempre coinciden con la puntuación (hola, mamá; en mi casa hay: una cocina, un baño y un dormitorio; ...).</p> <p>- No se usan para respirar.</p>	<p><b>LAS PAUSAS EN ESPAÑOL</b></p> <p>2) LARGAS (  ) (cartulinas rojas)</p> <p>- Sirven para separar oraciones.</p> <p>- Se usan para respirar.</p>
<p><b>LAS PAUSAS EN ESPAÑOL</b></p> <p>EJEMPLOS:</p> <p>*Además, ( ) aquellas estudiantes ( ) practican español todas las tardes. (   )</p> <p>*Además, aquellas estudiantes ( ) practican español todas las tardes (   )</p> <p>*Además, aquellas estudiantes practican español todas las tardes.</p>	<p><b>LAS PAUSAS EN ESPAÑOL</b></p> <p>EJEMPLOS INCORRECTOS:</p> <p>** Además, aquellas estudiantes practican ( ) español todas las tardes. (   )</p> <p>** Además, aquellas ( ) estudiantes practican español todas ( ) las tardes. (   )</p> <p>** Hola, ( ) Ana.</p>



¡PARA, UNE, PARA!  
Alexandra Gutiérrez Díez

Se aconseja que se lean las oraciones de los ejemplos con los estudiantes: primero, que escuchen al profesor cómo las lee y después se les pide que las repitan, a coro, dividiendo en grupos a los alumnos. En cada pausa, deberán alzar sus cartulinas según se realice una breve o larga.

A continuación, se escucha de nuevo el audio y los estudiantes marcan las pausas breves y largas en las frases del **Ejercicio 3**.

Tras esta práctica guiada, que no debería superar los 45 minutos, se pasa a otras menos guiadas y más lúdicas. Se proponen dos:

### **Pasapalabra:**

En este primer juego el profesor pide a los estudiantes que se distribuyan en parejas y dura, en total, de 10 a 15 minutos. El juego consiste en decir sustantivos relacionados con las comidas (ya que es el tema con el que está relacionada la práctica de los enlaces y las pausas) y un adjetivo que califique ese sustantivo. Entre los sustantivos y los adjetivos debe haber una de las cuatro uniones que hemos trabajado anteriormente.

Cada pareja de **sustantivo+unión+adjetivo** correcto vale 10 puntos. Si uno de los componentes de la pareja dice un sustantivo pero el otro no es capaz de encontrar un adjetivo adecuado, tiene que decir "Pasapalabra" y el que ha dicho el sustantivo gana 5 puntos. Si el compañero que tiene el turno no puede decir ningún sustantivo relacionado con la comida en 20 segundos, debe decir también "Pasapalabra", pierde el turno, y el compañero gana 5 puntos. La pareja ganadora será la que más puntos consiga entre los dos componentes. Si lo cree conveniente, el profesor puede pedir que, además de decir las palabras, las escriban para poder comprobar que las parejas de palabras son correctas. A continuación se muestra un ejemplo para aclarar posibles dudas del juego. "A" y "B" son los componentes de la pareja.

1 A) Arroz  
B) Arroz orgánico (B gana 10 puntos)

4 A) Gazpacho  
B) Pasapalabra (A gana otros 5 puntos y sigue con el turno)

2 A) Cuchara  
B) Cuchara azul (B gana 10 puntos)

5 A) Cocina  
B) Cocina grande (B pierde 5 puntos y A gana 5 puntos)

3 B) Pasapalabra  
A) A gana 5 puntos y el turno

**Total A: 15 puntos    Total B: 15 puntos    Total pareja: 30 puntos**

Se recomienda observar a los estudiantes mientras realizan el juego para detectar posibles fallos en las reglas, y entregar algún premio a la pareja ganadora. Para agilizar el juego, se les puede entregar una lista de adjetivos y sustantivos (o pedirles que la hagan ellos como tarea previamente a la clase)

¡PARA, UNE, PARA!  
Alexandra Gutiérrez Díez

**Enlaza con pausa:**

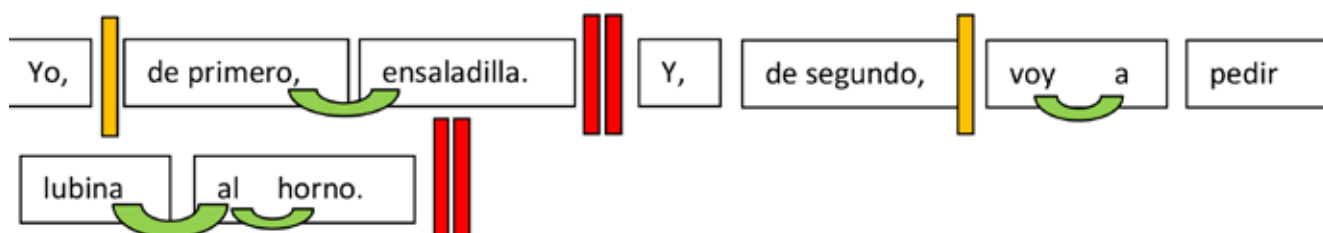
Este juego se realiza en grupos (dos o más, según se estime) y requiere la movilidad de los estudiantes. Se necesitan: cartulinas blancas, rotulador negro, los enlaces y pausas entregados al inicio de la sesión y “bluetack” o cinta adhesiva. También se aconseja dar algún premio al grupo ganador. El juego dura entre 20 y 30 minutos.

Cada grupo recibe 8 cartulinas (A4 o la mitad, según se considere), y escribe en cada una de ellas una o dos palabras. Cada grupo debe formar una o dos oraciones ordenando las palabras. Después, intercambian las cartulinas con el otro grupo, las ordenan y las pegan, junto a los enlaces y pausas, en la pizarra. Cada oración correcta vale 10 puntos, cada enlace y pausa bien colocada vale 1 punto. Leerla bien puede tener puntos extra también. Gana el equipo que acumule más puntos.

Se recomienda que sea el profesor el que comience mostrando un ejemplo, entregando las primeras cartulinas con palabras para mostrar lo que tienen que hacer antes de dejarles a ellos crear sus propias frases.

A continuación se exponen varias oraciones que podrían usarse en el juego, y un ejemplo de cómo quedarían en la pizarra. Las oraciones están marcadas con las uniones; los números entre paréntesis indican el tipo de enlace. Las pausas señaladas son las que se recomienda hacer, ya que se considera que son las que estudiantes de ese nivel y tan poco acostumbrados a hablar y usar los enlaces y pausas son capaces de realizar.

- No tenemos mucha hambre. (I) Vamos a preparar una tortilla, (I) y una ensalada. (II) (1-3-3-2)
- El bocadillo de jamón y queso (I) es el más sabroso del lugar. (I) ¡Nos encanta! (II) (3-3-4-4-3)
- A Arancha le encanta la comida mexicana. (III) ¿Le preparamos unos burritos sabrosos? (II) (1-1-3-4)
- Mi amiga Ana (I) no come carne desde hace un año (I) porque es más sano. (II) (2-1-2-2-1-4)
- En España es típico beber vino en las comidas. (III) En China toman licor blanco y de arroz. (II) (3-2-2-2-2)
- Yo, (I) de primero, ensaladilla. (III) Y, de segundo, (I) voy a pedir lubina al horno. (II) (2-2-1-3)



¡PARA, UNE, PARA!  
Alexandra Gutiérrez Díez

**Solucionario:**

**Ejercicio 1:**

ENLACE 1 → Enlace de vocales (sinalefa) iguales – Oraciones b y f.

ENLACE 2 → Enlace de vocales (sinalefa) diferentes – Oraciones a y c.

ENLACE 3 → Enlace de consonante + vocal – Oraciones d y h.

ENLACE 4 → Enlace de consonante + consonante (iguales) – Oraciones e y g.

**Enlaces en las oraciones tal y como se aconseja que los marquen los alumnos:**

- a) Está en la clase                      b) Tienes que esperar lo                      c) Vivo en China  
d) Ellos cantan esta canción                      e) Tus libros son los rojos                      f) No olvides la falda verde  
g) Al lado de la ventana                      h) ¿Cuántos alumnos tienes?

**Ejercicio 2:**

A: ¿Vamos a comer juntos hoy? (| |)

B: Claro. (| |) ¿Conoces algún restaurante donde sirvan comida picante? (| |) La echo tanto de menos. (| |)

A: Es que en Alicante no tenemos platos picantes (|) aunque conozco un lugar que te va a encantar. (| |)

B: ¿Tu casa? (| |) Miriam me ha dicho que cocinas súper bien. (| |)

A: No, hombre, no. (| |) Yo solo uso la pimienta negra (|) y estoy segura de que no es suficiente para ti, Andrés. (| |)

B: ¿Entonces me vas a llevar a un restaurante andaluz? (| |)

A: No, (|) en el sur de España tampoco usan picante. (| |)

B: ¿Y en el norte?, (|) ¿es igual que en esta zona? (| |)

A: Tampoco. (| |) Aunque allí las comidas son un poco más pesadas que en el área mediterránea (|) porque hace más frío. (| |)

B: Pues entonces, (|) ni idea. (| |)

A: Vamos a un restaurante mexicano. (| |) Ellos sí entienden de picante (|) y tienen nuevos sabores para ti. (| |)

*¡PARA, UNE, PARA!*  
*Alexandra Gutiérrez Díez*

**Pasapalabra:**

No se incluyen soluciones de esta actividad puesto que de producción libre. El profesor valorará si las parejas de palabras más uniones son correctas.

**Enlaza con pausa:**

En este juego las soluciones y evaluación se encuentran en la explicación del mismo.

**Comentarios finales:**

Por descontado, esta práctica no debería terminar con estas actividades. Se recomienda seguir tratando los enlaces y las pausas en prácticamente todas las clases hasta que los estudiantes asimilen su uso y se autocorrijan ellos mismos.

Si el profesor siente que los estudiantes necesitan más práctica antes de comenzar con los juegos o en clases posteriores, se puede hacer un ejercicio más como el siguiente: se le proporciona una frase a cada estudiante, y tienen que marcar los enlaces y las pausas; después, la leen al compañero, el cual la copiará y comprobará posteriormente con la frase inicial.

Es bueno, además de corregirles cada vez que leen o hablan sin uniones ni pausas, practicarlas también cuando se exploten canciones y, en general, actividades de comprensión oral. No está de más que, además del ejercicio típico de rellenado de huecos, se añada uno de marcar uniones y pausas, o de completar dos o más palabras que estén unidas. También la lectura de poemas es un ejercicio útil, aunque se aconseja que los estudiantes marquen las uniones y pausas donde crean, escuchen para corregirse, lean el poema y se graben para, finalmente, escucharse y autocorregirse. Un ejercicio que suele tener mucho éxito, es el doblaje de un vídeo.

Por otro lado, esta unidad didáctica se puede aplicar a todos los niveles. En los iniciales se trabajaría con oraciones y textos sencillos de presentaciones, descripciones de la casa, compra de ropa, etc. que se hayan visto previamente en clase o, incluso, como introducción a los mismos. También habría que tener en cuenta que en la práctica libre de creación de oraciones (en el juego “Enlaza con pausa”), si no se sintieran capaces de crear sus propias oraciones, se les podría permitir copiarlas del manual con el que se esté trabajando.

**Bibliografía:**

FRÍAS CONDE, X. (2001). “Introducción a la fonética y fonología del español” en el suplemento 4 de la Revista Philologica Romanica Ianua.

GIL, Juana (2007). “Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica”. Madrid: Arco Libros.

PADILLA GARCÍA, X. A. (2006). “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE” en Actas del XVII Congreso ASELE, Logroño.

PADILLA GARCÍA, X. A. y Grupo Pronuncia bien (2007). “Cómo (auto-) evaluar la pronunciación” en Actas del XVIII Congreso ASELE, Alicante.

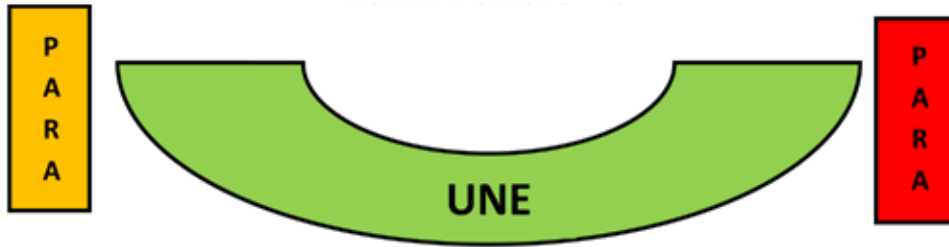
*¡PARA, UNE, PARA!*  
*Alexandra Gutiérrez Díez*

RAMOS OLIVEIRA, A.M. (2009). “Los alumnos hablan, pero ¿cómo, cuándo y qué corregirles?”, en la revista didáctica número 9 de Marcoele.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007). “Los enlaces fónicos” en Didactired, el fichero virtual del Centro Virtual Cervantes.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2010). “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas” en Actas del XXI Congreso ASELE, Salamanca.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2010). “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE” en la revista electrónica número 20 de redELE.



1. En español, normalmente hacemos 4 tipos de enlaces o uniones al hablar. Lee y escucha las siguientes oraciones, marca las uniones (☺) e intenta averiguar cuáles son los 4 tipos.

- a) Está en la clase.
- b) Tienes que esperarlo.
- c) Vivo en China.
- d) Ellos cantan esta canción.
- e) Tus libros son los rojos.
- f) No olvides la falda verde.
- g) Al lado de la ventana.
- h) ¿Cuántos alumnos tienes?

ENLACE 1 → _____	ENLACE 2 → _____
ENLACE 3 → _____	ENLACE 4 → _____



2. Aquí tienes el texto que has escuchado al inicio de la clase. Primero, marca las uniones; después, escúchalo de nuevo y corrige. ¿Hay alguna unión que no han hecho? ¿Por qué crees que es así?

A: ¿Vamos a comer juntos hoy?

B: Claro. ¿Conoces algún restaurante donde sirvan comida picante? La echo tanto de menos.

A: Es que en Alicante no tenemos platos picantes aunque conozco un lugar que te va a encantar.

B: ¿Tu casa? Miriam me ha dicho que cocinas súper bien.

A: No, hombre, no. Yo solo uso la pimienta negra y estoy segura de que no es suficiente para ti, Andrés.

B: ¿Entonces me vas a llevar a un restaurante andaluz?

A: No, en el sur de España tampoco usan picante.

B: ¿Y en el norte?, ¿es igual que en esta zona?

A: Tampoco. Aunque allí las comidas son un poco más pesadas que en el área mediterránea porque hace más frío.

B: Pues, entonces, ni idea.

A: Vamos a un restaurante mejicano. Ellos sí entienden de picante y tienen nuevos sabores para ti.



3. Presta atención a las explicaciones que hace tu profesor y marca las pausas largas (||) y las posibles cortas (|) en las oraciones siguientes extraídas del texto. Después, escucha el audio y corrige.


B: Claro. ¿Conoces algún restaurante donde sirvan comida picante? La echo tanto de menos.

A: Es que en Alicante no tenemos platos picantes aunque conozco un lugar que te va a encantar.

B: ¿Tu casa? Miriam me ha dicho que cocinas súper bien.



#### 4. PASAPALABRA

En este juego tienes que realizar combinaciones de SUSTANTIVO  ADJETIVO en parejas. Los sustantivos tienen que ser del tema de las comidas y hábitos alimentarios en Hispanoamérica y China. Si uno de los dos no sabe ninguna palabra, tiene que decir "pasapalabra".

Presta atención a las instrucciones de tu profesor para conseguir puntos. Hay dos premios: para la persona que tenga más puntos, y para la pareja con más puntos. ¡Ánimo!

#### 5. ENLAZA CON PAUSA



El profesor te va a dar unas cartulinas con las que tú y tus compañeros tendréis que formar frases. Cuando las tengáis listas, tenéis que pegarlas en la pizarra junto con los enlaces y las pausas. Presta atención a las instrucciones de tu profesor para conseguir puntos. Este juego también tiene premio. ¡Ánimo!



#### 6. REFLEXIONA.

Lee las siguientes frases y escribe un número del 0 al 5 al lado (0 => No, nada 5 => Sí, mucho).

1) Las actividades de esta unidad son divertidas.	
2) Las actividades de esta unidad son útiles.	
3) Ahora entiendo mejor cuando escucho español.	
4) Ahora me entienden mejor cuando hablo español.	
5) Ahora entiendo mejor la diferencia entre hablar español y hablar chino.	

# ENTRE MANIQUÍES

## GUÍA EL PROFESOR

LETICIA CABALLERO SANTANA

**APARTADO** (según el MERC): Competencias de la lengua: funciones y nociones específicas.

**NIVEL:** Esta actividad está dirigida a un A1.

**TIPO DE ACTIVIDAD:** Presentación de contenidos

**OBJETIVOS:**

- Introducir el vocabulario de la ropa
- Practicar la descripción física de personas
- Desarrollar la creatividad de los alumnos
- Concienciar a los alumnos de la importancia del trabajo en grupo
- Motivar a los estudiantes a esforzarse en el estudio del español, a través de actividades dinámicas, lúdicas y diferentes.

**DETREZAS QUE PREDOMINAN:** Con esta unidad didáctica se trabajan todas las destrezas, pero las que predominan son la comprensión lectora y también la expresión oral.

**CONTENIDO GRAMATICAL:**

- Uso de los verbos SER, TENER Y LLEVAR, en presente del indicativo.
- Concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
- Artículos determinados e indeterminados.

**CONTENIDO FUNCIONAL:**

- Describir físicamente a una persona.
- Identificar a una persona por la ropa que lleva.

**CONTENIDO LÉXICO:**

- La ropa
- Los colores
- Los números del 1 al 100

**DESTINATARIOS:** Alumnos chinos de Junior 1, con edades comprendidas entre 12 y 13 años, que han comenzado a estudiar español este curso escolar. Estudian español como tercera lengua, recibiendo dos clases a la semana de 40 minutos cada una.

**DINÁMICA:** Grupo clase abierto, grupos grandes, pequeños grupos e individual.

**MATERIAL NECESARIO:** Presentación Power Point, rotuladores de colores, dos matamoscas, tizas de colores, revistas de moda o de famosos, ropa, maniquíes, cinta adhesiva y cinta magnética.

**DURACIÓN:** 3 sesiones de 40 minutos cada una. Así mismo, se requiere que el alumno trabaje en casa.

**MANUAL:** Se trata de una unidad didáctica creada para completar la instrucción de la ropa que presenta el manual ETAPAS China A1.1 en su lección número 3.

**CONOCIMIENTOS PREVIOS REQUERIDOS:** Los estudiantes deben haber estudiado ya cómo describir físicamente a las personas, pudiendo hablar de su altura, su peso, su belleza, sus ojos y su pelo. Conocen bien pues, los adjetivos necesarios para la descripción de dichos elementos, así como los verbos necesarios para llevar a cabo esta función: SER, TENER y LLEVAR. Así mismo, los alumnos deben ya ser conscientes de la concordancia de sustantivo y adjetivo, así como del apropiado uso de los artículos indeterminados y determinados. Por supuesto, en esta unidad didáctica, cuyo principal objetivo es trabajar el vocabulario de la ropa, se trabajarán de forma constante todos estos conocimientos.

LETICIA CABALLERO SANTANA

Mayo 2013



## DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

### PRIMERA SESIÓN (40 minutos)

#### 1. CONECTA CUATRO

Actividad lúdica de precalentamiento. Con el **objetivo de reactivar y recuperar los conocimientos previos de los alumnos**, realizamos este juego en grupo clase. Se trata de una competición entre dos grupos, pueden ser chicos y chicas o, en mi caso, como mis alumnos vienen de dos clases diferentes, los agrupo por la clase de procedencia, por ejemplo clase 1 contra clase 2. Se trata de una actividad que el profesor dirige desde la pizarra siguiendo el siguiente esquema, que previamente ha dibujado en la misma:

37	48	97	75	60
11	50	7	67	76
15	18	44	88	100
35	61	12	73	13
9	38	9	14	22

Cada grupo, por turnos, tendrá que escoger una de las casillas, para lo que tendrán que decir el número correspondiente. Cada una de las casillas esconde una pregunta que el profesor formula con la intención de practicar todos los contenidos aprendidos hasta el momento. Preguntas tales como ¿De qué color son los ojos de Yolanda? ¿Cómo tiene Ángel el pelo? ¿A qué se dedica tú mamá? ¿Es Juan alto? El profesor deberá adaptar las preguntas a los contenidos estudiados. El objetivo de la actividad es conseguir 4 en línea, ya sea horizontal, vertical u oblicuamente. El primer grupo en conseguirlo será el ganador.

#### 2. LA ROPA (1)

Comenzamos con la **instrucción del nuevo vocabulario**. Para ello, nos vamos a servir de una presentación de Power Point, recurso muy útil para la presentación de imágenes que nos permitirán saltar la barrera del idioma, que muchos de los profesores nativos de español tenemos con nuestros alumnos en China.

Primero, les mostramos la imagen para que ellos la identifiquen. A continuación, nosotros decimos cómo se dice en español y hacemos que los alumnos repitan primero en grupo clase y, luego, para cerciorarnos de la correcta pronunciación, preguntamos a varios alumnos de forma individual y mostramos luego la grafía de la palabra. Mientras los alumnos copian, preguntamos ¿De qué color es...? Una vez obtenida la respuesta, anotamos la misma en la pizarra utilizando tizas de colores que nos permitan marcar la concordancia de género y número entre los sustantivos y los adjetivos y llamar así la atención de los alumnos al respecto.

**Diapositiva 1: Presentación del tema. Diapositiva 2-6: Introducción de vocabulario nuevo. Diapositiva 7: Repaso del vocabulario hasta ahora estudiado.**

#### 3. A TODA VELOCIDAD

Se trata de un juego muy rápido y divertido, incluido en la presentación de Power Point adjunta, **diapositiva número 8**. De nuevo, volvemos a dividir a la clase en dos grupos para competir. En el proyector, verán pasar una fotografía muy, muy, muy rápida, así que tienen que estar atentos. El primero que diga lo que ha visto en español se lleva el punto. El grupo con más puntos gana. Actividad de repaso en grupo clase.

#### 4. EL ESCAPARATE

Para acabar la clase y **trabajar la creatividad de los alumnos así como potenciar el trabajo en grupo**, dividimos a la clase en grupos pequeños. Yo, con treinta alumnos de media, suelo dividirla en cinco grupos de seis. A cada grupo le

LETICIA CABALLERO SANTANA

Mayo 2013

hago entrega de la FICHA 1 de las actividades del alumno, pero en tamaño DIN-A3. Los alumnos tendrán que escoger, de todas las prendas estudiadas hoy, cinco y diseñar su propio escaparate. Además de dibujar, tendrán que nombrar cada una de las piezas y escribir también el color de la misma. En los últimos minutos de clase, los propios alumnos votarán el póster más bonito, por ejemplo, haciendo ruido. El póster que más ruido reciba, ganará. El profesor si lo cree conveniente puede utilizarlos luego para decorar la clase.

### SEGUNDA SESIÓN (40 minutos)

#### 1. A LA CAZA DE MOSCAS

Para llevar a cabo esta actividad vamos a necesitar fotos con las prendas enseñadas en la última sesión. El profesor podrá imprimir las propuestas en la presentación u otras que se descargue de internet. El tamaño tiene que ser, por lo menos, la mitad de un folio para que los alumnos las puedan ver con claridad. Estas fotos las pegaremos en la pizarra. Yo utilizo cinta magnética por comodidad y reciclaje, pero también se pueden fijar con celo.

El juego es el siguiente. Se divide, de nuevo, a la clase en dos grupos. Tendrán que estar en fila. Una fila a cada lado de la pizarra. A los dos primeros estudiantes de cada fila se le hace entrega del arma de caza: un cazamoscas. El profesor va a decir una frase, tal como "Hoy llevo un jersey", y esos dos tendrán que escuchar con atención para, en cuanto identifiquen la prenda dicha por el profesor, cacen la foto correspondiente. Y así consecutivamente, hasta que todos los alumnos hayan participado. El grupo que más fotos haya cazado, ganará.

#### 2. LA ROPA (?)

Siguiendo exactamente los mismos pasos que en la actividad con el mismo nombre presentada más arriba, continuamos introduciendo el vocabulario de la ropa. **Diapositiva 9: Introducción del tema. Diapositivas 10-14: Introducción de vocabulario nuevo. Diapositiva 15: Repaso del vocabulario aprendido en esta sesión.**

#### 3. DE CHACHARA

Con la intención de trabajar un poco la expresión oral y para que nos sirva de diálogo ejemplo para la siguiente actividad, vamos a fijar en la pizarra el siguiente diálogo. La primera pregunta la escribo yo, pero para el resto de la fijación me serviré de los alumnos y del lenguaje corporal para hacerme entender. De todas formas, es muy sencillo y los alumnos no tienen problema para entender lo que quiero.

A. Hola, ¿cómo eres?

B. Soy guapo, delgado y alto

A. ¿Qué ropa llevas?

B. Llevo un jersey azul y un pantalón verde

A continuación, dejamos que los alumnos en cinco minutos practiquen dicho diálogo, pero con su propia información. Mientras tanto, la profesora pasea por la clase para corregir posibles errores de pronunciación.

#### 4. BUSCA PAREJA

Para esta actividad, necesitamos fotos recortadas de revistas de moda, tantas como la mitad de alumnos del total de la clase, y la descripción de cada una de ella en tarjetas por separado. Tanto las fotos como las tarjetas serán repartidas entre los alumnos de forma aleatoria.

La actividad consiste en que los estudiantes, moviéndose libremente por la clase y haciendo uso del diálogo fijado en la pizarra, encuentren a su pareja. El material de esta actividad no lo adjunto, pues entonces me quedaría sin espacio para desarrollar el resto de la unidad didáctica.

LETICIA CABALLERO SANTANA

Mayo 2013

**TERCERA SESIÓN (40 minutos)**

**1. LA PELOTA PREGUNTONA**

Para calentar motores en esta última sesión, vamos a comenzar la clase proyectando las fotos de dos personajes bien conocidos por los alumnos. **Diapositiva 16.**

La profesora va a hacer preguntas a toda la clase, pero va a ser la pelota la que decida quién contesta. Por ejemplo, la profesora pregunta "¿Cómo tiene el pelo Fan Bing Bing?", y tras formular la cuestión, lanza la pelota hacia uno de los alumnos. Este al cogerla tendrá que responder a la pregunta.

**2. ¿CÓMO SE ESCRIBE EN ESPAÑOL...?**

Haciendo uso de la FICHA 2 del alumno, vamos a hacer un dictado de prendas. **El objetivo de esta actividad, además de repasar, es practicar la ortografía de las palabras y hacer ver a los alumnos cuán fácil es, en español, pronunciar y deletrear si conocemos bien las palabras y escuchamos con atención.** Cabe recordar en este punto, la dificultad que tienen los alumnos chinos para diferenciar la pronunciación de la "t" y "d", así como de la "p" y "b" y la "c" y "g". Con este ejercicio también intentaremos trabajar este punto débil de nuestros alumnos.

La profesora dictará las palabras sin seguir el orden de la ficha del alumno, así ellos tendrán que identificar la prenda y a continuación escribir la palabra correctamente debajo. La profesora podrá corregir este ejercicio en casa.

**3. VESTIR AL MANIQUÍ**

**Con esta actividad se persigue trabajar la comprensión lectora de los alumnos pero de una forma lúdica.**

Para llevarla a cabo, necesitamos ropa, maniquíes y rotuladores de colores. Yo, las veces que he llevado esta actividad a clase, hago uso de mi propia ropa.

Dividimos la clase en grupos pequeños de cinco o seis personas y les hacemos entrega de los textos que se adjuntan a continuación, así como de láminas de distintas caras para colorear, fácilmente descargables de internet. Así mismo, se le entrega a cada grupo un maniquí. La ropa se encuentra en una maleta en algún lugar del aula.

Los alumnos tendrán que leer el texto y vestir al maniquí siendo fieles al mismo. También deberán colorear la cara, siguiendo las mismas instrucciones.

Mientras los alumnos trabajan, el profesor paseará alrededor de la clase comprobando que los alumnos están realizando el ejercicio correctamente.

Luego, colocaremos los maniquíes y sus respectivos rostros en un lugar visible del aula y la profesora hará preguntas sobre ellos.



**5. REDACTANDO**

Para, finalmente, **trabajar la expresión escrita y como deberes**, los alumnos tendrán que escribir una pequeña redacción, haciendo uso de todo lo que saben para describir una persona. Para motivarles, les hacemos entrega de varias revistas de famosos para que recorten una foto, la peguen en la ficha y la describan. Si conocen al personaje, yo suelo utilizar revistas chinas para esta actividad, les podemos pedir que también escriban sobre su información personal.

LETICIA CABALLERO SANTANA  
Mayo 2013

ANEXO 1

**Nuestro maniquí.**

Nuestro maniquí es una chica muy guapa. Ella tiene el pelo corto, liso y pelirrojo. Ella tiene los ojos grandes y marrones, la nariz también grande y una boca pequeña. Ella lleva gafas negras y tiene muchas pecas.

A ella le gusta mucho la ropa. Ella lleva un vestido rojo y azul marino, con unas medias también azul oscuro. Lleva un abrigo y una bufanda beis.

**Nuestro maniquí.**

Nuestro maniquí es una chica joven y muy guapa. Tiene el pelo largo, liso y rubio. No lleva pendientes pero sí que lleva una diadema (发带) negra. Tiene los ojos negros, la nariz pequeña y la boca muy grande. No tiene bigote ni barba, pero tiene algunas pecas.

Ella lleva una falda rosa con unas medias negras. También lleva una camiseta negra muy bonita y una bufanda rosa. No lleva zapatos y tampoco chaqueta.

**Nuestro maniquí.**

Nuestro maniquí es una chica. Ella tiene el pelo corto, rizado y negro. Tiene los ojos grandes y azules. Tiene una nariz pequeña y una boca muy grande. Ella tiene muchas pecas y no lleva gafas. Tampoco lleva pendientes.

Ella lleva un vestido azul y blanco y unas medias azul marino. También lleva una rebeca azul oscuro y un cinturón marrón. No lleva zapatos ni sandalias. Lleva un collar (项链) de color azul. Ella lleva una bufanda azul y beis. .

**Nuestro maniquí.**

Nuestro maniquí es una chica. Ella tiene el pelo liso, corto y castaño. Ella lleva unos pendientes muy bonitos. Sus ojos son grandes y verdes. Tiene una nariz muy grande, pero no tiene pecas. Su boca es pequeña y no lleva gafas.

Ella lleva unas medias verdes y una falda verde y negra. También lleva una camiseta negra y una chaqueta del mismo color. Ella también lleva una bufanda verde.

### Nuestro maniquí.

Nuestro maniquí es una chica. Ella no tiene el pelo ni largo ni corto. Tiene el pelo liso y rubio y tiene unos ojos azules muy bonitos. Su nariz es pequeña y su boca también. Ella no tiene pecas y lleva unas gafas rojas.

A ella le gusta mucho la ropa. Lleva un pantalón vaquero con un cinturón negro y una camiseta amarilla. Encima, también lleva una chaqueta vaquera y unos calcetines negros en los pies. Ella lleva una bufanda negra.

#### ANEXO 2

En este anexo os dejo un ejemplo de las caras que imprimo para que las puedan colorear y dibujar. Son fácilmente descargables en la siguiente página web: <http://www.cuentosparacolorear.com/caras/caras-para-dibujar.html>



## BIBLIOGRAFÍA

- Edna Gisela Pizarro. Marisa do Carmo Silva, (2007), Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades lúdicas para dinamizar la clase de español. Consejería de Educación. Embajada de España en Brasil.
- M<sup>a</sup> Victoria Romero Gualda, 2008, Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza. Arco/Libros, S.L.
- Concha Moreno. Actividades lúdicas para la clase de ELE. Actas del X Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.
- Sonia Eusebio Hermira y Anabel de Dios Martín. Etapas Edición China A1.1, 2011, Edinumen.

**NOTA:** Las fotos utilizadas para realizar esta Unidad didáctica han sido todas descargadas de la base de imágenes de Google y del OFFICE 2007.



LETICIA CABALLERO SANTANA  
Mayo 2013

# ENTRE MANIQUÍES

FICHA DEL ALUMNO  
LETICIA CABALLERO SANJANA

1. Dibuja en el siguiente escaparate cinco de las prendas aprendidas hoy y escribe su nombre y color al lado.



2. Escucha las palabras que va a dictar el profesor y escríbela debajo de la foto correspondiente. No hagas uso del cuaderno y presta atención a la grafía de la palabra.



1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_



8. \_\_\_\_\_



9. \_\_\_\_\_



10. \_\_\_\_\_



11. \_\_\_\_\_



12. \_\_\_\_\_



3. Recorta la imagen de un personaje famoso de las revistas que tenemos en clase y comenta la foto utilizando todo lo que has aprendido hasta el momento.





西班牙大学基金会



旨在推动西班牙大学国际计划的基金会  
 C/ Albacete 5, 1ª Planta, Ala Este  
 28027 Madrid (Spain)  
 电话: +34 91 603 82 77  
 传真: +34 91 603 88 23  
 universidad.es@universidad.es



## EJERCICIOS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL: CONOCE ESPAÑA Y SU CULTURA

Consejería de Educación de la Embajada de España.  
Materiales de vídeo cedidos por Turespaña.

Antes de ver el DVD los alumnos deben leer todas las preguntas y completar las que puedan.  
Luego se puede ver el DVD por partes y completar o corregir las respuestas.

### ESPAÑA, UNA INTRODUCCIÓN

→1 Mira el mapa y marca los siguientes lugares:

El Continente Europeo La Península Ibérica El Océano Atlántico El Mar Mediterráneo.



→2 ¿Qué países se encuentran en la Península Ibérica?

→3 Marca en el mapa de España los siguientes lugares. Puedes consultar a tus compañeros:

El Camino de Santiago,  
el Pirineo,  
Navarra,  
Aragón,  
Cataluña,  
Santiago de Compostela,  
Andalucía,  
Madrid,  
Galicia.



→4 ¿Cuáles de estos lugares son Comunidades Autónomas?

[Dashed box for answer]

→5 ¿Cuáles son ciudades?

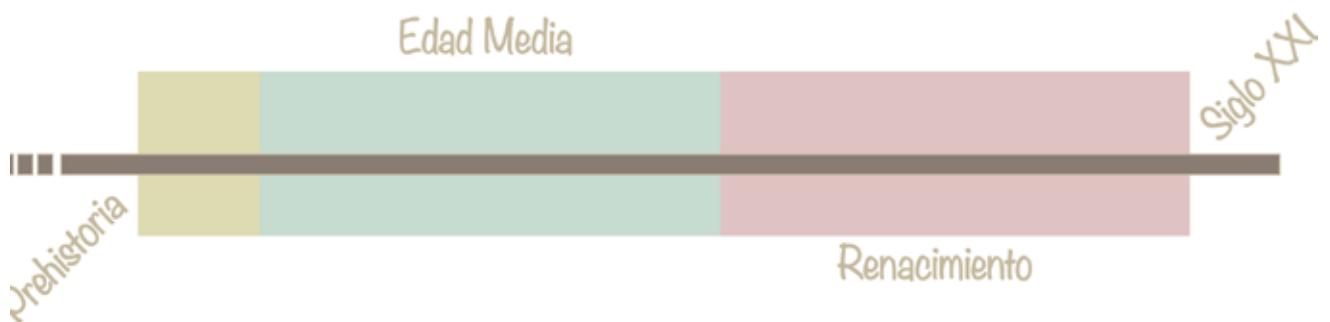
[Dashed box for answer]

→6 ¿Sabes los nombres de otras Comunidades Autónomas de España?

[Dashed box for answer]

UN POCO DE HISTORIA DE ESPAÑA - MUY RESUMIDA

min 00:10



→7 Sitúa en la línea temporal lo siguiente:

**el imperio español, griegos, musulmanes, fenicios, judíos, cristianos, romanos**

### APUNTES DE ARTE:

En la Edad Media surgen en Europa dos corrientes artísticas: el románico primero y después el gótico. A continuación vas a leer un resumen de las características de cada uno en la arquitectura:

Románico: Estilo austero, con pocas ventanas y arco de medio punto (semicircular). Sin esculturas exteriores o con muy pocas.

Gótico: Arcos apuntados, edificios más esbeltos con muchas ventanas adornadas con vidrieras. Esculturas en portadas y exteriores.



→8 Mira estas fotos de monumentos. ¿Cuáles son románicos y cuáles góticos?

Góticos:

Románicos:

→9 ¿Qué gran acontecimiento hizo que España se convirtiera en una de las naciones más poderosas del mundo de aquella época? *Comprueba tu respuesta al ver el vídeo*

- El comienzo de relaciones con el emperador de China
- El descubrimiento del continente americano
- El rey de España fue nombrado también sultán de Turquía

→10 ¿Quién es Don Quijote? ¿Por qué es famoso? ¿Quién escribió este libro? ¿Lo has leído?

→11 En el vídeo vas a ver varios cuadros de diferentes épocas, entre ellos uno muy famoso pintado por Picasso. ¿Sabes cómo se llama el cuadro?

MADRID

min 03:21

→12 Resume la historia de Madrid, desde pequeño asentamiento a capital de España, poniendo los siguientes pueblos y casas reales en orden cronológico:

Árabes    Los Austrias    Cristianos    Los Borbones

→13 ¿Sabes a qué casa Real pertenece el actual rey de España, Juan Carlos I?



→14 ¿Conoces alguno de los lugares emblemáticos de Madrid que aparecen en el vídeo? ¿Cuáles? ¿Cómo se llaman?

*Palacio de Oriente*

*Arca de la Victoria*

*Puerta de Alcalá*

*Plaza de Neptuno*

*Plaza Mayor*

*Plaza de la Cibeles*

ANDALUCÍA

min 05:46



Acueducto de Segovia



Alhambra de Granada



Casas Colgadas de Cuenca



Alcázar de Toledo



Giralda de Sevilla



Universidad de Salamanca



Mozquita de Córdoba



Teatro de Mérida



Murallas de Avila



Catedral de León

→15 ¿Cuáles de estos lugares famosos de España están en Andalucía?

- 1.
- 2.
- 3.

→16 ¿Qué pueblo invasor los construyó? ¿Cuánto tiempo estuvo presente este pueblo en Andalucía?

-----

→17 Dos de estos tres edificios cambiaron tras el descubrimiento del Nuevo Mundo. ¿Puedes indicar cuáles fueron y cómo cambiaron?

- 1.
- 2.

→18 Ahora pon en orden cronológico los cuatro movimientos artísticos que se han mencionado:

**Barroco   Gótico   Renacentista   Románico**

**SANTIAGO DE COMPOSTELA**

min 08:07

→19 Santiago es un apóstol. ¿Sabes qué es un apóstol? Es un personaje que corresponde a una de las tres religiones que convivieron en España en la Edad Media. ¿A cuál?

**Judía**    **Cristiana**    **Musulmana**

→20 ¿Qué es un peregrino? Santiago de Compostela es un lugar de peregrinación. ¿Conoces más lugares de peregrinación en el mundo? ¿Cuáles? ¿Dónde están? *Márcalos en el mapa del ejercicio 1.*

→21 Los budistas, taoístas, tibetanos, ¿qué lugares de peregrinación tienen? Explica en qué consiste la peregrinación a estos lugares.

→22 Menciona un lugar en la ciudad de Santiago de Compostela donde puedes ver edificios de los cuatro estilos arquitectónicos que han salido en este documental (románico, gótico, renacentista, barroco).



PIRINEOS

min 09:55

→ **23** Describe la diferencia entre una montaña y un valle. En el vídeo se nombran tres valles del Pirineo: Baztán, Roncal y Belagua. ¿En qué comunidad autónoma están?

→ **24** Distribuye las palabras que siguen en dos grupos. Consulta con tus compañeros las que no conozcas o búscalas en el diccionario:

**Ermitas, monasterios, glaciares, bosques, aguas cristalinas, cumbres, cordillera, costumbres ancestrales, patrimonio artístico, conjunto histórico, torres, iglesias, tierras de origen volcánico, cala.**

Grupo 1: naturaleza

---

---

---

---

---

---

Grupo 2: cultura, arquitectura

---

---

---

---

---

---

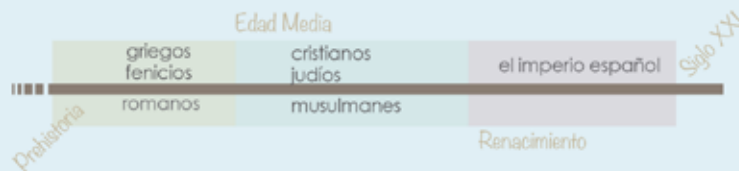
El video lo puedes encontrar en la siguiente dirección:

[http://v.youku.com/v\\_show/id\\_XNTcwNjg4MTcy.HTML](http://v.youku.com/v_show/id_XNTcwNjg4MTcy.HTML)

**FICHA PARA EL PROFESOR**

<b>Título de la actividad:</b>	Conoce España y su cultura.
<b>Nivel</b>	B2 o C del MCER.
<b>Destinatarios</b>	Alumnos de español de universidades o centros de idiomas con interés por aspectos culturales de España.
<b>Objetivos</b>	Conocer aspectos culturales, históricos, geográficos y artísticos de España.
<b>Contenidos que se trabajan</b>	Geografía de España, periodos de la historia de España, estilos artísticos en la arquitectura, pintura, lugares representativos.
<b>Destrezas</b>	Comprensión auditiva.
<b>Agrupamientos</b>	Actividades individuales, en grupo y en parejas.
<b>Temporalización</b>	90 minutos.
<b>Materiales</b>	Fotocopias de los ejercicios y vídeo. El vídeo se puede encontrar en el enlace: <b><a href="http://v.youku.com/v_show/id_XNTcwNjg4MTcy.html">http://v.youku.com/v_show/id_XNTcwNjg4MTcy.html</a></b> Transcripción del texto en la edición en línea <b><a href="http://sede.educacion.gob.es/publivera">sede.educacion.gob.es/publivera</a></b>
<b>Sugerencias</b>	Poner el vídeo completo la primera vez. Después por secciones, dejando siempre a los alumnos suficiente tiempo para intentar adivinar las respuestas o completar los ejercicios <b>antes</b> de ver la sección correspondiente. Ver por tercera vez solamente las secciones en las que haya algún problema. Insistir en que no esperamos que los alumnos entiendan todo, solamente lo suficiente para realizar la tarea.

2. España, Portugal (y Andorra)
4. Navarra, Aragón, Cataluña, Andalucía, Madrid, Galicia.
5. Santiago de Compostela, Madrid.
6. Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, País Vasco, Principado de Asturias, Región de Murcia, Ciudad Autónoma de Ceuta, Ciudad Autónoma de Melilla
- 7.



8. Góticos: 1,3,4 y 5. Románicos: 2 y 6
9. El descubrimiento del continente americano
10. Un famoso personaje de la literatura española. Es famoso entre otras cosas por pelearse con molinos pensando que eran gigantes. Autor: Miguel de Cervantes.
11. Guernica
12. Árabes Cristianos Los Austrias Los Borbones
13. Los Borbones
14. 1: Arco de la Victoria, 2: Plaza Mayor, 3:Palacio de Oriente, 4: Plaza de Neptuno, 5: Puerta de Acalá, 6: Plaza de Cibeles.
15. Mezquita de Córdoba, Giralda de Sevilla.
16. Árabes. 8 siglos.
17. La Mezquita de Córdoba en catedral y la Alhambra de Granada en palacio de Carlos V.
18. Románico, Gótico, Renacentista y Barroco.
19. Cristiana
20. Peregrino: persona que por devoción visita un santuario o algún lugar considerado sagrado.
22. Plaza del Obradoiro
23. Navarra. Valle: espacio bajo entre montañas o cadenas montañosas.
24. Grupo1: glaciares, bosques, aguas cristalinas, cumbres, tierras de origen volcánico, cala, cordillera  
 Grupo2: Ermitas, monasterios, costumbres ancestrales, patrimonio artístico, conjunto histórico, torres, iglesias.

RESPUESTAS:



**Borja Vázquez Merchante - Hunan International Economics University**

Borja Vázquez es licenciado en Filología Clásica e Hispánica. Desde 2011 trabaja como profesor de ELE en el Centro Sino-Español, vinculado a la *Hunan International Economics University*, y primer centro acreditado por el Instituto Cervantes en China.

Sus dos pasiones son la enseñanza del español y el estudio de la lengua y cultura chinas.

Con la publicación de *Etapas A1.2* se completa el nivel A1 de la serie *Etapas, Edición China* de la editorial Edinumen. El proyecto editorial de esta serie constará de cuatro módulos, ya que se prevén futuras adaptaciones para los niveles A2 (A2.1 y A2.2).

Cada uno de los manuales comprende unas 60 horas de formación, estructuradas en unidades temáticas de manera que son fácilmente adaptables a otros itinerarios formativos de diferente carga lectiva. Asimismo, *Etapas, Edición China* sigue las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes, es decir, se tienen en cuenta al alumno como agente social, hablante cultural y aprendiente autónomo por un lado y la lengua como objeto del aprendizaje por el otro.

*Etapas, Edición China* es un manual compacto, es decir, en un mismo volumen se incluyen: el *Libro del alumno*, el *Libro de ejercicios*, un *Resumen lingüístico-gramatical y vocabulario*, así como un CD con las audiciones. Por otro lado, el *Libro del profesor* (disponible en formato electrónico con descarga gratuita en [www.edinumen.es/eleteca](http://www.edinumen.es/eleteca)) incluye sugerencias y explicaciones de las explotaciones didácticas de las diferentes actividades del *Libro del alumno*, las claves y las transcripciones de las audiciones. Además, el profesor dispone de fichas fotocopiables y transparencias que sirven al profesor para complementar y apoyar las explicaciones y actividades del libro del alumno.

En cuanto a la estructura del *Libro del alumno*, el índice de cada unidad está organizado en contenidos comunicativos, lingüísticos, léxicos y culturales. Todos los enunciados de las actividades están traducidos al chino y los apartados de actividades de reflexión lingüística van acompañados también de una traducción precisa que facilita el aprendizaje. En *Etapas, Edición China* encontramos distintos tipos de actividades: tareas, actividades para la lengua, actividades de aprendizaje y actividades de reflexión. Las tareas posibilitan al estudiante usar la lengua para conseguir un fin o un resultado de modo que puedan participar en situaciones ficticias basadas en un contexto social, o sea, interactivo. A través de las actividades para la lengua el alumno trabaja las destrezas interpretativas y expresivas que están relacionadas entre sí para alcanzar los objetivos de cada unidad de acuerdo a las directrices del MCER y el PCIC. Con las actividades de aprendizaje se presentan y se ejercitan los contenidos lingüísticos. Por último, las actividades de reflexión pretenden enseñar al alumno a aprender a aprender.

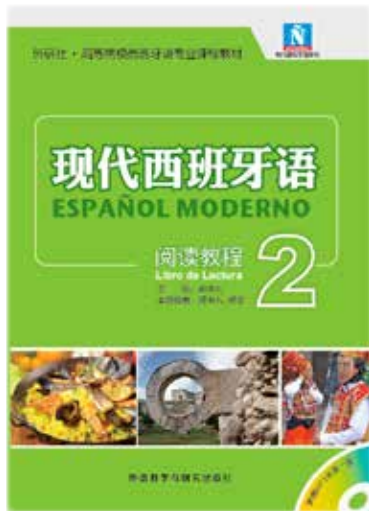
En definitiva, *Etapas, Edición China* se basa en el método comunicativo y orientado a la acción, sin embargo, es bastante flexible en lo que a la metodología se refiere porque se proponen diferentes itinerarios dando libertad al profesor dependiendo de las necesidades de los alumnos. Por añadidura, es posible emplearlo en diferentes contextos ya sea en centros de formación, escuelas secundarias, de formación profesional o universidades.



CENTRO DE RECURSOS  
RESEÑAS: ESPAÑOL MODERNO, LIBRO DE LECTURA

Diez años después de la publicación de *Español Moderno* (versión 1999), la Casa Editorial de Enseñanza e Investigación de las Lenguas Extranjeras (FLTRP) proyecta la publicación de una nueva serie de materiales didácticos (en total veinticinco libros) destinada a la enseñanza de español en las universidades chinas: *Español Moderno* (serie).

Entre estos materiales está el *Español Moderno*, libro de lectura coordinado por el profesor Zheng Shujiu, una serie de cuatro tomos de los cuales se han publicado ya dos.



El *Español Moderno*, libro de lectura tiene como objetivo principal ayudar a los alumnos a avanzar en la comprensión escrita.



Felicidades a los autores y a la editorial por esta iniciativa.



*España y China  
40 años de amistad*

