

MOSAICO

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN Y APOYO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

37/2019



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Dirección:

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

Coordinación:

Agurtzane Guarrotxena Arzuaga
(Asesora técnica en Bélgica y Luxemburgo)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Bd. Bischoffsheim 39, bte.15-16, 1000 Bruselas (Bélgica)
Tfno.: +32 (0)2 223022033 | Email: consejeriabelgica.be@educacion.gob.es

www.educacionyfp.gob.es/belgica

www.facebook.com/ConsejeriaEducacionBenelux

<https://twitter.com/EduBenelux>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Edición: Diciembre 2019 (nº 37) | NIPO: 847-19-180-0 (electrónico)

Diseño y maquetación: Verónica Pérez Pérez

Imagen de portada y contraportada: mosaico del barrio de Anderlecht (Bruselas);
cortesía de la autora: Verónica Pérez Pérez.

ÍNDICE

Pag.

PRÓLOGO.....4

Guadalupe Melgosa Fernández, Consejera de educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....5

Trabajando con el corto “di algo” en clase de ELE.....5

Ana María Cuéllar Sánchez | Mónica Domínguez Pérez | Susana Artero Fernández

Celebrando el V centenario de la primera vuelta al mundo.....21

en la ALCE de Países Bajos

Javier Herreros Gil

El uso de flipgrid para fomentar la expresión oral.....31

Linda Gosse

Storytelling: el poder de la narrativa en el aula de ELE con niños.....43

Leticia Santana Negrín

Sobre la variación en el uso normativo de los pretéritos en el español.....55

escrito con fines específicos de Chile, España y México

Almudena Basanta | Lieve Vangehuchten

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DE AUTORES INVITADOS.....63

“¿Qué hay de lo mío?”: Deseos, frustraciones y resignación en el cine de.....63

comedia social y/o negra de los años 50 y 60

Jesús Urda

Sal, salud y seseo.....77

María Ángeles Fumadó Abad

INFORMACIONES.....88

Prólogo

Os saludo de nuevo desde estas páginas para ofrecer, una edición más, las aportaciones, experiencias pedagógicas y reflexiones sobre la enseñanza del español, guiada por las voces de los que ejercen esta noble tarea en el Benelux o que han contribuido con su colaboración con esta Consejería a aportar nuevas visiones en las formaciones realizadas durante el pasado curso.

Un recorrido que sólo pretende ser una muestra de las múltiples realidades que la gran comunidad de educadores llevan a cabo en sus aulas, todas ellas impulsoras de la imaginación creadora a través de la materia básica más rica y necesaria que tenemos, la lengua. Siendo el aula un espacio de pensamiento compartido y de descubrimiento, en esta edición de Mosaico se incluyen varias experiencias que se sirven de uno de los recursos más eficaces y potentes, la obra audiovisual. La utilización de cortometrajes en el aula como herramienta pedagógica es reclamada cada vez más por la innegable fuerza que posee al fijar mensajes, educar en valores y acercar culturas. Por ello, recursos como Aula corto han servido a la Consejería para emprender este curso 2019-2020 un programa, «Español en corto», en el que se ofrece a profesores que imparten clase de español en Bélgica una actividad de explotación del cortometraje en el aula guiada por la asesoría de la propia Consejería.

Además encontraréis en Mosaico otras experiencias que confluyen en los mismos objetivos, sortear obstáculos, dimensionar resultados, en definitiva, dar mayor cohesión a una labor tan necesaria, que os animo que sigamos compartiendo y para ello tenéis estas páginas y, cómo no, nuestra dedicación diaria.

Guadalupe Melgosa Fernández

Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

TRABAJANDO CON EL CORTO “DI ALGO” EN CLASE DE ELE

El presente artículo recoge una experiencia realizada en clase de ELE trabajando con el corto “Di algo”. Consta de una primera parte dirigida a los profesores y una segunda que recoge el material del alumno.

El cortometraje, con guion y dirección de Luis Deltell, se encuentra a disposición de los funcionarios docentes españoles en la página web del ministerio <http://aulacorto.mecd.gob.es/>

ANA MARÍA CUÉLLAR SÁNCHEZ, MÓNICA DOMÍNGUEZ PÉREZ,

SUSANA ARTERO FERNÁNDEZ / ESCUELAS EUROPEAS DE LUXEMBURGO

ANA-MARIA.CUELLAR-SANCHEZ@TEACHER.EURSC.EU / DOMINGMO@TEACHER.EURSC.EU

/ SUSANA.ARTERO-FERNANDEZ@TEACHER.EURSC.EU;

1. INTRODUCCIÓN:

Nivel: A2+ / B1. Esta actividad está preparada para alumnos de ELE de las Escuelas Europeas, así que corresponderá a 5L3, 6L3 y 7L4

Desarrollo de la actividad:

1. Se realizarán tres/ cuatro sesiones seguidas más una sesión final unos días más tarde.
2. Actividades previas (1, 2, 3 y 4)
3. Actividades durante el visionado (5)
4. Actividades posteriores (6, 7 y 8)
Sesión final (actividad 9): Puesta en común del trabajo de los alumnos: elaboración de un audiolibro.

Objetivos:

- Utilizar los recursos digitales en la búsqueda y elaboración de información.
- Dar a los alumnos la posibilidad de poner en práctica recursos paralingüísticos con un fin concreto: elaboración de un audiolibro.
- Reforzar las estructuras gramaticales correspondientes al condicional y, en su caso, al subjuntivo.
- Comprender expresiones orales de uso común.
- Utilizar en contexto vocabulario correspondiente a la discapacidad y los sentimientos.
- Sensibilizar a los alumnos respecto a las personas con discapacidades.

- Informar a los alumnos sobre la Ley de Protección de Datos.

Contenidos:

- **Funcionales:**
 - Realizar hipótesis.
 - Expresar sentimientos.
- **Contenidos nocionales y léxicos:**
 - El vocabulario de la discapacidad.
 - El vocabulario de los sentimientos.
 - El respeto a los otros.
 - Las expresiones orales.
- **Gramaticales:**
 - El condicional.
 - Uso del subjuntivo con verbos que expresan sentimientos.
- **Contenidos paralingüísticos**
 - Pronunciación y entonación.
 - El ritmo en la lengua hablada.
- **Socioculturales:**
 - La ONCE.
 - La Ley de Protección de Datos.
- **De aprendizaje:**
 - Aprovechar las posibilidades de los recursos digitales.
 - Crear y mantener relaciones de cordialidad en el grupo.
 - Experimentar nuevos procedimientos durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.

Recursos:

- Cortometraje: Di algo (<http://aulacorto.mecd.gob.es/>)
- Fichas del alumno.
- Páginas web
- Sistema de grabación

Evaluación:

El profesor hará una valoración del trabajo y participación de los alumnos a través de la observación en clase. El audiolibro también será objeto de evaluación.

Criterios de evaluación:

1. Comprende mensajes estándar y conversaciones sobre temas cotidianos.
2. Participa en conversaciones expresándose con coherencia y aportando su opinión.
3. Reproduce oralmente textos con una pronunciación y entonación correctas, aunque persistan rasgos de su lengua de origen.
4. Utiliza con aprovechamiento documentos y recursos para el aprendizaje de lenguas, especialmente los digitales.

- Se les habla también del lenguaje políticamente correcto y nuevas formas de nombrar: Discapacitado auditivo, discapacitado visual, sensorial...

Finalmente, entre todos se completa la ficha, hablando de cada discapacidad y de qué medios pueden ayudar a estas personas:

Cojo, paralítico:	Ciego:	Sordo:	Discapacitado psíquico, mental. Síndrome de Down::
Silla de ruedas, bastón, muletas, andador, prótesis...	Bastón, perro lazarillo, Braille, audiolibros, cascos, auriculares, gafas...	Audífono, lengua de signos, subtítulos...	Educación especial...

Se realiza también la actividad mencionada posteriormente sobre la ONCE.

2.2. ACTIVIDAD 2: Haciendo hipótesis

Se pregunta a los alumnos cómo se sentirían en caso de tener alguna de esas discapacidades. Se les pide que comenten cuál sería para ellos la peor y por qué. Para ello se les recuerda el uso del condicional. Se puede proyectar el siguiente cuadro para recordárselo.

VERBOS REGULARES	
Yo	Har-ía
Tú	Hablar-ías
Él/Elle/Usted	Hablar-ía
Nosotros/as	Hablar-íamos
Vosotros/as	Hablar-íais
Ellos/-as/Ustedes	Hablar-ían

VERBOS IRREGULARES			
hacer	Har-ía	querer	Quer-ía
decir	Diría	valer	Valdr-ía
haber	Habr-ía	salir	Saldr-ía
saber	Sabr-ía	tener	Tendr-ía
caber	Cabr-ía	poner	Pondr-ía
poder	Podr-ía	venir	Vendr-ía



Luego se les propone el juego del globo, tal como figura en las fotocopias. Cada alumno debe defenderse a partir de su ficha de personalidad, cuyo contenido solo conoce él. Para ello el profesor recortará y repartirá a cada alumno una de las siguientes fichas:

María Luisa del Valle

- 45 años
- Trabaja en una empresa de confección.
- Está sorda. Está casada pero no tiene hijos.

Carmen Pérez

- 36 años
- Profesora
- Está viuda y tiene dos hijos.

Alicia Jimenéz

- 26 años
- Economista
- Ella y su pareja planean casarse el año que viene.

Juan Álvarez del Valle

- 61 años
- Músico
- Está ciego. Vive con una hermana.

Carolina Valera

- 52 años
- Médico
- Está divorciada y como sus hijos ya son independientes, frecuentemente, colabora con "Médicos sin fronteras".

Pedro Calatrava

- 39 años
- Trabajaba en un banco, pero lo dejó para dedicarse a la política. Es concejal en un pequeño pueblo.
- Estuvo dos años viviendo con su novia, pero ella decidió dejarlo.

2.3. ACTIVIDAD 3: Un poco de poesía

En el corto se escuchan dos poemas, "Menos tu vientre..." de Miguel Hernández y "Compañera de hoy" de Alfonso Costafreda. Se propone trabajar sobre ellos de la siguiente manera:

“MENOS TU VIENTRE...”

El profesor puede ponerles la versión musical de Serrat o leer el poema.

A continuación les pregunta qué les sugiere, por qué creen que se repite tanto la palabra “vientre”. Después de escuchar sus opiniones, puede hablarles un poco de Miguel Hernández y del contexto en el que fue escrito el poema.

Se analiza luego el vocabulario, explicando lo que sea necesario y profundizando más o menos según el nivel y el interés de la clase y se les plantean las preguntas que figuran en la actividad.

“COMPAÑERA DE HOY”

El profesor lo lee en voz alta y pregunta a los alumnos qué les sugiere. Les explica un poco el vocabulario y trata de aclarar alguna metáfora, teniendo en cuenta que el poema no es un fin en sí mismo. Luego se pasa a las preguntas que tienen los alumnos en su hoja.

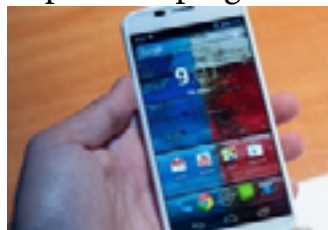
Posteriormente puede plantear el debate de si los dos poemas tienen algo en común. Se les puede hacer ver que ambos se dirigen a una mujer, compañera del poeta, etc.

Se les puede preguntar también por qué creen que el autor habrá escogido estos poemas. También se les puede hacer reflexionar sobre los sentimientos de la chica cuando escucha el poema, si siente que Pablo se está dirigiendo a ella.

Es el momento de presentarles la actividad del audiolibro.

2.4. ACTIVIDAD 4: Llamadas misteriosas

El profesor pregunta en voz alta y se comentan las diferentes respuestas. Se anima a los alumnos a utilizar el condicional en sus respuestas:



1. **Tu teléfono suena, pero cuando contestas nadie habla.**

¿Qué harías en este caso?

2. **¿Y si la persona que te ha llamado solo dice “Di algo”.**

Se puede observar si responden igual las mujeres y los hombres, y plantear una reflexión sobre esta diferencia: ¿Si un hombre desconocido llama a una mujer es la misma situación que si una mujer desconocida llama a un hombre?

3. **Según la Ley de protección de datos, ¿qué datos personales de nuestros amigos podemos publicar? ¿Podemos publicar fotos o vídeos de ellos, por ejemplo en Facebook?**

Se explica que ningún dato personal puede ser publicado o comunicado sin permiso del interesado. Por ejemplo, antes de darle a alguien un número de teléfono hay que pedir permiso, y lo mismo para publicar fotos o vídeos donde aparezcan otras personas. Se puede comentar también, para darle más peso, que la policía puede actuar si se infringe esta ley, aunque se trate de menores.

4. **¿Te gustaría que te llamara por teléfono alguien que no conoces? ¿Por qué?**

Después de contestar esta pregunta, se puede hablar de los peligros que se corre al publicar nuestros datos personales y difundirlos entre desconocidos.

2.5. **ACTIVIDAD 5: Analizando el corto**

Se vuelve a poner a los alumnos el corto “Di algo” y se pide a los alumnos que vayan relacionando las expresiones con el personaje que las dice. Se pueden leer previamente y explicar aquellas que no se entienden. Esta actividad continúa hasta el final del corto, aunque antes se detiene el visionado para realizar otras actividades.

Se proyecta el corto hasta el minuto 5:10. Y se les pide que respondan a las preguntas que tienen en la hoja.

SOLUCIONES:

1) ¿Quién dice...? (Se corrige al final del corto)

Menos tu vientre / todo es confuso (Pablo)

Tiene una voz preciosa. (La bibliotecaria)

¿Estás bien? (El guardia de seguridad)

Es que me he entretenido. (Irene)

Vivir donde crezcan tus ojos (Pablo)

Te oigo respirar. (Pablo)

¡Claro, tonto! (Una mujer que habla por teléfono)

¡Anda, fuera! (Irene)

¿Hay alguien que esté pidiendo mis cintas? (Pablo)

¿Hay alguien? (Irene)

Yo ya me marchó. (La bibliotecaria)

Eres tú quien tiene que decir algo. (Pablo)

2) Para qué quiere Irene los datos de Pablo?

Se continúa el corto hasta el minuto 7:00.

Se repiten las palabras de Pablo porque no se oyen muy claramente: “¿Silvia? ¿Eres tú?”

3) ¿Quién crees que es Silvia?

Puede que sea...

Se continúa el corto hasta el minuto 9:23.

4) ¿En qué trabaja Pablo?

Yo creo que es...

5) Completa con las palabras de Pablo:

- ¿Erestú.....? Oye,venga....., por favor, dime quién eres. Joder, no alargues esto. ¿Puedo enterarme de quién eres? Lo siento.

- Di algo.

- ...Oye....., me he pasadodos días..... preguntándome quién serías. Tú ríete. Tú ríete pero yo me sientoridículo..... Es la primera vez que me pasa esto. Joder, dos días esperando a queme llame..... una chica que no conozco y que no habla.**Bueno**....., sí, que solamente dice “Di algo”. Es que no entiendo por qué me llamas. A lo mejor tú tampoco sabes nada de mí. Puede que todo empezase como unabroma..... Marcaste un número de teléfono al azar ydijiste..... “Di algo”. Luego te gustó mi voz... Oye, ¿tú has escuchado alguno de los libros que yo he leído.

6. EXPRESIONES ORALES



Entre todos se hace una lista en la pizarra de expresiones orales. La profesora explica las que desconozcan los alumnos:

Es que..., ¡claro, tonto!, ¡anda!, oye, venga, joder, bueno.

2.6. **ACTIVIDAD 6: “... Y comieron perdices”**

Los alumnos tendrán que crearle un final a la historia, puede ser individualmente o también de forma colectiva: empieza el profesor continuando la historia y le da el turno a los alumnos que tendrán que añadir una frase.

2.7. **ACTIVIDAD 7: Frente a frente**

Hay estudios que demuestran que es imposible mirar fijamente a los ojos a alguien y no sentir; cuando le sostienes la mirada a alguien, algo se activa, algo se conecta...

Proponemos entrar en materia viendo la performance que la artista serbia Marina Abramovic realizó en 2010 en el [MOMA de Nueva York](#). Otro proyecto similar es el de [Dulcineastudios](#).

El profesor invita a los alumnos a elegir a alguien de la clase y hacer el experimento para saber qué sentimos cuando miramos a alguien a los ojos. La clase tiene que estar ambientada para ayudar a los alumnos a sentirse tranquilos, podemos poner una música relajante para crear la escena. La actividad durará cinco minutos. Después los alumnos describirán lo que han sentido escribiéndolo en un trozo de papel; lo meteremos todo en una bolsa o caja y se realizará la lectura anónima de los textos para así salvaguardar la intimidad de los alumnos.

Trabajaremos entonces el vocabulario de las emociones y los sentimientos.

EMOCIONES Y SENTIMIENTOS			
MIEDO	ALEGRÍA	SOLEDAD	TRISTEZA
RABIA	MELANCOLÍA	NERVIOSISMO	SORPRESA
TERNURA	VERGÜENZA	ENVIDIA	FELICIDAD
CULPABILIDAD	ODIO	AMOR	GRATITUD

2.8. ACTIVIDAD 8: “¿Cómo te sientes cuando...?”

A cada alumno se le ha dado una fotocopia con los emoticonos que figuran a continuación. Se intenta definir cada estado de ánimo y después se realiza la actividad que figura a continuación.



Se colocan en una bolsa/caja unas preguntas que irán sacándose aleatoriamente:

- ¿Cómo te sientes cuando ves llover en la playa?
- ¿Cómo te sientes cuando presencias una injusticia?
- ¿Cómo te sientes cuando miras a alguien a los ojos?
- ¿Cómo te sientes cuando suspendes un examen?
- ¿Cómo te sientes cuando lees una bella poesía?
- ¿Cómo te sientes cuando tienes que hablar en público?
- ¿Cómo te sientes cuando estás esperando una llamada importante y suena el teléfono?
- ¿Cómo te sientes cuando gana tu equipo de fútbol?
- ¿Cómo te sientes cuando te enteras de que ha sucedido algo trágico?

Según el nivel se trabajan con ellos las maneras de expresar distintos sentimientos como admiración, orgullo, alegría, satisfacción, aburrimiento, hartazgo, afecto.

2.9. ACTIVIDAD 9: “Léeme a los ojos”

Los alumnos realizarán la grabación de un texto de carácter literario (poema, cuento) con una duración de unos 3 minutos. Para realizarlo trabajaremos previamente las características de la paralingüística:

PARALINGÜÍSTICA			
 	 	 	 
VOLUMEN	VELOCIDAD	ENTONACIÓN	EXPRESIVIDAD

- **VOLUMEN:** ni muy alto ni muy bajo.
- **VELOCIDAD:** ni muy rápido ni muy despacio.
- **ENTONACIÓN:** cuidado con los tonos que aparecen en el texto, preguntas, exclamaciones...
- **EXPRESIVIDAD:** recuerda que estás leyendo un texto poético, no el periódico, dale vida al texto.

El profesor puede proponer algunos autores seleccionados para limitar un poco la búsqueda de los alumnos. En la siguiente página web se encuentran muchos de los poemas más conocidos de la literatura española: <https://www.poesi.as/>

Para la audición de las grabaciones en clase, emplearemos el efecto de inmersión que consiste en la reproducción de las mismas características de la protagonista de la película tapándose los ojos.

3. CUADERNO DEL ALUMNO

En esta parte se recogen las actividades tal y como se presentan a los alumnos.

3.1. ACTIVIDAD 1: Discapacidad



MATERIAL DE AYUDA			
			

En España la organización más importante que trabaja con las personas ciegas y discapacitadas se llama ONCE. Responde las siguientes preguntas buscando la información en [la página web de la organización](#).

- ¿Qué significa ONCE?
- ¿Cuándo nace la ONCE?
- ¿Cuáles son los servicios sociales que realiza?
- ¿Te gustaría colaborar con la ONCE? ¿Qué podrías hacer?
- ¿En qué partes del mundo la ONCE tiene sedes?

3.2. ACTIVIDAD 2: Haciendo hipótesis

Hablamos:

¿Cómo te sentirías tú en ese caso?

Para mí lo peor sería...

No podría...

Tendría que...

¡Usa el condicional!

Un poco de gramática:

Recuerda: El condicional se usa para hablar de situaciones irreales.

Se forma con la misma raíz que utilizamos para el futuro y las mismas terminaciones que conocemos del imperfecto de la 2ª y 3ª conjugación.

EL JUEGO DEL GLOBO



Imaginaos que varias personas viajáis en un globo aerostático, pero en un momento dado el globo tiene demasiado peso y hay que librarse de una de esas personas. Discutid en grupos a quién tiraríais del globo. Cada uno debe defenderse a partir de su ficha de personalidad, cuyo contenido solo conoce él.

Estas personas son:

- Un ciego
- Un sordo
- Un profesor
- Un economista
- Un médico
- Un político

3.3. ACTIVIDAD 3: Un poco de poesía

En el corto se escuchan dos poemas: “Menos tu vientre...” de Miguel Hernández y “Compañera de hoy” de Alfonso Costafreda.

a) Poema de Miguel Hernández:

- ¿A qué crees que se refiere el poeta al hablar del “vientre”?
- ¿Qué adjetivos expresan confusión u oscuridad?
- ¿Qué otros adjetivos negativos aparecen?
- ¿Qué adjetivos aplica al “vientre”? ¿Son positivos o negativos?

b) Compañera de hoy:

- ¿Qué te sugiere este poema?
- ¿Te parece un poema pesimista u optimista?
- ¿Se refiere al pasado o al futuro?
- ¿Crees que tiene algo en común con el otro poema?

3.4. **ACTIVIDAD 4: Llamadas misteriosas**

1. Tu teléfono suena pero cuando contestas nadie habla. ¿Qué harías en este caso?
2. ¿Y si la persona que te ha llamado solo dice “Di algo”?
3. Según la Ley de protección de datos, ¿qué datos personales de nuestros amigos podemos publicar? ¿Podemos publicar fotos o vídeos de ellos, por ejemplo en Facebook?
4. ¿Te gustaría que te llamara por teléfono alguien que no conoces? ¿Por qué?

3.5. **ACTIVIDAD 5: Analizando el corto**

1) ¿Quién dice...?

Irene
Pablo
La bibliotecaria
El guardia de seguridad
Una mujer que habla por teléfono

Menos tu vientre / todo es confuso
Tiene una voz preciosa.
¿Estás bien?
Es que me he entretenido.
Vivir donde crezcan tus ojos
Te oigo respirar.
¡Claro, tonto!
¡Anda, fuera!
¿Hay alguien que esté pidiendo mis cintas?
¿Hay alguien?
Yo ya me marchó.
Eres tú quien tiene que decir algo.

2) ¿Para qué quiere Irene los datos de Pablo?

3) ¿Quién crees que es Silvia?
Puede que sea...

4) ¿En qué trabaja Pablo?
Yo creo que es...

5) Completa con las palabras de Pablo:

- ¿Eres? Oye,, por favor, dime quién eres. Joder, no alargues esto. ¿Puedo enterarme de quién eres? Lo siento.

-Di algo.

-, me he pasado preguntándome quién serías. Tú ríete. Tú ríete pero yo me siento Es la primera vez que me pasa esto. Joder, dos días esperando a que una chica que no conozco y que no habla., sí, que solamente dice “Di algo”. Es que no entiendo por qué me llamas. A lo mejor tú tampoco sabes nada de mí. Puede que todo empezase como una Marcaste un número de teléfono al azar y “Di algo”. Luego te gustó mi voz... Oye, ¿tú has escuchado alguno de los libros que yo he leído?

6) EXPRESIONES ORALES

Fíjate en las palabras utilizadas por los personajes. Hay muchas expresiones que se utilizan solamente en la lengua oral. Búscalas y asegúrate de que las entiendas.



3.6. **ACTIVIDAD 6: “... Y comieron perdices”**

**" Colorín, colorado,
este cuento se ha acabado."**

¿Cuál crees que será la continuación de la historia que acabas de ver entre Pablo e Irene? Invéntale un final.

3.7. **ACTIVIDAD 7: Frente a frente**

Hay estudios que demuestran que es imposible mirar fijamente a los ojos a alguien y no sentir; cuando le sostienes la mirada a alguien, algo se activa, algo se conecta...

¿Has visto la performance que la artista serbia Marina Abramovic realizó en 2010 en el MOMA de Nueva York?

Y ahora, ¿queréis probar vosotros? Elige a un compañero al que no conozcas mucho de la clase, escucha la música y déjate llevar...

¿Qué has sentido? Exprésalo por escrito.

3.8. ACTIVIDAD 8: “¿Cómo te sientes cuando...?”

Recorta cada uno de estos emoticonos y tenlos preparados para la siguiente actividad: ¿Cómo te sientes cuando...?



Recuerda algunas expresiones que te pueden servir para hablar de los sentimientos:



EXPRESAR
ADMIRACIÓN Y :
ORGULLO

- Estoy orgulloso de...
- Me llena de admiración/ orgullo que... infinitivo/ que + subjuntivo.
- Estoy sorprendido de/ por... + sustantivo/ infinitivo/ que + subjuntivo

EXPRESAR
ALEGRÍA Y :
SATISFACCIÓN

- ¡Qué alegría que ...! ¡Qué bien que...! + subjuntivo
- Me alegro de + sustantivo / Me alegro de que + subjuntivo.

EXPRESAR
AFECTO POR :
UNA PERSONA

- Te amo / te quiero.
- Tengo / siento simpatía/ cariño/ afecto por....

EXPRESAR
ABURRIMIENTO Y :
HARTAZGO

- Estoy aburrido/harto/ cansado de... + sustantivo/ infinitivo/ que + subjuntivo.
- Estoy hasta las narices/ los pelos/ la coronilla de (+ sustantivo/ infinitivo)
- Me muero de aburrimiento
- Hasta aquí hemos llegado.
- Por ahí no paso.

3.9. ACTIVIDAD 9: “Léeme a los ojos”

¿Por qué no creamos nosotros nuestros propios audiolibros? ¡Vamos a intentarlo! Elige un poema, un cuento, un texto que te guste y grábate leyéndolo. La duración será de unos 3 minutos. Recuerda cómo tienes que hacerlo para que el texto te quede perfecto:

- **VOLUMEN:** ni muy alto ni muy bajo.
- **VELOCIDAD:** ni muy rápido ni muy despacio.
- **ENTONACIÓN:** cuidado con los tonos que aparecen en el texto, preguntas, exclamaciones...
- **EXPRESIVIDAD:** recuerda que estás leyendo un texto poético, no el periódico; dale vida al texto.

PARALINGÜÍSTICA			
			
			
VOLUMEN	VELOCIDAD	ENTONACIÓN	EXPRESIVIDAD

El día que escuchemos las audiciones en clase, vamos a necesitar un pañuelo.
¡Que no se te olvide!

CELEBRANDO EL V CENTENARIO DE LA PRIMERA VUELTA AL MUNDO EN LA ALCE DE PAÍSES BAJOS

En el presente artículo se muestra una experiencia didáctica llevada a cabo desde el aula de Utrecht de la ALCE de Países Bajos, concretamente una visita al Instituto Cervantes de Utrecht para celebrar el quinto centenario del comienzo de la primera vuelta al mundo de Magallanes y Elcano.

Entre otras actividades, se describen algunas de las lecturas realizadas con sus posteriores aplicaciones prácticas, trabajando las cuatro dimensiones del aprendizaje del idioma. El fin último de este escrito sería la posible aplicación de este diseño en otras ALCEs o en otros contextos de aprendizaje del español.

JAVIER HERREROS GIL / ALCE PAÍSES BAJOS
JAVIER.HERREROS@EDUCACION.GOB.ES

1. INTRODUCCIÓN.

De acuerdo con la legislación española, las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, enmarcadas en la Acción Educativa Española en el exterior, son un programa del Ministerio de Educación y Formación Profesional que proporciona, de forma gratuita, clases complementarias de lengua y cultura españolas a hijos de españoles residentes. Con este fin, la administración educativa española organiza enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas a través de aulas creadas al efecto. A su vez, estas aulas se ordenan en Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas (ALCE), cuya creación y supresión compete al Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con el de Asuntos Exteriores y Cooperación. Los alumnos de las aulas de lengua y cultura

españolas se encuentran integrados en el medio escolar y social del país donde residen. El objetivo prioritario de este programa es ahora el mantenimiento de los vínculos de los ciudadanos españoles residentes en el exterior con su lengua y cultura de origen, desde el convencimiento del valor que ello aporta, para el enriquecimiento personal de estos ciudadanos y para la difusión del acervo cultural español en sus países de residencia¹.

Cada Agrupación redacta a principio de curso un Plan Anual donde, entre otras muchas cosas, se especifican las actividades complementarias que se van a llevar a cabo en cada aula. La actividad que a continuación se detalla se llevó a cabo en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Países Bajos durante el curso 2018-2019, concretamente en el Aula de Utrecht.

1. Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

2. VISITA AL INSTITUTO CERVANTES DE UTRECHT.

En el mes de enero de 2018 tuvo lugar la primera visita desde el Aula de Utrecht al Instituto Cervantes de la ciudad, donde primeramente tuvimos la oportunidad de conocer la biblioteca y sus instalaciones, así como de que aquellos alumnos que no lo tenían se sacaran el carnet de usuario. Como ese año coincidió la visita con el Día de la Paz, también organizamos algunas actividades para celebrarlo, incluyendo una película relacionada con la temática. Esta actividad ya quedó reflejada en el Infoboletín de la Consejería de Educación en Países Bajos de marzo de 2018². Debido al éxito que tuvo esa actividad entre los participantes y las familias, este curso decidimos repetirlo. Esta vez la fecha fue el martes 21 de mayo de 2019.



El aula de Utrecht está compuesta por 57 alumnos en tres grupos de diferentes niveles y edades, comprendidas estas entre los 7 y los 15 años. Para la actividad se decidió juntar a los tres grupos en un solo turno de dos horas,

al que acudieron cerca de 30 estudiantes. El plan para estas dos horas consistió en una primera parte donde se volvió a explicar el funcionamiento de la biblioteca con recursos en español de Instituto Cervantes, para seguidamente dar paso a unas actividades conmemorativas del V Centenario de la Primera Vuelta al Mundo. La segunda parte de la tarde se celebró en el salón de actos del edificio, donde tuvimos la oportunidad de ver un interesante documental acerca de esta expedición.

Cabe decir que contamos con la completa colaboración del Instituto Cervantes, que desde el principio nos brindó su ayuda y todo el apoyo logístico que necesitábamos, desde fotocopias hasta personal involucrado en el desarrollo de las actividades. Hay que destacar el gran valor que para el alumnado de ALCE tiene el poder contar con la cantidad de recursos que hay en la biblioteca, donde pueden encontrar material en español de todos los niveles para practicar en casa.

3. CELEBRANDO EL V CENTENARIO DE LA PRIMERA VUELTA AL MUNDO.

En este apartado se muestran las actividades didácticas que se llevaron a cabo en la sesión de ALCE en el Instituto Cervantes de Utrecht, aprovechando que este año se está celebrando el V Centenario del comienzo de la Primera Vuelta al Mundo, llevada a cabo por Magallanes y Elcano entre los años 1519 y 1522.

2. Accesible en <http://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Una vez reunidos todos los estudiantes en la biblioteca, se introdujo el tema de la tarde, la programación prevista, y una importante norma a seguir por todos los asistentes: hablar solamente en español durante las dos horas. Es la norma básica que ya todos conocen, porque la tenemos en clase. Para algunos es sencillo porque tienen el español como idioma familiar en casa, pero otros deben esforzarse más al no utilizar el español con su familia habitualmente. Introducido el tema, se llevó a cabo una primera lectura en voz alta, y para ello se contó con la colaboración de personal del Instituto, que se prestó voluntario a participar en la actividad:



“Corría el verano de 1519...”

...cuando el navegante portugués Fernando de Magallanes comenzó una aventura extraordinaria. En nombre del rey de España, partió desde Sevilla con cinco naos con un objetivo claro: llegar a las deseadas especias de Oriente pero navegando por Occidente. Hasta ese momento, los europeos desconocían lo que

había más allá de América... y aún muchos creían que la Tierra era plana. El marino no sabía que su viaje cambiaría para siempre el mundo conocido ni que durante el trayecto perdería la vida...

¿Por qué surgen las exploraciones?

Resulta increíble pensar que el principal motivo por el que se organizaron estas arriesgadas expediciones fue por ir a buscar especias. Sí, esas mismas que hoy encontramos en cualquier supermercado pero que en la Edad Media había que ir a buscar a la única zona del planeta donde se producen: las llamadas Indias Orientales. El lugar geográfico que ansiaban alcanzar a toda costa era las Islas de las Molucas, también conocidas como las Islas de las Especias por la cantidad de clavo y nuez moscada que producían.

Más difícil de creer es el alto precio que se pagaba por lo que hoy vale tan poco. ¿El motivo? el largo y peligroso viaje que había que realizar para poder conseguirlos. Y la opción de no ir a por ellas era impensable. En una época en la que no existían los frigoríficos, una especia que pudiera conservar y disimular el mal estado de la carne, lo suficiente para hacerla agradable al paladar, era esencial.

En la Edad Media, el comercio de las especias estaba en manos de los mercaderes árabes y de los italianos. Funcionaban así: los árabes las compraban en la India, de allí las transportaban por mar y por tierra hasta el Mediterráneo oriental, donde se las revendían a los comerciantes italianos que se acercaban hasta allí con sus barcos, quienes a su vez las revendían por Europa. Cuando un saquito de especias llegaba a la cocina de un europeo había navegado enormes distancias en barcos pocos seguros y expuestos a piratas, había atravesado desiertos y frías montañas en caravanas, y había pasado por decenas de intermediarios. No es de extrañar que el precio de las especias se disparase hasta convertirse en un objeto de lujo. Para hacerse una idea de cuánto se llegó a revalorizar, puede decirse que un pequeño saco de pimienta llegó a valer lo que el salario de un trabajador durante toda su vida.

Una vez concluida la lectura, se realizó una puesta en común entre todos los participantes, quienes, por turnos, pudieron exponer sus opiniones y pareceres sobre la cuestión. A continuación realizamos la dinámica del *Mensaje Secreto* (también conocida como el *Teléfono Estropeado*), donde los alumnos se pusieron en fila y tuvieron que pasarse al oído y en secreto un supuesto mensaje del Rey intentando reclutar marineros para una expedición. Como era de esperar el mensaje que llegó a la última persona fue muy diferente del mensaje original, con lo que aprovechamos para reflexionar de una manera divertida sobre la veracidad de los mensajes orales que nos encontramos en nuestra vida diaria.



Seguidamente procedimos a una segunda lectura sobre Antonio Pigafetta, el cronista de la expedición, sobre el cual pudimos conocer datos curiosos y apreciar la importancia que realmente tuvo. Fue un personaje que pasó inadvertido durante muchos años, pero sin el cual hoy no podríamos tener conocimiento de la gesta que se llevó a cabo durante aquellos más de tres años que duró el viaje.

Pigafetta: El periodista y antropólogo de la expedición.

El relato de la aventura que protagonizó la expedición Magallanes fue encargado al erudito Antonio Pigafetta, nacido en Vicenza (Italia) en 1490. A los treinta años, el joven viajó a España, ya que a pesar de ser un hombre culto y muy religioso, tenía un espíritu aventurero y deseaba, por encima de todo, navegar y conocer mundo.

Consiguió ganarse la amistad de Magallanes y, sin haber navegado nunca antes ni tener una idea muy concreta sobre la magnitud de la aventura en la que se embarcaba, recibió de éste el encargo de ser el cronista del viaje. Era un trabajo muy especial. Magallanes le pidió que escribiese un libro de viajes donde contara las anécdotas, las curiosidades, los peligros... ¿Por qué Magallanes quiso llevar entre su tripulación a un escritor? Porque tenía encargo expreso de la Casa de la Contratación de traer a España muestras, relatos y dibujos de los ejemplares de plantas, animales y “especies humanas” que fueran descubriendo. Misión que Pigafetta cumplió a la perfección.

Por suerte para la Historia, Pigafetta fue uno de los dieciocho afortunados que consiguieron regresar a España. Con él llegaban también sus notas, aquellas en la que nos iba descubriendo el furor con el que soplaban el viento en el océano, el lugar en el que se encuentra la isla donde nunca llueve o cómo, a veces, los peces parecen volar. Será después del regreso, refugiado de nuevo en su Venecia natal, cuando Pigafetta escribe en dialecto veneciano la narración que nos ha permitido conocer todo sobre esta aventura. Sin él, el día a día del primer viaje al mundo no habría pasado a la Historia.

Finalizada la lectura, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar un ameno audio³ de unos pocos minutos de duración sobre la llegada de Pigafetta a Sevilla, donde se dramatiza como como se supone que fue su encuentro con la expedición. Los estudiantes lo encontraron muy interesante, y pudieron meterse en la piel de este personaje histórico. A continuación, en pequeños grupos tuvieron que responder a estas sencillas preguntas:

AUDIO. Fragmento de «En la otra punta de la Tierra»

Escucha atentamente el siguiente fragmento de En la otra punta de la Tierra y, a continuación, responde a las preguntas.

3. Accesible en https://www.bambulector.es/libro/en-la-otra-punta-de-la-tierra_80070804/

a) ¿Quién narra la escena?

.....

b) ¿Cuál es la decisión que toma? ¿Por qué?

.....

c) ¿Hacia dónde se dirige cuando sale del albergue?

.....

d) ¿Quién le sigue de cerca a través de las calles de la ciudad?

.....

e) ¿Cuál es el miedo de Pigafetta cuando empieza a seguir al chico por las callejuelas?

.....

f) ¿Cómo llaman los marineros a los veleros? Escoge la respuesta correcta.

- Velero
- Barco
- Nao



Para completar esta actividad, una vez terminado y revisado el folio de las preguntas, los alumnos tuvieron que convertirlo en un barquito de papel, gracias a unas sencillas instrucciones de papiroflexia. Con esto pudieron llevarse a casa su trabajo con mayor comodidad (en el bolsillo) y enlazar esta manualidad con la temática de la tarde: *la navegación*.

La tercera y última lectura de la tarde tuvo como objetivo conocer cómo se organizaba una expedición de este calibre, desde las provisiones hasta el material de navegación o de uso personal de los marineros. Este es un tema que apasionó al alumnado, que nunca se había llegado a plantear cuestiones de este tipo:

La expedición de Magallanes se pone a punto

En el caso de la expedición de Magallanes, el puerto de Sevilla fue testigo de la enorme cantidad de provisiones que allí cargaron para poder abastecer a casi 250 hombres durante dos años...o eso creía, porque luego resultaron ser tres años. En total, 500 toneladas de provisiones: galletas de mar, sardinas, arenques, higos, judías, lente-*jas*, arroz, harina, queso, miel, carne de membrillo, vinagre, vino de Jerez, carne de cerdo salada y vacas vivas para que les proporcionaran carne y leche fresca.

Además de los alimentos necesarios para subsistir una travesía oceánica, cargaron velas para iluminarse, instrumentos musicales, repuestos y herramientas para el barco, y una colección enorme de objetos para hacer trueques con los indígenas, como espejos, tijeras, cuchillos, pa-*ñuelos*, gorros, cascabeles, anillos de latón, perlas y gemas falsas, etc.

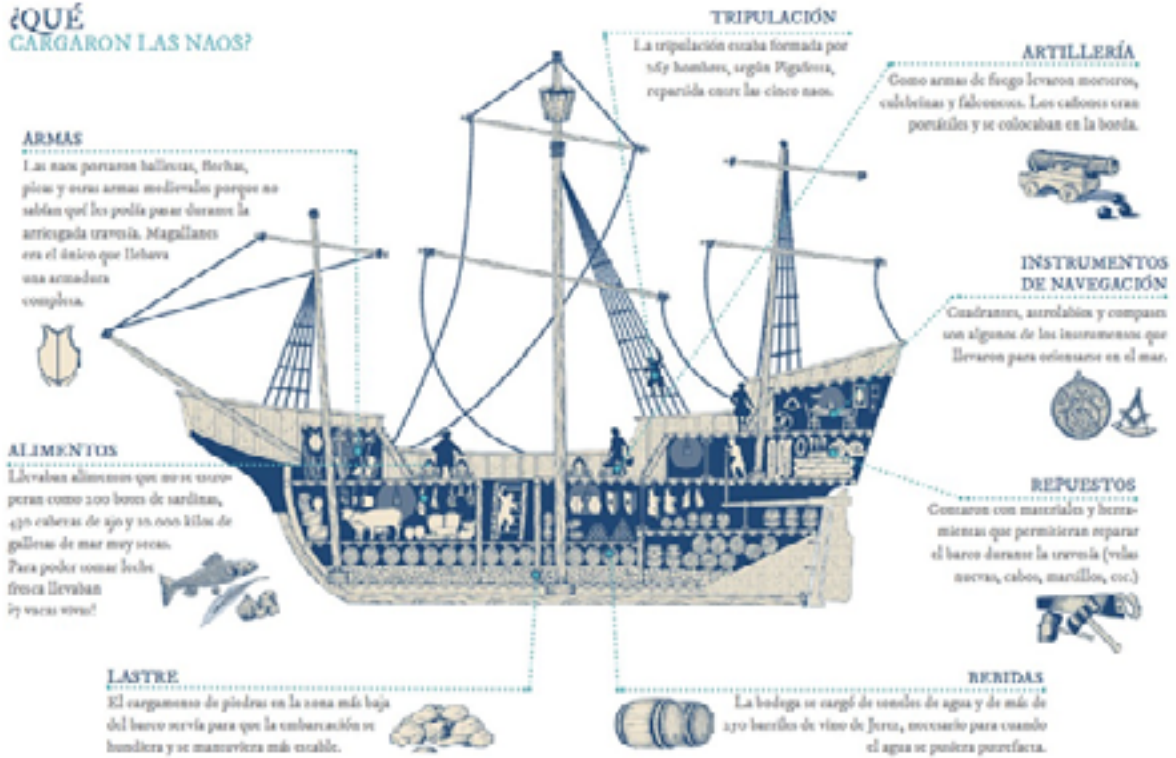
Y cómo no, cañones, lanzas, ballestas, pólvora, escudos, escopetas y armaduras, porque aunque la misión era pacífica, nunca sabían a lo que se podían enfrentar. El riesgo y el peligro en las expediciones de este tipo estaba asegurado.

Tras dos años de preparativos, el 10 de agosto de 1519 la flota de Magallanes está lista para enfrentarse al mundo. Desde el muelle de las Mulas en Triana las cinco naos anuncian su partida: la Trinidad, la San Antonio, la Concepción, la Victoria y la Santiago.

Para ello la lectura se apoyó visualmente en el siguiente esquema, obtenido de la Guía Didáctica “Magallanes y la primera vuelta al mundo. 1519-1522”, del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico⁴ :

4. Accesible en https://www.iaph.es/web/canales/didactica/actividades_magallanes/

¿QUÉ CARGARON LAS NAOS?



Como aplicación de lo aprendido anteriormente, cada estudiante tuvo que priorizar y escribir en la cubierta de su barco de papel que tres cosas serían las primeras que cargarían en su barco, para después ponerlo en común con el resto de compañeros. De aquí salieron conclusiones interesantes, sobre las prioridades y preferencias de cada uno, y de donde pudimos obtener un bonito aprendizaje.

Finalmente, para concluir la primera parte de la sesión, los alumnos pudieron contemplar un mapa de la ruta seguida en esta primera vuelta al mundo de Magallanes y Elcano, obtenido de la misma guía didáctica citada anteriormente:





Una vez contemplado el mapa con detenimiento, los chicos pudieron completar en parejas una ficha de trabajo donde se les pedía que trazaran por donde discurrió el viaje y que numeraran los lugares más importantes que se atravesaron. La mayoría encontró esta actividad fácil y entretenida.



Dibuja la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano y numera los siguientes puntos por donde pasaron:

- 1- Sevilla
- 2- Islas Canarias
- 3- Océano Atlántico
- 4- Costa de Brasil
- 5- Estrecho de Magallanes
- 6- Océano Pacífico
- 7- Islas Filipinas
- 8- Islas Molucas
- 9- Océano Índico
- 10- Cabo de Buena Esperanza
- 11- Cabo Verde

Seguidamente, en la parte posterior del mapa se encontraba una sopa de letras temática, pero que no todos pudieron completar por falta de tiempo. Quién quiso se la pudo llevar para completarla en casa o compartirla con la familia.

Sopa de Letras de: La Primera Vuelta al Mundo (1519-1522)



- Palabras a buscar:
- MAGALLANES
 - ELCANO
 - PIGAFETTA
 - MOLUCAS
 - ESPECIAS
 - PACÍFICO
 - TRIPULACIÓN
 - NAVEGAR
 - AVENTURA
 - MARINEROS
 - OCÉANO
 - BARCOS
 - HOTÍN

Como se mencionó al principio de este texto, la segunda parte de la sesión consistió en visionar un documental acerca de esta expedición, de la que en 2019 se cumplen cinco siglos de su comienzo. Este documental, producido por RTVE y de 50 minutos de duración, fue emitido en La 2 y ahora está disponible a través de [YouTube](#). Los alumnos lo disfrutaron bastante, y pudieron confirmar en formato audiovisual lo estudiado anteriormente sobre papel.

4. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión me gustaría decir que una vez más esta actividad de la ALCE de Países Bajos en colaboración con el Instituto Cervantes de Utrecht, ha sido muy satisfactoria para todos los participantes. Para los alumnos siempre es un incentivo realizar aprendizajes fuera de la rutina del aula, y de este modo además pueden conocer una valiosísima fuente de recursos para el aprendizaje del español como es el Instituto Cervantes, y más concretamente su biblioteca.

Pienso que compartiendo esta experiencia didáctica se puede lograr que sea puesta en práctica en otras ALCEs o en otros entornos de aprendizaje del español. A la hora de preparar la actividad se ha tenido muy en cuenta el nivel y los conocimientos previos del alumnado, así como se ha intentado planear ejercicios para trabajar las cuatro destrezas del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir.

Por último, dar las gracias al personal del Instituto por hacer esta actividad posible; actividad que esperamos se repita curso tras curso.

EL USO DE FLIPGRID PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL

En este artículo se describen las posibilidades de la plataforma digital Flipgrid como herramienta para aumentar el tiempo de clase y fomentar la confianza de los alumnos para hablar en un entorno positivo, al mismo tiempo evitando problemas con la nueva ley de protección de datos.

LINDA GOSSE / VECHTDAL COLLEGE HARDENBERG
L.GOSSE@VECHTDALCOLLEGE.NL

1. INTRODUCCIÓN

En la I Jornada Pedagógica para Profesores de ELE, celebrada en Ámsterdam el 20 de septiembre de 2019, tuve la oportunidad de dar una breve comunicación sobre el uso de Flipgrid en la clase de español para fomentar la expresión oral. Durante bastante tiempo había estado buscando una herramienta útil y fácil de usar y en Flipgrid he encontrado muchos de los aspectos que estaba buscando.

Partiendo desde la situación actual en mi instituto y

discutiendo las necesidades en el aula de ELE, explico cómo uso Flipgrid en mis clases.

2. SITUACIÓN ACTUAL

2.1. Organización de ELE en el Vechtdal College

En el Vechtdal College se enseña la asignatura 'Español Elemental', lo cual significa que el objetivo es que los alumnos lleguen a un nivel A2 en la mayoría de las destrezas y como máximo a un nivel B1 en la comprensión lectora en vwo (enseñanza

secundaria preuniversitaria) (Fasoglio, Meijer y Trimbo, 2007). La organización de las clases en el Vechtdal College es diferente a la práctica habitual: hay una clase de 45 minutos a la semana durante 4 años. En nuestro caso es una asignatura adicional y optativa. Los alumnos pueden empezar cuando están en su segundo o tercer año de havo¹ o vwo², pero hay alumnos que empiezan más tarde y por eso no llegan al nivel final.

Esta organización implica que haya alumnos de edades y cursos diferentes dentro de un mismo grupo. Esto resulta

1. havo = Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs; forma de enseñanza secundaria que da acceso a las universidades de ciencias aplicadas.

2. vwo = Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs; forma de enseñanza secundaria que da acceso a todas las universidades, incluidas las científicas.

en un horario complicado, en el que la clase siempre tiene lugar a última hora de la tarde. Además, los alumnos tienen que estudiar el español adicionalmente a su trabajo normal. A esto se añade que en la zona donde vivimos, los alumnos tienen muy pocas posibilidades de practicar el español fuera de clase. Por todo ello, es muy importante hacer un uso muy eficaz del tiempo disponible.

2.2. Favorecer el afecto

Los factores afectivos (emociones, sentimientos, creencias, estados de ánimo, actitudes, relaciones) son un aspecto muy importante en cualquier tipo de aprendizaje: combinando el afecto con el trabajo cognitivo se puede mejorar el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 1999). Aunque esto es verdad en cualquier tipo de aprendizaje, lo es más todavía a la hora de aprender un segundo idioma, porque “el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua guarda relación con el modo en que pensamos, nos sentimos, nos vemos a nosotros mismos y vemos a los demás.” (Arnold y Foncubierta, 2019, p. 15). Esto significa que aprender un idioma es mucho más personal que, por ejemplo, aprender matemáticas. Los alumnos tienen que comunicarse en la nueva lengua, lo cual significa mostrarse a sí mismos. Para eso es imprescindible tener una actitud positiva. Sin las emociones positivas es mucho más complicado poder expresarse con confianza.

Las emociones negativas, especialmente la ansiedad, pueden impedir el aprendizaje de un idioma y el alumno puede entrar en una espiral negativa. A causa de la ansiedad, el alumno rinde muy por debajo de sus posibilidades, lo cual causa una baja autoestima, peores resultados, etc. Esto se ve en todas las destrezas, pero sobre todo en la expresión oral.

Arnold y Foncubierta (2019, p. 39) indican

varios factores para superar las situaciones de ansiedad, sabiendo:

- Incrementar las destrezas cognitivas y su creatividad.
- Mejorar la comprensión lectora y auditiva
- Tener temas de los que hablar o escribir.
- Recordar mejor lo que han aprendido.
- Aumentar su motivación.
- Fortalecer su atención.

La mayoría de estos factores requieren tiempo. Como en la clase de ELE en el Vechtdal College es el tiempo lo que falta, por lo que es más importante aún conseguir un ambiente positivo y fomentar el afecto.

2.3. Aumentar la confianza para hablar

La expresión oral es una de las destrezas más importantes en la vida real, pero a la vez al aprender una segunda lengua suele ser el aspecto que más ansiedad causa, sobre todo en niveles iniciales. Como el alumno aún no tiene muchos conocimientos de la segunda lengua, le cuesta formular frases y comete muchos errores. Además hablando se tiene poco tiempo para pensar, al contrario del tiempo que se tiene, por ejemplo, para escribir.

En la enseñanza secundaria hay algunos factores que aumentan el problema de la ansiedad para hablar. Kwakernaak (2015, p. 222) menciona:

1. Grupos grandes.
2. Alumnos desmotivados o no disciplinados.
3. Una cultura escolar en la que no se toman en serio la expresión oral.
4. Falta de tiempo (evaluar y dar feedback cuestan mucho tiempo).
5. Profesores que usan la lengua meta poco.

Sobre algunos de estos aspectos el profesor no tiene ninguna influencia (1, 4), pero afortunadamente sí puede influir en la motivación de los alumnos, en la importancia que se da a la destreza oral y desde luego sobre el idioma que usa en clase.

Arnold y Foncubierta (2019, p. 34-35) indican cinco cosas que pueden hacer los profesores para aumentar la confianza de nuestros alumnos:

- Promover un sentido de seguridad: los alumnos saben lo que se espera de ellos y se respetan.
- Promover un sentido de identidad: se acepta a todo el mundo tal y como es.
- Promover un sentido de pertenencia: todos los alumnos son parte del grupo.
- Promover un sentido de propósito: los profesores creen en sus alumnos y establecen objetivos realistas y alcanzables.
- Promover un sentido de competencia: los profesores ofrecen ayuda y se celebra los logros.

Todo esto debe ayudar a los alumnos para que tengan más confianza en general y sobre todo para que hablen. Los alumnos deben experimentar el tener éxito para que así aumente su confianza y sigan aprendiendo.

Con todo esto se ve que es extremadamente importante aumentar la confianza para hablar, porque sin autoconfianza el aprendizaje de una segunda lengua se complica mucho. Además en los Países Bajos se ha incluido el fomento de 'spreekdurf', confianza para hablar, en las propuestas para el nuevo currículo de las lenguas extranjeras (curriculum.nu, 2019). De esta manera, la confianza para hablar no es solo necesario para aprender bien el idioma, sino que será también un factor obligatorio al que habrá que prestar atención.

2.4. Aumento del tiempo de clase

Como se ha visto antes, uno de los factores que impide la confianza para hablar y que dificulta la práctica de la expresión oral, es la falta de tiempo. Para superar las situaciones de ansiedad hace falta mejorar el control lingüístico de los alumnos y hay que dedicar tiempo a la práctica, incluyendo posibilidades de feedback.

La falta de tiempo es un factor que tenemos en común casi todos los profesores. Se necesita tiempo para poder practicar, pero en la práctica de la enseñanza, en general no hay tanto tiempo como quisiéramos. En la situación de tener solo 45 minutos a la semana, esta falta de tiempo se nota más aún. Como tenemos muy poca influencia sobre el número de clases que se da, hay que buscar otras formas para aumentar el tiempo de clase. Una de las posibilidades es dar más deberes, pero esto es más complicado en el caso de la expresión oral. Los alumnos pueden practicar en casa, pero ¿cómo saben si lo están haciendo suficientemente bien? Afortunadamente, con las nuevas tecnologías aumentan las posibilidades para llevar la práctica de la expresión oral fuera del aula incluyendo posibilidades de feedback.

2.5. Evitar problemas con el RGPD

El RGPD, Reglamento General de Protección de Datos (AVG en holandés - Algemene Verordening Gegevensbescherming) ha tenido un impacto importante en la práctica escolar en los Países Bajos. Este reglamento europeo, que ha entrado en vigor en mayo del 2016 y es obligatorio desde el 25 de mayo de 2018, regula lo que se puede y no se puede hacer con los datos personales de personas físicas. En el caso de la enseñanza se regula todo relacionado con los datos personales de los alumnos, entre otros la protección de los datos de los alumnos que son

necesarios para usar plataformas digitales, programas de aprendizaje digitales y otras aplicaciones digitales. Estas aplicaciones ofrecen posibilidades muy interesantes para el aprendizaje, pero también conllevan el riesgo de que desconocidos tengan acceso a datos personales de los alumnos. Por lo tanto, la Autoridad Protección de Datos neerlandesa estipula que solo se puede usar una plataforma digital en el aula si el centro escolar ha firmado un acuerdo de procesador con el propietario de la plataforma (Autoriteit Persoonsgegevens).

Desde el punto de vista del RGPD esto parece lógico, pero en la práctica complica mucho el trabajo del profesor y limita las posibilidades para usar aplicaciones interesantes en el aula.

2.6. Necesidades y Objetivos

Resumiendo, trabajo con principiantes que tienen pocas horas de clase, pocas posibilidades para practicar y falta de confianza para expresarse. En consecuencia, para mejorar el proceso de aprendizaje del español, me hace falta maximizar el tiempo dedicado al español, proporcionar más oportunidades para practicar la expresión oral y aumentar la autoconfianza de mis alumnos. Además de estas razones intrínsecas, también será la normativa impuesta desde el Ministerio de Educación, si se aceptan las propuestas para el nuevo currículo en los Países Bajos, donde se destaca la importancia del factor afectivo en la clase de idiomas y la necesidad de crear confianza para hablar.

Por lo tanto, necesito una herramienta útil para apoyar este proceso, una herramienta que cumpla la normativa del RGPD y que encima sea fácil de usar tanto para el alumno como para el profesor. En Flipgrid puede que haya encontrado esta herramienta.

3. USAR FLIPGRID EN EL AULA DE IDIOMAS

3.1. Características

Flipgrid es una plataforma digital en línea gratuita, en la que se pueden realizar discusiones en vídeo sobre un tema propuesto. Los alumnos pueden grabar vídeos y los profesores pueden darles feedback o los alumnos pueden comentar sus vídeos entre ellos. Se puede usar para todo tipo de discusiones, lo cual lo hace útil para muchas asignaturas. En el caso de los idiomas, es ideal para practicar la expresión oral, ya que se puede grabar tanto monólogos como diálogos.

Una gran ventaja de Flipgrid es que se puede usar en todo tipo de dispositivos (ordenador fijo, portátil, tablet y móvil), tanto desde la web como desde la aplicación y es independiente del sistema operativo, ya que funciona igual de bien con Android como con iOS.

Flipgrid es fácil de usar, tanto para el profesor como para el alumno. La creación de tareas y la grabación de vídeos son muy intuitivas. Comentar los vídeos de los alumnos es muy fácil y se puede hacer tanto por escrito como de forma oral, grabando otro vídeo. Una gran ventaja para el profesor es que todos los vídeos entregados para responder a cierta pregunta o tarea, se ven en un solo sitio. Además el profesor tiene el control sobre la duración del vídeo que se puede entregar.

Flipgrid es parte de Microsoft y está incluido en el entorno de Office 365, lo cual significa que cumple con los requisitos del RGPD si el centro escolar tiene un acuerdo de procesador con Microsoft sobre el uso de Office.

En Flipgrid se crean 'grids' (tableros) divididos en varios 'topics' (temas). En cada topic los

alumnos pueden entregar vídeos. Otra gran ventaja de Flipgrid es que los grids pueden ser cerrados, por ejemplo, se puede crear un grid solo para los alumnos del centro escolar (ver paso 2 en el siguiente apartado). Además los grids están protegidos con una contraseña. Esto da mucha seguridad a los alumnos, que es, como hemos visto antes, esencial para aumentar su autoconfianza.

3.2. Flipgrid paso a paso

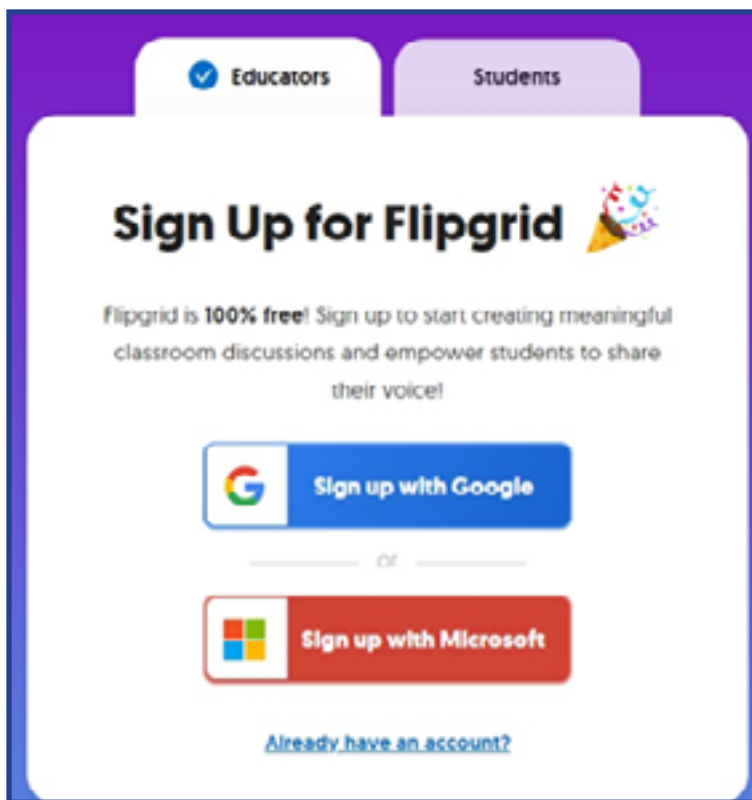
Después de bajar la aplicación o entrar en la página web de Flipgrid (<https://flipgrid.com>), estos son los pasos a seguir para usar la plataforma.

PASO 1 (PROFE): CREAR UNA CUENTA





















El profesor crea una cuenta como educador en <https://flipgrid.com>. Se puede usar tanto Google como Microsoft para apuntarse.

PASO 2 (PROFE): CREAR UN 'GRID'

Cuando el profesor entra el Flipgrid, ve los 'grids' (tableros) que ya tiene (paso 2a). Puede modificar estos o crear un nuevo grid, pinchando en "Add New Grid".



PASO 1

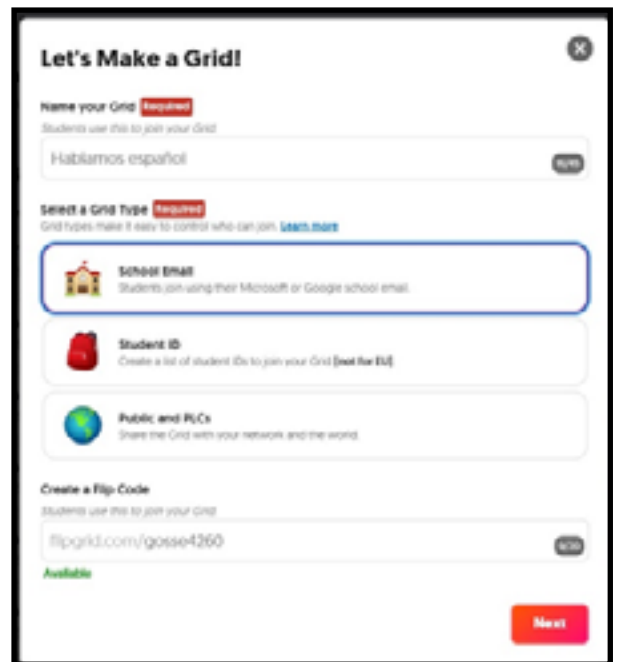
Add New Grid		14 Grids			Search Grids	
Name	Flip Code	Activity	Last Updated			
 Español A1-4 Personas <small>School Email</small>		7 Topics 24 Videos	Sep 16, 2019			
 Let's speak English G... <small>School Email</small>		3 Topics 11 Videos	Sep 16, 2019			
 Español A2-4 El año ... <small>School Email</small>		7 Topics 6 Videos	Sep 16, 2019			
 Español A2-1 La vuelt... <small>School Email</small>		3 Topics 0 Videos	Jun 21, 2019			

PASO 2A

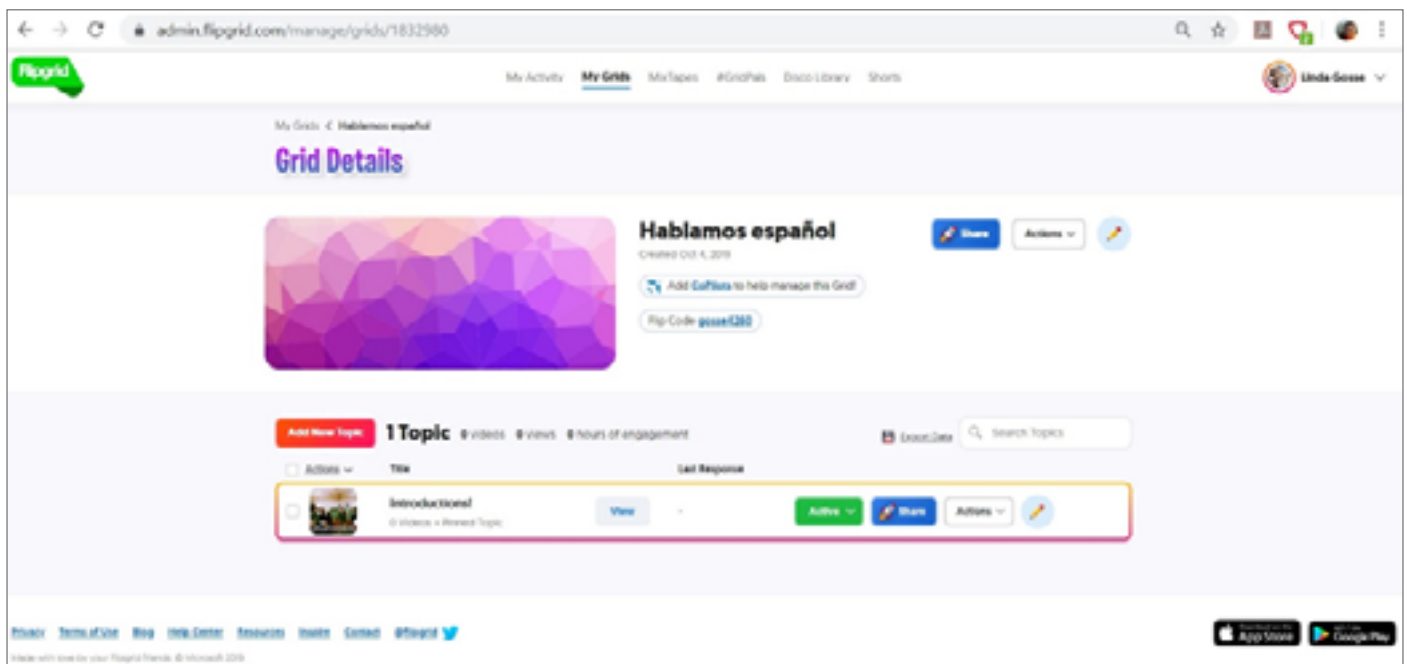
A continuación, el profesor decide sobre las características del nuevo grid (paso 2b):

- **Título**
- **Tipo de grid:** se puede elegir entre un grid abierto a todo el mundo o abierto solamente a usuarios con un correo electrónico de cierto dominio. Esta última opción es muy buena para el uso dentro del aula, porque se crea un espacio cerrado.
- **Código del grid:** el programa da un código por defecto, pero si se quiere, se puede crear su propio código.

PASO 2B



Con estos datos el grid básico está creado: título, código de acceso y el primer 'topic' (tema) (paso 2c).

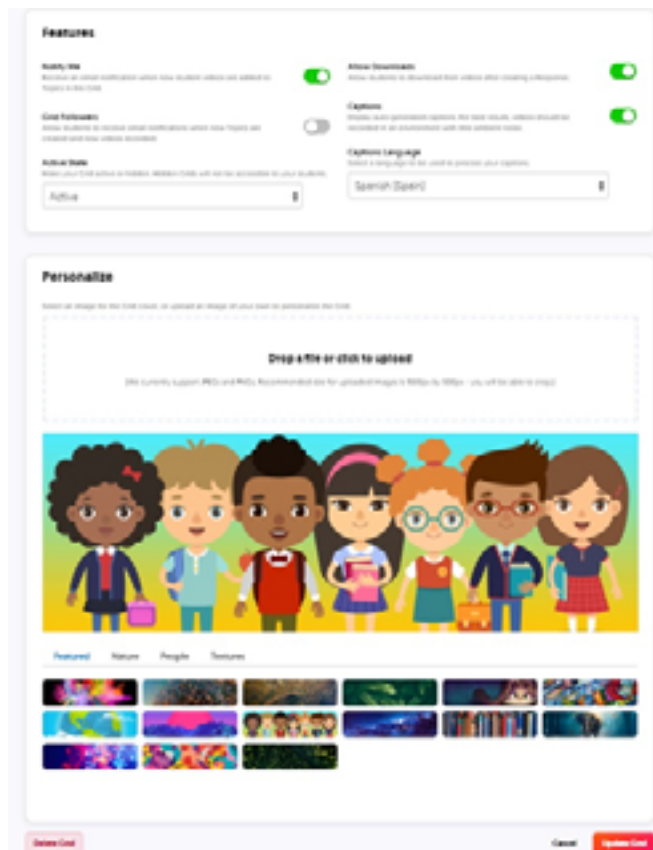


PASO 2C

Por último el profesor puede cambiar las demás características a su gusto (paso 2d):

- **Notify me:** opción para recibir mensajes de correo electrónico cuando un alumno entrega un vídeo.
- **Grid followers:** opción para que los alumnos reciban notificaciones.
- **Active state:** opción para activar o desactivar el grid.
- **Allow downloads:** opción para admitir que los alumnos bajen sus propios vídeos.

- **Captions:** opción para autogenerar subtítulos.
- **Captions language:** opción para elegir el idioma de los subtítulos.
- **Personalize:** opción para incluir una imagen propia o una predeterminada.



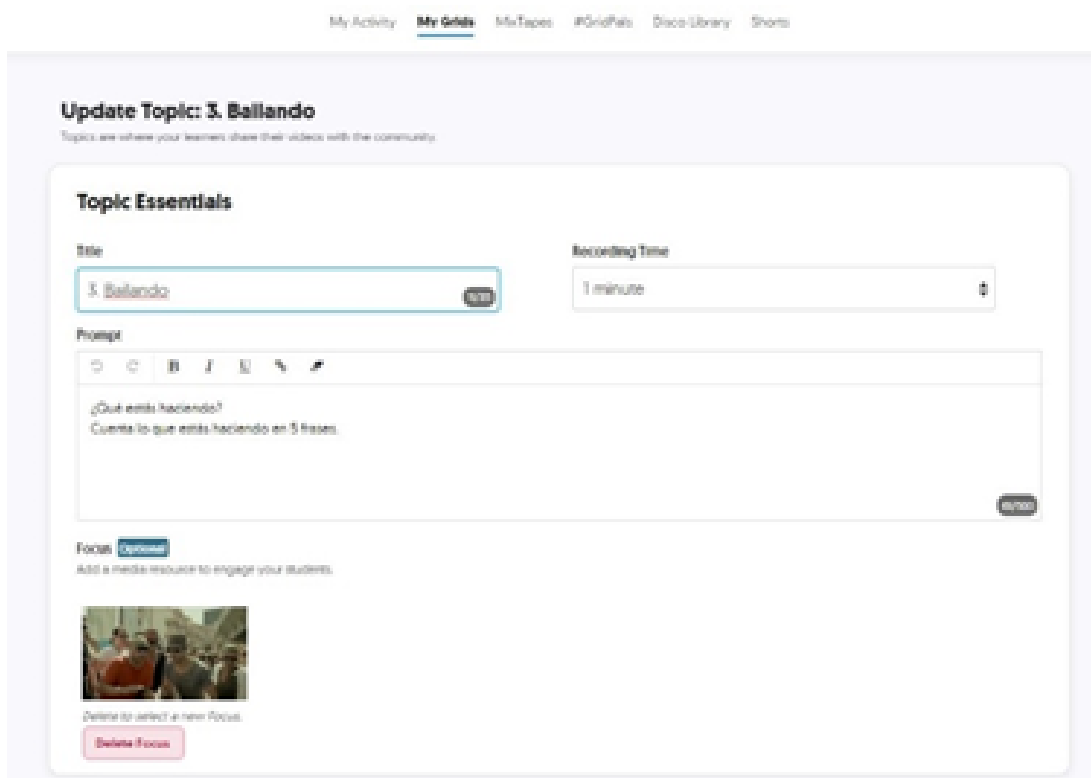
Después de definir estas características, el grid está listo.

PASO 3 (PROFE): CREAR UN 'TOPIC'

Dentro del grid, el profesor puede crear tantos 'topics', es decir temas, que quiera. Para cada tema indica los factores esenciales:

- **Título**
- **Recording time:** el tiempo máximo que pueden tener los vídeos de los alumnos (entre 15 segundos y 5 minutos).
- **Prompt:** aquí se puede escribir las instrucciones para los alumnos.
- **Focus:** se puede incluir un vídeo propio, un vídeo en línea o una imagen.

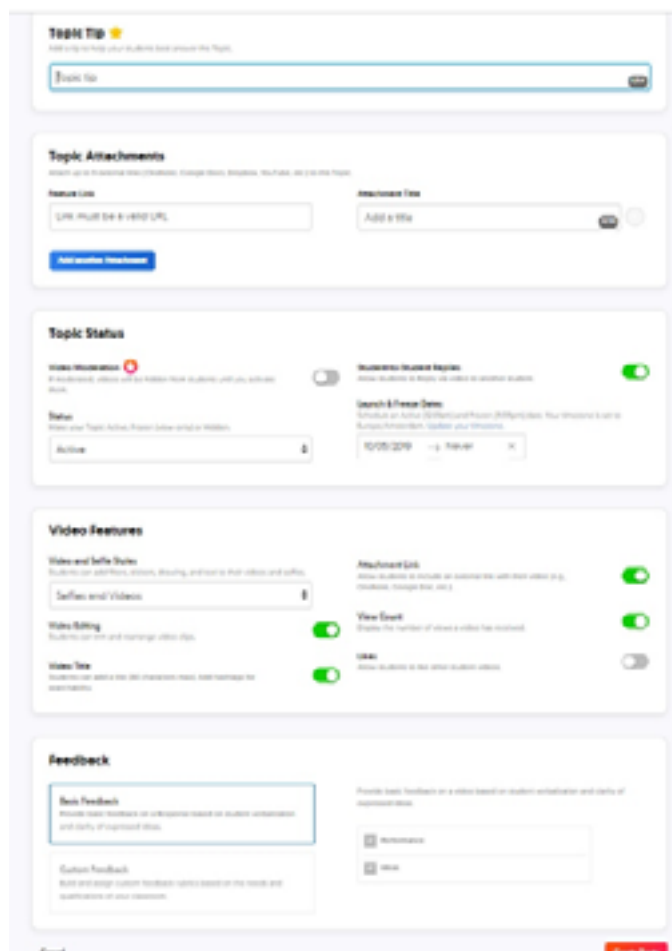
PASO 2D



PASO 3A

A continuación se puede definir más características del topic (paso 3b):

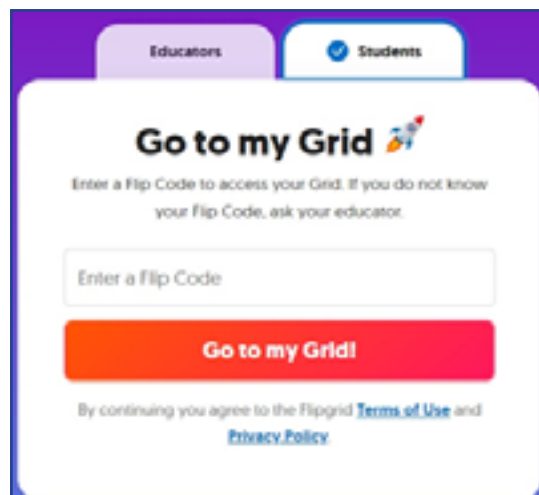
- **Topic tip:** una pista para ayudar a los alumnos.
- **Topic attachments:** se puede añadir un máximo de 9 documentos adjuntos.
- **Topic status:** aquí se decide sobre varias opciones muy interesantes:
 - **Video moderation** (indicado con una mano con fondo rojo): si se elige usar esta opción, los vídeos entregados serán solo visibles para el profesor. Sin esta moderación, al entregar un vídeo, todo el grupo puede verlo.
 - **Status:** activo, congelado o escondido.
 - **Student-to-student replies:** esta opción da la posibilidad de que los alumnos comenten los vídeos de otros.
 - **Launch & freeze dates:** las fechas en las cuales estará visible el topic.
- **Video features:** este apartado incluye varias opciones para los vídeos de los alumnos.
 - **Video and selfie styles:** vídeos y/o selfies que los alumnos pueden editar.
 - **Video editing:** los alumnos pueden editar sus vídeos.
 - **Video title:** los alumnos pueden incluir un título.
 - **Attachment link:** permite a los alumnos añadir un enlace a otro documento.
 - **View count:** se ve el número de veces que se ha visto el vídeo.
 - **Likes:** permite 'likes' en los vídeos de otros alumnos.
- **Feedback:** aquí hay opciones de retroalimentación.
 - **Basic feedback:** con esta opción el profesor puede comentar el vídeo del alumno, tanto por escrito como por vídeo.
 - **Custom feedback:** el profesor puede añadir sus propios criterios de evaluación.



PASO 3B

PASO 4 (ALUMNO): ENTRAR EN UN GRID

Desde la aplicación o la página web de flipgrid, el alumno entra en el grid usando el código de acceso (paso 4a).



PASO 4A



Una vez que aparezca el título del grid y el nombre del profesor que lo ha creado, puede entrar en el grid usando una cuenta de Google o de Microsoft (paso 4b). Si el profesor ha indicado que solo se puede entrar usando cierto dominio de correo electrónico, por ejemplo el del centro de enseñanza, solo se permite la entrada desde esta dirección.

PASO 4B

PASO 5 (ALUMNO): ENTRAR EN UN TOPIC

A continuación el alumno elige el topic deseado y lee las instrucciones (paso 5).

PASO 6 (ALUMNO): GRABAR UN VÍDEO

Pinchando en el +, el alumno graba un vídeo directamente desde la aplicación. En la pantalla ve el tiempo máximo disponible para la grabación, así como varias otras opciones (paso 6). Si queda contento, entrega el vídeo. Recibe un mensaje de correo electrónico de confirmación. Si el profesor se lo permite, puede bajar el vídeo antes de entregarlo para tenerlo él mismo.



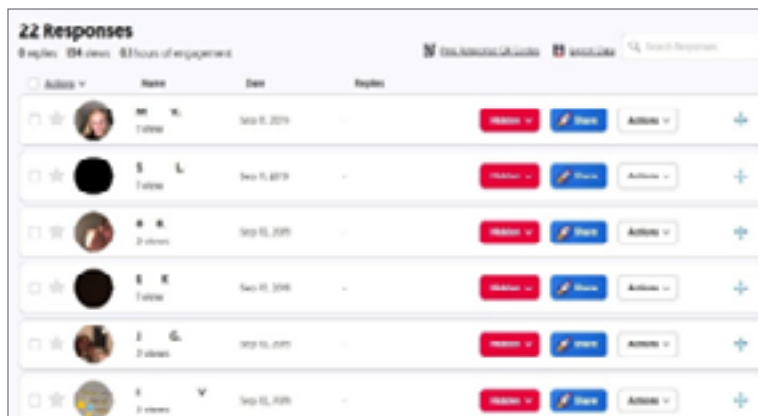
PASO 6



PASO 5

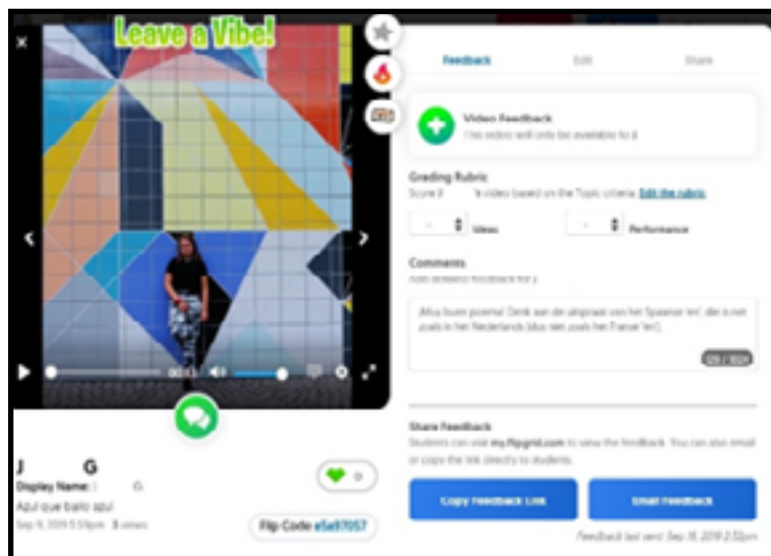
PASO 7 (PROFE): COMENTAR LOS VÍDEOS

El profesor recibe un mensaje por correo electrónico indicando que hay un vídeo nuevo. Cuando entra en el grid y el tema, puede ver el número de respuestas (paso 7a).



PASO 7A

A continuación pincha en el nombre de un alumno para ver su vídeo. Aquí puede comentar el vídeo, tanto con un vídeo propio, como con un texto escrito. También puede valorar el vídeo usando los criterios propuestos o criterios propios.



PASO 7B

3.3. Resultados

Al principio mis alumnos tenían un poco de vergüenza para grabar los vídeos, pero sabiendo que solo yo iba a verlos, no les importó ya tanto. Después de varias tareas con vídeos, ya les parece algo normal y les gusta cada vez más. Entienden que les viene muy bien, y les encanta tener comentarios personales del profesor.

Desde el punto de vista del profesor, resulta muy interesante el uso de esta plataforma, porque permite un apoyo personalizado al alumno y crea la oportunidad que todos los alumnos hablen. La creación de las tareas resulta muy fácil y rápida. El tiempo sigue siendo un problema, aunque ahora de otro modo: se necesita bastante tiempo para

escuchar a todos los alumnos y comentar todos sus vídeos.

4. CONCLUSIÓN

El uso de Flipgrid aumenta las oportunidades de practicar la expresión oral en un entorno seguro con posibilidades de feedback personalizado. Para los alumnos esta forma de practicar ayuda a mejorar su confianza para hablar y así fomenta su afecto por el español.

Aunque el tiempo sigue siendo un obstáculo, Flipgrid es una herramienta muy útil.

REFERENCIAS

ARNOLD, J. y BROWN, H.D. (1999). "A map of the terrain". En: ARNOLD, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, pp. 1-24. Cambridge: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. y FONCUBIERTA, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

AUTORITEIT PERSOONSgegevens: *Gebruik van persoonsgegevens in het onderwijs*.

En línea: <https://autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/gebruik-van-persoonsgegevens-het-onderwijs>. [Consulta 05/10/2019].

CURRICULUM.NU (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Engels/MVT*.

En línea: curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Engels-mvt.pdf.

FASOGLIO, D., MEIJER, D. y TRIMBOS, B. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen elementair havo/vwo*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

KWAKERNAAK, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

STORYTELLING: EL PODER DE LA NARRATIVA EN EL AULA DE ELE CON NIÑOS

En esta breve reflexión intentaremos exponer los beneficios que la narrativa en general y el storytelling en particular presentan para la clase de lenguas extranjeras. En esta ocasión, nos centraremos en aprendientes en edades infantiles, que no necesariamente deben haber desarrollado la lectoescritura.

Se ha querido aportar una visión práctica y concreta de lo que supondría el uso del storytelling en estos contextos, poniendo también en conocimiento del lector una serie de recursos de libre acceso del que disponemos en la red.

LETICIA SANTANA NEGRÍN / EDITORIAL ENCLAVE-ELE – UNIVERSIDAD NEBRIJA
LSANTANA@NEBRIJA.ES

1. INTRODUCCIÓN

No es ninguna novedad que el papel del profesorado de ELE puede llegar a ser muy diverso dependiendo, entre otros factores, del contexto educativo en el que se sitúe. A su vez, el concepto de contexto educativo puede referirse a cuestiones tan diversas como el país donde se imparte docencia, el tipo de institución en el que se enmarca la misma, el tamaño del grupo y un elemento que nos interesa particularmente: las edades de nuestros estudiantes.

Ya en el XIX Congreso Internacional de ASELE

(celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela en septiembre de 2018), Richard Bueno Hudson, en ese momento director académico del Instituto Cervantes, subrayaba el interesante crecimiento que estaba experimentando en esta institución la enseñanza de español para los más pequeños. Incluso sin tener en cuenta que el grueso de los estudiantes se encuentra en la educación reglada, se hacía una reflexión sobre la importancia de atender a las metodologías específicas que han de estudiarse, proponerse y aplicarse al aula de ELE con niños.

Lo cierto es que literatura

dedicada a estos aprendientes no es muy abundante si la comparamos con otros contextos específicos. Menos aún si nos centramos en estudiantes en edades tempranas, que no tienen necesariamente que haber desarrollado la lectoescritura. No obstante, son cada vez más habituales las situaciones en las que el profesorado de español fuera de nuestras fronteras se enfrenta a clases de ELE con este perfil de estudiantes.

¿Cómo enseñar español a niños que no saben leer, ni escribir? En esta propuesta, pretendemos poner de manifiesto el valor de la narrativa en general y del

storytelling en particular como elemento fundamental de nuestras clases en contextos donde el alumno no haya desarrollado o esté en proceso de desarrollo de la lectoescritura. Para ello, aportaremos ejemplos específicos, materiales y recursos que puedan ser de utilidad para docentes que se encuentren trabajando con este tipo de grupos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Características de la narración y sus beneficios en el aula de ELE con niños.

La narración es un rasgo característico de la vida social en todas las culturas (Mariscal, 2009), un beneficio fundamental cuando se trata del aprendizaje de lenguas. Si a esto le sumamos el hecho de que nuestro pensamiento tiene una estructura narrativa, no es difícil imaginar en qué situaciones los niños tienen contacto con ella.

La narración es, por tanto, una fórmula conocida que les permite acercarse a la lengua meta a través de un universo comprensible, característica que no se da necesariamente en otras tipologías textuales. Además, esta característica nos permite nivelar en qué medida queremos que el aprendizaje sea más o menos consciente por parte de los aprendientes, ya que, al tratarse de un marco familiar para ellos, la comprensión del mensaje es fácilmente alcanzable. Las historias nos permiten exponer a los aprendientes a los contenidos sin presentarlos de una manera explícita.

« PARA QUE FUNCIONE, LA HISTORIA DEBE SER PREDECIBLE Y FAMILIAR PARA ELLOS, DEBEMOS ALEJARNOS DE ARGUMENTOS RETORCIDOS Y FACILITARLES SU COMPRENSIÓN SIN MIEDO A QUE PUEDA RESULTAR DEMASIADO EVIDENTE, YA QUE UNA HISTORIA PREDECIBLE Y FÁCIL DE SEGUIR HARÁ QUE SU PARTICIPACIÓN AUMENTE Y QUE SU AUTOESTIMA SE VEA REFORZADA AL NO SUPONER UN RETO INALCANZABLE. »

Los niños, como aprendientes de lenguas extranjeras, presentan unas particularidades diferenciadas de los adultos e incluso de los adolescentes. Tal y como señala Eusebio Hermira, S. (2015), los niños abordan el aprendizaje de una manera más intuitiva y menos analítica e intentan comprender el mensaje basado en la comunicación y no tanto en la forma lingüística. Además, en su vida diaria – también en su lengua materna - están acostumbrados a descodificar los mensajes apoyándose en elementos extralingüísticos y paralingüísticos.

El uso intuitivo de recursos verbales y no verbales de manera automática para comprender el mundo que les rodea hace que sean los candidatos ideales para desarrollar su competencia lingüística a través de las historias.

2.2. Qué historia contar.

Tal y como apunta Taylor (2012) en su trabajo sobre cómo enseñar inglés a niños, las historias que decidamos llevar al aula de español como lengua extranjera deben tener

unas características que optimicen su rentabilidad. Para que funcione, la historia debe ser predecible y familiar para ellos, debemos alejarnos de argumentos retorcidos y facilitarles su comprensión sin miedo a que pueda resultar demasiado evidente, ya que una historia predecible y fácil de seguir

hará que su participación aumente y que su autoestima se vea reforzada al no suponer un reto inalcanzable. Se trata, en definitiva,

de mantener el flujo: un equilibrio entre la capacidad de nuestros estudiantes y la dificultad de la tarea, de tal manera que no caigan en un estado de ansiedad o, en el extremo opuesto, de aburrimiento (Csíkszentmihályi, M., 1990).



Santana Negrín, L. (2019): elaboración propia en base a Csíkszentmihályi, M. (1990)

Figura 1.

A efectos de resultar rentable en el aula, la historia debe contener patrones repetitivos que ayuden a adelantar la información

y que puedan dar pie a actividades de dramatización y de respuesta física total (TPR); características que explicaremos más adelante con ejemplos específicos. Tal y como señalan Ellis y Brewster (2014): *“Children enjoy listening to stories over and over again. This frequent repetition allows certain language items to be acquired while others are being overtly reinforced. Many stories contain natural repetition of key vocabulary and structures. This helps children to remember every detail, so they can gradually learn to anticipate what is about to happen next in the story. Repetition also encourages participation in the narrative, thereby providing a type of pattern practice in a meaningful context.”*

« LA HISTORIA DEBE CONTENER PATRONES REPETITIVOS QUE AYUDEN A ADELANTAR LA INFORMACIÓN Y QUE PUEDAN DAR PIE A ACTIVIDADES DE DRAMATIZACIÓN Y DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL. »

A nivel temático, no debemos perder de vista el universo del niño, generalmente limitado a su entorno más próximo: su familia, su cuerpo, sus emociones, etc. Fijémonos, por ejemplo, en el apartado temático de la tabla de contenidos de Misión Ñ (Herrero Fernández, C. et al., 2017), un libro de enseñanza de español para niños de infantil en el que se propone empezar cada unidad – y por tanto hacer la presentación de contenidos – a través de un storytelling:

Misión Ñ (2018) – Temas propuestos en cada unidad	
Unidad 1	Las emociones
Unidad 2	El ámbito escolar
Unidad 3	Los juguetes
Unidad 4	Los animales
Unidad 5	El cuerpo
Unidad 6	El entorno natural

Del mismo modo, la selección de la historia que vamos a usar en clase debe contemplar no solo qué aspectos lingüísticos y extralingüísticos vamos a trabajar, sino qué recursos podemos asociar a la propia historia: imágenes, canciones, manualidades, vídeos, bailes, etc.

Para ver de una forma más específica a qué nos referimos cuando hablamos de estos recursos, puede ser útil analizar [la propuesta de Reis, D. \(2013\)](#). Esta propuesta se ha realizado en torno al cuento *Historias de Dorado y Sebastián* (Rodríguez Castelo, 2010). En ella, se trabaja la historia de un niño – Sebastián – y su pez – Dorado – y el concepto de amistad, atendiendo a esta temática próxima al estudiante a la que aludíamos anteriormente. La explotación de esta historia lleva asociado el uso de una canción sobre los animales marinos (“Soy un pez”, de La Ratonera) y una actividad manual que, además de tener un claro componente lúdico, sirve para trabajar de forma específica – que no explícita – el vocabulario clave visto en la historia.

Es decir, que más allá de que el cuento permita trabajar los objetivos lingüísticos marcados (por ejemplo, en el caso de la propuesta anterior, a nivel léxico: los animales acuáticos, la descripción física; a nivel fonético: el sonido /r/; etc.), el texto seleccionado debe dar pie al uso de recursos adicionales externos que incite la participación de los aprendientes y desarrolle otras capacidades y habilidades propias de estas edades. Es recomendable que las actividades que programemos alrededor de la historia tengan en cuenta los factores afectivos para lograr un desarrollo integral del aprendiente también como agente social. En palabras de Ellis y Brewster (2014): *“Listening to stories in class is a shared social experience. Storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up the child’s confidence and encourage social*

and emotional development.”

A efectos prácticos, cuando nos planteamos qué historia contar – y teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente – podemos elegir dos formas de proceder:

- A partir de un cuento (o historia) que hayamos seleccionado, extraer qué contenidos podemos trabajar con él y buscar los recursos que podemos asociar a este.
- Pensar qué objetivos nos hemos planteado y qué contenidos queremos trabajar y, a partir de ahí, buscar o crear una historia que se adapte a nuestras necesidades.

2.3. A qué nos referimos con storytelling.

Como se habrá intuido a estas alturas, el *storytelling* va más allá de leer un cuento. Se trata de realizar en torno a la narración – antes, durante y después – toda una serie de actividades que casan con la propia historia y que nos permiten trabajar tanto los objetivos lingüísticos, como otras actividades que beneficiarán el desarrollo integral del niño, atendiendo a factores afectivos como la motivación, la autoestima o la ansiedad ante el reto de aprender una nueva lengua.

Tal y como señala Francisco Herrera (2015) en su acertado artículo, decidimos usar el concepto *storytelling* porque *“es verdad que en español tenemos los verbos contar y narrar, entre otros más específicos, pero ninguno de ellos responde al sentido genérico del término inglés. Cuando hablamos de cuentos habitualmente se nos viene a la mente el modelo de las historias infantiles. Si pensamos en narración, tenemos la sensación de que limitamos el concepto a una cuestión literaria. Cuando nos decidimos por el concepto historia nos encontramos con que es demasiado genérico.”*

De alguna manera, la palabra *storytelling* se comporta como un contenedor más adecuado para abarcar todas las acciones (...).”

3. PROPUESTA DIDÁCTICA.

Para ilustrar cómo podríamos llevar el storytelling al aula de ELE con niños hemos decidido trabajar con las historias propuestas en *Misión Ñ* (Herrero, C. et al., 2017) por tres motivos: en primer lugar, todos los materiales básicos para la narración de las historias están **disponibles gratuitamente**.

En segundo lugar, porque hemos pilotado estas actividades con distintos grupos y en diferentes contextos y, finalmente, porque, aunque se trate de un material realizado ex profeso para las clases de español como lengua extranjera, las actividades propuestas podrían utilizarse también con historias no adaptadas.

3.1. Antes de la narración.

Aunque pueda parecer obvio, antes de llevar una historia a clase debemos ensayarla y pensar en cada uno de los pasos que vamos a realizar antes, durante y después de la narración. Ensayarlo en voz alta – y no solo imaginar cómo lo haremos cuando estemos en clase – nos ayudará a anticipar aspectos relacionados con la teatralidad (el tono, la velocidad, las voces de los personajes, los gestos que acompañarán a las acciones, ubicación, etc.) y a preparar los materiales de apoyo (imágenes, marionetas, atrezzo, música, etc.)

Debemos pensar cómo vamos a presentar la historia, cómo vamos a contarla, en qué aspectos vamos a incidir y cómo esperamos que reaccionen y participen nuestros estudiantes, entre otros aspectos. Una buena forma de presentar la historia es utilizando la portada del libro (figura 2) y/o presentando a los personajes (figura 3).



Figura 2.



Figura 3.

« ENSAYARLO EN VOZ ALTA – Y NO SOLO IMAGINAR CÓMO LO HAREMOS CUANDO ESTEMOS EN CLASE – NOS AYUDARÁ A ANTICIPAR ASPECTOS RELACIONADOS CON LA TEATRALIDAD Y A PREPARAR LOS MATERIALES DE APOYO. »

Dependiendo de la edad de nuestros estudiantes y de su competencia en la lengua meta, podemos proponerles que describan la portada, que adivinen quiénes son, qué relación tienen, dónde viven, de dónde vienen, cómo se llaman... e incluso podemos pedirles que elijan un nombre para el cuento o para la historia. Otra opción puede ser trabajarlo de manera inversa: presentar el título del libro y que adivinen de qué puede tratar o quiénes pueden ser esos personajes. Podemos ver esta fórmula más claramente con la opción del cuento *Historias de Dorado y Sebastián* que mencionamos antes, preguntándole a los niños quién o qué creen que puede ser Dorado y Sebastián. Así ellos formularán hipótesis y podremos introducirlos en la historia involucrándolos personalmente.

Dependiendo del tiempo que queramos dedicarle y la rentabilidad que podamos sacar a ello, puede ser buena idea realizar marionetas que nos ayuden a apoyar la narración e incluso, que inviten a los niños a escenificar algunos momentos de la historia.

Siempre debemos tener en cuenta las habilidades motoras de los niños y proponer actividades que ayuden a desarrollarlas (Eusebio Hermina, 2015) y no les resulten frustrantes, por lo que podemos realizar marionetas sencillas “de palo” (figura 4), donde solo hay que imprimir el personaje y pegarlo a un palo o lápiz; o bien hacer algo más complejo con fieltro o materiales similares (figura 5).



Figura 5.

Existen otras opciones de actividades previas relacionadas con el trabajo de la narración en sí, como por ejemplo proporcionarles las imágenes desordenadas y que ellos las ordenen en base a cómo creen que se desarrollará la historia. En este ejemplo, hemos borrado los números de las viñetas, dejando un círculo vacío para que ellos formulen sus hipótesis en parejas o pequeños grupos.



Figura 4.

Esto aumentará la capacidad de escucha activa de nuestros estudiantes, pues a medida que vayamos escenificando la historia ellos estarán atentos para comprobar si han acertado. Mientras tanto, el *storytelling* les ayudará a desarrollar estrategias de aprendizaje, como por ejemplo aprender a comprender significado general del mensaje, a predecir, a formular hipótesis, etc. y a trabajar (explícita o implícitamente) otros factores relacionados con la fonética como el ritmo o la entonación.

Como podemos imaginar, incluso antes de la narración, en estas actividades previas, ya podemos empezar a introducir el léxico o la gramática (u otro contenido lingüístico) que queramos trabajar con este cuento. En el ejemplo anterior (figura 6) vemos que en las viñetas ya se presenta de manera clara uno de los contenidos clave de la unidad: los animales.

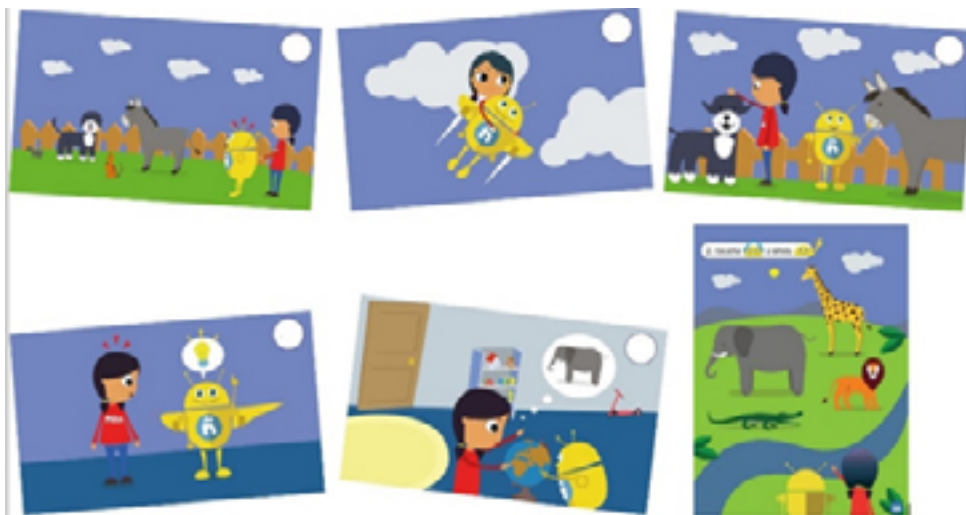


Figura 6.

3.2. Durante la narración.

Es importante involucrar también a los estudiantes durante todo el tiempo que dure la narración. Esto repercutirá positivamente en su atención y generará una actitud positiva hacia la lengua.

Por supuesto, debemos ser conscientes de que cuanto más pequeños son los niños, más cortos son sus periodos de atención plena, por lo que cabe esperar que, por muy bien que lo hagamos, siempre habrá niños que se distraigan.

Para esto es fundamental tener presente que, una vez iniciada la historia, debemos intentar no salirnos de ella en ningún momento, ni siquiera para la gestión del aula (llamar la atención a un niño, por ejemplo). Es mejor integrar cualquier acción dentro del curso de la propia historia.

También repercutirá de forma muy positiva tener una buena planificación de la sesión: no solo cómo iniciarla y cómo finalizarla, sino pensar en cómo serán las transiciones entre unas actividades y otras.

Hay múltiples opciones para mantener a los niños conectados durante la historia. Los aspectos relacionados con la

teatralidad mencionados anteriormente tienen mucho que ver en la atención de los niños (tono, voces, pausas dramáticas, etc.) pero hay otros elementos que les atraen de una forma más directa.

Un ejemplo podría ser hacerles preguntas de comprobación de la propia historia, o bien

haciendo referencia a contenidos aprendidos anteriormente. Por ejemplo, en esta unidad en la que ya se presupone que los niños han aprendido los colores y la ropa, podemos decir: *“Hoy Ñ y Mila van a casa de la abuela de Mila. Mila tiene una camiseta azul, ¿verdad?”* y los niños responderán: *“¡Noooooooooo! Roja, roja.”*

Otra posibilidad, es incorporar sonidos o gestos mientras contamos la historia que nos permitan interactuar con los alumnos. Por ejemplo, para la figura 7:

- Profesora: *“Ñ ve a un animal que hace... ¿cómo hace este animal?”* (mientras señalamos al perro)
- Alumnos: *“¡Guau, guau!”* (o el sonido correspondiente en su lengua que, con bastante probabilidad será diferente).
- Profesora: *“Ñ ve un perro. Perro. ¡Guau, guau!, perro.”* Y puede invitar con gestos a que sus alumnos repitan.



Figura 7.

Otra posibilidad es que incorporem los sonidos y preguntemos el nombre que dirán en su lengua materna, para luego nosotros decirlo en español. Por ejemplo:

- Profesora: “Y Ñ ve a un animal que hace *guau, guau*, ¿qué animal es?”
- Niños: *Dog!! / Chien!! / Cachorro!!* (o cual sea su lengua)
- Profesora: “*Perrro. Un perro.*”



Figura 8.

Si vamos a trabajar de manera repetida con los mismos personajes en diferentes historias, es interesante tener en cuenta la propuesta que hacen las autoras de *Misión Ñ* (2017) como estrategia de llamada de atención para nuestros estudiantes de una forma muy sencilla: el personaje principal, Ñ, siempre hace el mismo ruido cuando tiene una idea (“¡bip, bip!”). De esta forma, siempre que mencionemos que Ñ ha tenido una idea, nuestros estudiantes gritarán “¡bip, bip!” y, presumiblemente, podremos reconectarlos con la historia si en algún momento se han desenganchado.

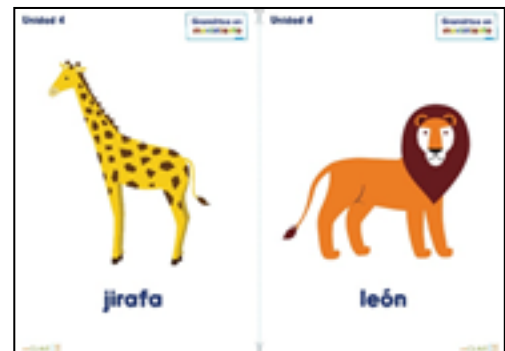


Figura 9.

Además de hacerles preguntas o pedirles que hagan sonidos, otra opción que implica más movimiento es pedirles que, una vez hayan escuchado la narración de una de las viñetas (o una parte del cuento), se dirijan hacia la imagen que representa ese episodio que acabamos de narrar. Para ello, podemos colgar en las paredes del aula imágenes que representen los distintos momentos de la historia.



Figura 10.

Si queremos aprovechar [los recursos gratuitos disponibles](#) en la extensión, podemos utilizar, tal y como proponen las autoras del libro, unas flashcards o tarjetas que debemos repartir entre los niños y que, cuando identifiquen su tarjeta en alguna parte de la historia, deben levantar, mostrar o similar.



Figura 11.

Esto implica que a medida que vamos contando la historia, los alumnos estarán pendientes del momento en el que mencionemos lo que está en su tarjeta para levantarla o mostrarla. Podemos pedir que cada vez que un estudiante levante su tarjeta, todo el grupo repita la palabra.

Dependiendo una vez más de la edad de nuestros estudiantes y de su competencia en la lengua meta, podemos centrarnos solo en la imagen de la tarjeta o también en el texto, y podemos combinar estas tarjetas para formar frases sencillas que permitan a los estudiantes familiarizarse con los contenidos que trabajarán en esa unidad. En el ejemplo expuesto anteriormente, el objetivo sería hablar de los animales, hacer descripciones sencillas (por ejemplo “el león es grande y rápido”, “la jirafa es...”) y, dependiendo de la dificultad que queramos añadir a la historia, podemos trabajar otros temas transversales como por ejemplo el binomio animales domésticos – animales salvajes.

Hacia el final la narración también podemos pedir a los estudiantes que adivinen cómo creen que terminará la historia, incluso que ellos creen e interpreten el final. Otra alternativa podría ser que presentáramos diferentes opciones y ellos hicieran hipótesis.

3.3. Después de la narración.

Después de la narración podemos continuar con la secuencia de actividades relacionadas con la propia historia antes de pasar a la unidad, propiamente dicha. Recordemos que, en el caso de *Misión Ñ*, la propuesta es utilizar el *storytelling* para presentar y familiarizar a los niños (que no tienen necesariamente que saber leer y escribir) con los contenidos de la unidad.

Este sería también un buen momento para trabajar alguna actividad musical, si queremos

terminar la secuencia con algo lúdico. Otras opciones relacionadas con la propia historia, podría ser pedirles a los niños que dibujen un resumen de lo que han escuchado (o en el caso de que sepan escribir, pueden hacer un pequeño texto).

Una alternativa más sencilla sería entregarles las viñetas de la historia (figura 6) y que la ordenen ahora que la han escuchado y, una opción un poco más compleja, podría ser que inventaran ellos otro final, que contaran la historia desde el punto de vista de otro personaje o que continuaran la historia después de los acontecimientos relatados.

El número de actividades propuestas podría ser mucho más numeroso si decidimos trabajar elementos concretos de la historia: por ejemplo, pedirles a los alumnos con sus *flashcards* que se agrupen en base a un criterio (que formen frases o, como en la propuesta de Reis (2013), que clasifiquen las palabras). También existe la posibilidad de experimentar otras actividades más libres y menos enfocadas en la lengua, pero que pueden repercutir positivamente en el desarrollo del grupo. Por ejemplo, pedir a cada estudiante que imagine que es un animal y, mientras suena la música, moverse por el aula como si fueran ese animal. Una vez que la música se detenga, deben aproximarse al compañero/a que tengan más cerca e imitar el sonido del animal que han imaginado. El compañero debe decir – en español – el animal que está representando y viceversa.

- Alumno A: ¡miau, miau!
- Alumnos B: ¡arrrrrrrrg!
- Alumno A: ¡León!
- Alumno B: ¡Gato!

Vuelve a sonar la música y repetimos la dinámica formando, al azar, otras parejas.

Sean cuales sean las actividades que

planteemos para cerrar la secuencia, debemos siempre tener en cuenta más que nunca que estas deben ofrecer retos realistas para nuestros estudiantes, ya que será la “última impresión” que se llevarán de todo el trabajo realizado en torno a la historia que hayamos trabajado.

4. REFLEXIONES FINALES.

El valor del *storytelling* en el aula de ELE con niños (especialmente cuando no han desarrollado totalmente la lectoescritura) es incalculable. Generalmente, los niños disfrutan al escuchar historias, incluso cuando ya las conocen. Por las características propias de la narrativa infantil, con un alto contenido de repeticiones, un argumento sencillo y una temática próxima a los intereses de los estudiantes; permite exponer a los niños a la lengua meta de una forma lúdica y natural, inundándoles de un input comprensible en un contexto significativo.

El uso de historias en el aula nos permite, además, poder graduar en distintos niveles la dificultad de las tareas que proponemos, permitiéndonos incluso trabajar con instrucción diferenciada si es necesario para atender a estudiantes que tengan diferentes ritmos de aprendizaje. Los niños aprenden, además, en un contexto lúdico, agradable, que promueve la cohesión del grupo y les hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Gracias al *storytelling*, es fácil que los alumnos visualicen desde edades muy tempranas su evolución como usuarios de la lengua meta, ya que no necesitan entender todo para comprender el mensaje y participar en las actividades. Además, las historias nos pueden permitir llevar a clase diferentes culturas o valores, e incluso trabajar contenidos transversales de otras materias habituales del currículum de los niños en

estas edades.

La elaboración de materiales editados basados en el *storytelling* como el que hemos propuesto, permite que los profesores de español para niños podamos presentar los contenidos de una forma atractiva y natural. Pero, sobre todo, nos ahorra tiempo y nos facilita la elaboración de materiales para estas sesiones de clase, donde normalmente debemos encontrar qué historia encaja con nuestros objetivos, cómo podemos trabajar el vocabulario y las estructuras a partir de la historia, qué juego o qué canción podrían complementarla, etc.

Aunque en esta ocasión nos hemos centrado en jóvenes aprendientes, no es difícil extrapolar algunas de las ideas aquí expresadas a clases con otros perfiles de estudiantes que no necesariamente tienen que estar en edades infantiles. Como decíamos al principio, la narración es una característica compartida por todas las culturas, por lo que no podemos permitirnos ignorarla en el planteamiento de nuestras clases de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Flujo: La psicología de la experiencia óptima). New York: Harper & Row.

ELLIS, G. y BREWSTER, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. Reino Unido: British Council.

ELLIS, G. y IBRAHIM, N. (2017). *Teaching children how to learn*. Reino Unido: Delta Publishing.

EUSEBIO HERMINA, S. (2015), “Metodología para la enseñanza de ELE a niños”.

En: FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente* (pp. 201-284). Madrid: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.

HERRERA, F. (2015). “*Storytelling, narrativa y adquisición de una segunda lengua*”.

En línea: <https://www.difusion.com/storytelling-narrativa-y-adquisicion-de-una-segunda-lengua/>. [Consulta 03/11/2018].

HERRERO FERNÁNDEZ, C. et al. (2017). *Misión Ñ. Libro del alumno*. Madrid: Editorial enClave-ELE.

MARISCAL ALTARES, S. (coord.) (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. España: McGraw-Hill:

UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

REIS, D. (2013). “Cuento: Historia de Dorado y Sebastián”.

En línea: <http://www.eleparaninos.com/2013/04/cuento-historia-de-dorado-y-sebastian.html>. [Consulta 07/12/2018].

RODRIGUEZ CASTELO, H. (2001). *Historias de Dorado y Sebastián*. Quito: Editorial Libresa.

TAYLOR, R. (2012). *Teaching English to Young learners*. Estados Unidos: Smashwords.

SOBRE LA VARIACIÓN EN EL USO NORMATIVO DE LOS PRETÉRITOS EN EL ESPAÑOL ESCRITO CON FINES ESPECÍFICOS DE CHILE, ESPAÑA Y MÉXICO

El español es una lengua pluricéntrica cuya variación es un importante elemento que hay que tener en cuenta al enseñar español como lengua extranjera. La riqueza de disponer de una lengua culta con diferencias diatópicas requiere que preparemos a los estudiantes de ELE con fines profesionales, económicos y comerciales concretamente, para comunicarse en un mundo globalizado.

Para ello hemos analizado el uso de los pasados en un corpus de español económico con variación diatópica. Se trata de las cartas de presentación de los informes de sostenibilidad del año 2015 de una serie de empresas de Chile, España y México. El uso de los pasados en estas áreas muestra la existencia de diferentes normas.

ALMUDENA BASANTA Y LIEVE VANGHEUCHTEN / UNIVERSIDAD DE AMBERES
ALMUDENA.BASANTA@UANTWERPEN.BE / LIEVE.VANGHEUCHTEN@UANTWERPEN.BE

1. INTRODUCCIÓN: ESPAÑOL, LENGUA PLURICÉNTRICA

El español es una lengua que abarca una extensa área geográfica y se compone de numerosas variantes a un lado y otro del Atlántico. Se ha llegado a decir de él que es “un gran mosaico dialectal” (Alvar 1996: 20). La Real Academia Española y la Asociación de Academias, en su *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE),

reconocen ya en el prólogo el carácter pluricéntrico de la norma del español.

A lo largo de la historia del español ha habido intentos de clasificación de las normas, sea castellana o hispánica, europea y americana, culta estándar, el español neutro o incluso definir una variación diatópica para cada país hispanohablante pero, evidentemente, los límites políticos y los lingüísticos no siempre coinciden.

Al existir diferentes normas, el español dispone

de soluciones diferentes para algunos fenómenos lingüísticos. Se trata de realizaciones que gozan de estabilidad y de dinamismo y pueden ser reconocidas por sus hablantes como prestigiosas. Estas variantes se irradian desde diferentes lugares del ámbito hispánico y caracterizan unas regiones lingüísticas. Señalarlas como variaciones diatópicas no es considerar que haya una norma a la que no se ajusta, sino suponer una realización diferente a otras dadas en

otros lugares que comparten la misma lengua. Sin embargo, a pesar de su extensión y de las diferentes lenguas que entran en contacto con él, de las diferencias culturales y las realidades socioculturales que vehicula, el español se caracteriza por una unidad que permite la comprensión mutua.

« A PESAR DE SU EXTENSIÓN Y DE LAS DIFERENTES LENGUAS QUE ENTRAN EN CONTACTO CON ÉL, DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y LAS REALIDADES SOCIOCULTURALES QUE VEHICULA, EL ESPAÑOL SE CARACTERIZA POR UNA UNIDAD QUE PERMITE LA COMPRENSIÓN MUTUA. »

2. CONSECUENCIAS DE LA VARIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

La situación de globalización afecta directamente a los estudiantes de español lengua extranjera (ELE) que se verán

confrontados a diferentes variedades del español tanto en España como en América, bien sea Hispanoamérica o incluso en Estados Unidos.

Es preciso describir las diferentes normas que constituyen ese español pluricéntrico y conocer las estructuras que las caracterizan para enseñar español como una lengua plural que dispone de variedades diatópicas de prestigio a la vez que de una amplia base común.

También en ELE para los negocios y la economía es evidente la necesidad de actualizar los materiales que hasta ahora no tienen lo suficientemente en cuenta que la práctica del español se desarrollará en contextos multilingües y multiculturales. De esta manera, además de enseñar la lengua con su terminología especializada, es preciso introducir contenidos que reflejen la diversidad lingüística del español y que acrecienten el conocimiento crítico para capacitar a nuestros estudiantes a ejercer sus capacidades profesionales en cualquier contexto donde se hable español y poder interactuar con éxito en un mundo globalizado adaptándose a diferentes situaciones sociopolíticas o culturales.

ES PRECISO INTRODUCIR CONTENIDOS QUE REFLEJEN LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL Y QUE ACREICIENTEN EL CONOCIMIENTO CRÍTICO PARA CAPACITAR A NUESTROS ESTUDIANTES A EJERCER SUS CAPACIDADES PROFESIONALES EN CUALQUIER CONTEXTO DONDE SE HABLE ESPAÑOL

3. ANÁLISIS DEL USO DE LOS PRETÉRITOS EN UN CORPUS CON VARIACIÓN

3.1. Objetivo y presentación del corpus

Como aporte a este reto de integrar contenidos de diversidad lingüística en la enseñanza de ELE con fines específicos, hemos analizado el uso de los pretéritos simple (PS) y compuesto (PC)¹ en un corpus constituido por las cartas de presentación de los directores generales que acompañan los informes de responsabilidad social corporativa del año 2015 de empresas chilenas, españolas y mexicanas. Este tipo de cartas comunica la visión de la empresa respecto al tema de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y refleja sus líneas éticas más sobresalientes. El corpus² corresponde a tres áreas de variación que corresponden a su vez a sendas zonas con grados diferentes de implementación en RSC. El análisis integra un enfoque aspectual, temporal, pragmático y cognitivo de los pretéritos simple y compuesto para proporcionar información y criterios a estudiantes de español L2 que tienen en cuenta más de una variante.

3.2. Uso de los pretéritos

La NGLE de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la

Lengua Española (AALE) señala que “el pretérito perfecto compuesto es la forma verbal cuyo uso muestra mayor variación geográfica en el español de hoy” y que su uso en algunos países depende de si la situación expresada ha concluido o no (2009, p. 1730). Describe una oposición entre PC y PS más de tipo aspectual que temporal en el noroeste de España y en México al utilizar el PC con aspecto imperfectivo, es decir, para las acciones pasadas que continúan en el momento de habla. En el español de Chile la NGLE considera que esta oposición entre ambos pretéritos se neutraliza en el PS, que sustituye al PC “con independencia del valor temporal o aspectual de la acción” (2009, p. 1721). Además se constatan usos perfectivos del PC, como un perfectivo hodiernal establecido en el español peninsular. Al describir el uso del pasado compuesto y el pasado simple identificamos un fenómeno de carácter diferencial en el mundo hispánico que no permite interpretar la existencia de una sola norma. Es preciso realizar la descripción lingüística de los fenómenos y considerar este funcionamiento en el espacio variacional.

Los estudios teóricos señalan tres usos diferentes para el PC: imperfectivo, hodiernal y perfectivo. Se considera imperfectivo cuando el PC tiene el valor semántico de un tiempo del presente. Este uso se llama también continuativo, durativo o iterativo. Los marcadores temporales (MT) que

1. Utilizamos una adaptación de la terminología académica tradicional Pretérito Perfecto Compuesto y Pretérito Perfecto Simple (RAE y AALE, 2009 p. 1680), es decir, Pretérito Compuesto y Pretérito Simple, en lugar de la terminología Perfecto e Indefinido, que es la más frecuente en los manuales de ELE. Por un lado, el Pretérito Compuesto en la mayoría de las variantes no se utiliza para el aspecto perfectivo y, por otro, el contexto deíctico del Pretérito Simple es definido en lugar de indefinido. Encontramos la semántica de esta terminología muy confusa para los estudiantes desde el punto de vista de la sincronía y optamos por una terminología basada en la morfología, a saber Compuesto versus Simple, como también es común en francés. Usaremos, pues, sistemáticamente las siglas PC (Pretérito Compuesto) y PS (Pretérito Simple), menos cuando se trata de una cita que use una terminología distinta.

2. Más información sobre los criterios de elección de las empresas y la constitución del corpus en Basanta y Vangehuchten (2018).

acompañan indican un periodo definido o bien continuidad con ‘siempre’ o con su antónimo, ‘nunca’.

El PC en uso hodiernal viene activado por los MT que aluden a un tiempo supuestamente considerado inconcluso en el momento del acto de habla, que en nuestro corpus correspondería al momento de escribir la carta de presentación de los informes de RSC. Algunos MT hodiernales son ‘este año’, ‘estos 5 últimos años’, ‘en este ejercicio’, ‘hasta hoy’, etc.

El PC perfectivo manifiesta un uso resultativo o evidencial al presentar un estado presente que es consecuencia de una acción pasada, a menudo expresada por un predicado télico, o sea, de logros o realizaciones si atendemos al aspecto.

La oposición del PC perfectivo con el PS en la misma oración, donde el PC realiza el resumen y el otro presenta las consecuencias, se puede explicar a partir del enfoque cognitivo de síntesis que sirve para enfatizar dicha oposición.

« AL DESCRIBIR EL USO DEL PASADO
COMPUESTO Y
EL PASADO SIMPLE IDENTIFICAMOS
UN FENÓMENO DE CARÁCTER
DIFERENCIAL EN EL MUNDO HISPÁNICO
QUE NO PERMITE INTERPRETAR LA
EXISTENCIA DE UNA SOLA NORMA. »

3.3. RESULTADOS DEL SUBCORPUS ESPAÑOL

El subcorpus de las cartas españolas registra un uso mayoritario del PC frente al PS.

El PC presenta sobre todo un uso perfectivo (resultativo o evidencial), es decir, expresa una acción terminada en el pasado que incide en un tiempo que abarca el presente e incluso lo sobrepasa:

(1) En este sentido, el Plan establecía un objetivo de mejora en un 20% del índice de accidentabilidad respecto al año 2011 que se ha conseguido reducir en un 31,57%. E_Acciona

También aparece el uso imperfectivo, con un pretérito que presenta un valor semántico de presente, y el uso hodiernal, que se refiere a un momento no acabado cuando se realiza el acto de habla:

(2) En el ámbito de las Personas, la Compañía siempre ha tenido en el centro de sus prioridades el fomento de la seguridad y salud de sus empleados y de terceros. E_Acciona

(3) Desde 2007 hasta hoy, MAPFRE ha aumentado el importe destinado a dividendos en un 72 por 100 y el ratio de “pay-out” con cargo a los resultados de 2015 se sitúa en un 56 por 100. E_Mapfre

Asimismo, se refleja la tendencia de esta norma peninsular hacia una ampliación del uso hodiernal al uso antehodiernal sobre todo en las ocurrencias que combinan el PC con un marcador temporal (MT) pasado³, lo que, según la gramática normativa, requeriría más bien el uso del PS.

(4) En el pasado ejercicio, hemos realizado más de 4.300 evaluaciones de desempeño ambiental, laboral, social y de integridad de proveedores y contratistas. E_Repsol

3. En nuestro corpus: ‘el año pasado’, ‘el año 2015’.

El PS se recoge con un uso perfectivo y, en su mayoría, acompañado por un MT determinado. En las ocasiones en que se combina con el PC hay un énfasis en la síntesis generado por el PC:

(5) Además, MAPFRE ha impulsado la creación de empleo indirecto, a través de su red comercial y de distribución, y empleo inducido a otros sectores económicos: en 2015 MAPFRE generó actividad y negocio para sus proveedores por un valor de 4.100 millones de euros. E_Mapfre

3.4. Resultados del subcorpus chileno

El PS, en combinación o no con MT específicos que indican proximidad, resulta efectivamente el pretérito que predomina en el **subcorpus chileno**:

(6) Además, este año se creó el Índice Compuesto de Promoción de Consumo Responsable (ICPCR), un índice por el cual unificamos la medición de todas las iniciativas relacionadas con esta temática desarrolladas por nuestras Unidades Estratégicas de Negocio. C_CCU

Otra diferencia se refiere al uso del PC, dado que el uso más frecuente es el imperfectivo, combinado o no con un MT indeterminado:

(7) Por ello, a continuación presentamos nuestro Reporte de Sustentabilidad 2015, en el que damos a conocer en detalle en qué ha emprendido Banco de Chile y cómo se sustenta nuestra gestión en los ámbitos ambiental, social y económico. C_Banco de Chile

También hay ocurrencias de uso perfectivo (resultativo o evidencial) y algunas de uso hodierno con valor enfático discursivo

de síntesis especialmente en los casos de aparición conjunta de PS y PC:

(8) El Centro de Innovación UC Anacleto Angelini, además de ser una obra arquitectónica premiada, se ha convertido en terreno fértil para el desarrollo de innovación para las múltiples empresas, nacionales y extranjeras, que ya han poblado el edificio. C_COPEC

(9) En materia de la relación con la comunidad, fue un año donde continuamos impulsando el consumo responsable de alcohol, una de las prioridades que hemos mantenido desde hace más de 20 años. C_CCU

3.5. Resultados del subcorpus mexicano

En las cartas de presentación mexicanas el predominio del PS resulta evidente y aún más frecuente que en el subcorpus chileno, incluso combinado con un MT próximo:

(10) Este año se abastecieron a 641 unidades de negocio con 623,062,720 kilowatts/hora (kWh) de energía eléctrica renovable, ocupando el 39.98% del total de la energía utilizada, y evitando la emisión de 282 mil 876 Toneladas de CO₂ a la atmósfera. M_Soriana

El PC se limita sobre todo a un uso imperfectivo aunque los casos de uso perfectivo son más en que en el subcorpus chileno. El uso del PC con aspecto imperfectivo mexicano parece caracterizarse por la ausencia de una expresión del MT:

(11) Agradezco a nuestros colaboradores y aliados quienes son partícipes invaluable en nuestro trabajo, cuya finalidad es retribuir a la sociedad y al país la confianza que han depositado en nosotros. M_Banamex

Los pocos casos de PC con aspecto perfectivo manifiestan un uso resultativo/evidencial que se puede explicar desde el enfoque cognitivo de síntesis que subraya la acción expresada por un presente o por un PS:

(12) Dentro de los destacados de Calidad de Vida en la Empresa, es importante mencionar que a través de Soriana Universidad hemos apoyado a más de 6,000 colaboradores a finalizar sus estudios, y este año se impartieron 3,767,555 horas de capacitación lo que representa 4 horas de capacitación mensual por colaborador. M_Soriana

4. CONCLUSIÓN

Tal como podemos observar en el esquema de abajo la tendencia de los usos del PS y PC en el español americano es hacia el uso aspectual y enfático ante la tendencia aspectual y temporal del español peninsular.

Al considerar la frecuencia de uso de los pasados simple y compuesto en este corpus de español, observamos que el PS es el pretérito preferido en los subcorpus chileno y mexicano, incluso para la expresión de eventos muy recientes. En las cartas americanas el PS es el tiempo que suele expresar el aspecto perfectivo. La temporalidad no influye, puesto que puede usarse sin MT o con uno que indique más o menos proximidad temporal.

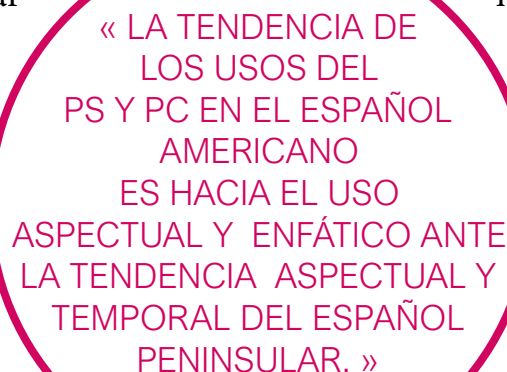
En el subcorpus peninsular, sin embargo, el pretérito más utilizado es el PC, en su uso imperfectivo pero aún más en su uso perfectivo. Además se observa, en

ocurrencias de índole resultativa, una cierta ampliación del uso hodiernal del PC hasta uno antehodiernal, al aparecer con MT que suelen combinar con el PS. El PS de las cartas peninsulares se combina con MT de clara referencia al pasado terminado.

En todo el corpus, aunque aparece de manera más limitado en la parte americana, se recoge un uso contrastivo de PS y PC. Esta combinación de PS, que enumera, y de PC perfectivo, que resume, resulta en un efecto pragmático de énfasis.

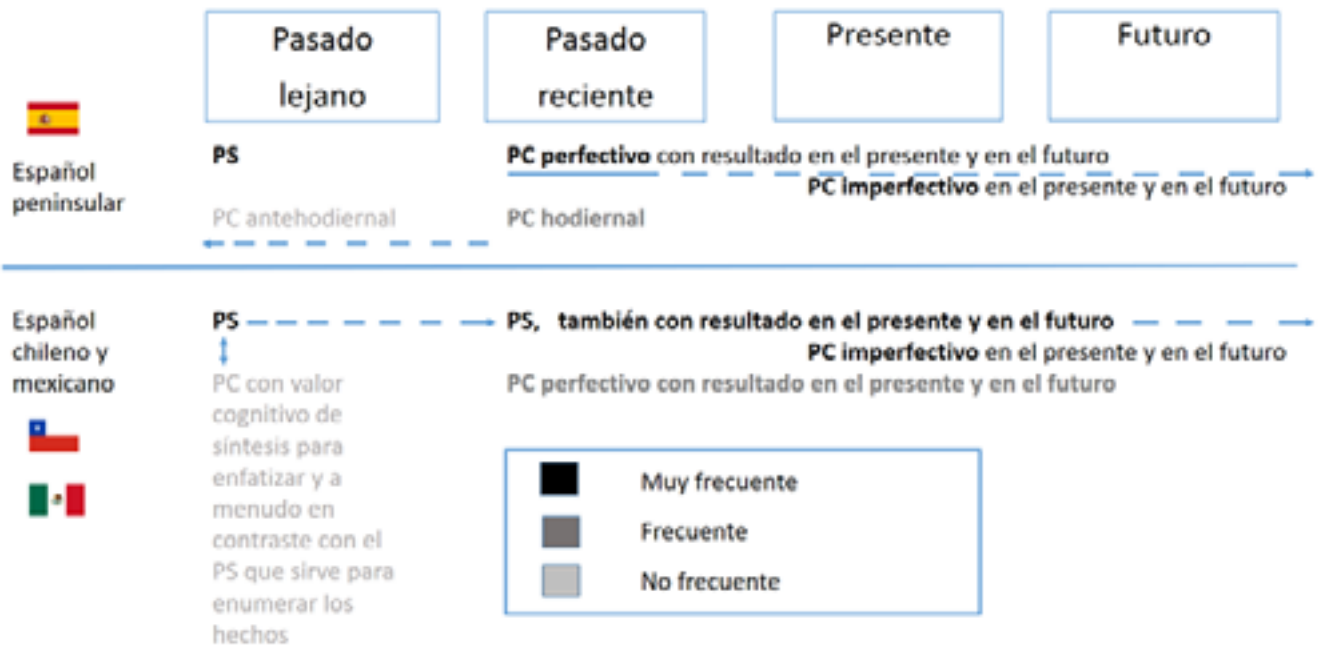
El pluricentrismo del español se manifiesta en el uso de los pretéritos que siguen una norma peninsular y una norma americana al utilizar los tiempos del pasado para comunicar realidades diferentes. Estimamos que es

importante reconocer esta variación en la norma y darle un lugar en los materiales de ELE con fines específicos para que los alumnos sean conscientes de esta variedad y capaces de adaptarse a ella.



« LA TENDENCIA DE LOS USOS DEL PS Y PC EN EL ESPAÑOL AMERICANO ES HACIA EL USO ASPECTUAL Y ENFÁTICO ANTE LA TENDENCIA ASPECTUAL Y TEMPORAL DEL ESPAÑOL PENINSULAR. »

VARIACIONES EN EL USO NORMATIVO CULTO DE LOS PRETÉRITOS SIMPLE Y COMPUESTO



« EL PLURICENTRISMO
 DEL ESPAÑOL SE MANIFIESTA
 EN EL USO DE LOS PRETÉRITOS
 QUE SIGUEN UNA NORMA PENINSULAR
 Y
 UNA NORMA AMERICANA AL UTILIZAR LOS
 TIEMPOS DEL PASADO PARA COMUNICAR
 REALIDADES DIFERENTES. ESTIMAMOS QUE ES
 IMPORTANTE RECONOCER ESTA
 VARIACIÓN EN LA NORMA Y DARLE UN LUGAR
 EN LOS MATERIALES DE ELE
 CON FINES ESPECÍFICOS PARA
 QUE LOS ALUMNOS SEAN CONSCIENTES
 DE ESTA VARIEDAD Y
 CAPACES DE ADAPTARSE
 A ELLA. »

5. BIBLIOGRAFÍA

ALVAR, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona: Editorial Ariel.

BASANTA, A. Y VANGEHUCHTEN, L. (2018). Responsabilidad Social Corporativa en el mundo hispánico: un análisis conceptual diatópico. En A. van Hooft *et al.* (Eds.), *Artículos seleccionados del VI Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, pp. 23-37. S.l. : Consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo/ Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

BASANTA, A. Y VANGEHUCHTEN, L. (en revisión). Las cartas de presentación en los informes de RSC en Chile, España y México: en busca de un equilibrio entre People, Planet y Profit. *Ibérica*, previsto para aparecer en 2020.

BASANTA, A. Y VANGEHUCHTEN, L. (en revisión). El uso de los pretéritos compuesto y simple en un corpus chileno, español y mexicano de cartas de informes de sostenibilidad: ¿lo pasado, pasado está? *Actas del II JEFEEVI*, previstas para aparecer en 2020.

CAZORLA VIVAS, C. (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica. En E. Balmaseda Maestu *et al.* (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, pp. 193-204. S.l. : Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Fundación San Millán de la Cogolla.

FÁBREGAS, A. (2015). Imperfecto and Indefinido in Spanish: what, where and how. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 4 (1), 1-70.

HENDERSON, C. (2017). Summary and sequential scanning in the compound and simple past of Chilean and Uruguayan dialects of Spanish. *Cahiers Chronos*, 79-109.

OESTERREICHER, W. (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. En: *Lexis*, XXVI. 2, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 275-304.

RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) Y AALE (ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

RODRÍGUEZ LOURO, M. (2016). Indefinite past reference and the Present Perfect in Argentinian Spanish, *Studies in Language*, 40 (3), 622-647.

“¿QUÉ HAY DE LO MÍO?”: DESEOS, FRUSTRACIONES Y RESIGNACIÓN EN EL CINE DE COMEDIA SOCIAL Y/O NEGRA DE LOS AÑOS 50 Y 60.

Este artículo es esencialmente una guía crítica orientada a la reflexión y el debate sobre cómo y con qué fin la denominada comedia social y/o negra representó la sociedad española durante los años cincuenta y primeros sesenta. También tiene la intención de rescatar títulos y autores, temas y mensajes, que ayuden en la creación de posibles propuestas didácticas para la enseñanza de cultura y sociedad española a través del cine de comedia, y sobre todo para acercarse al periodo franquista.

JESÚS URDA / TECHNOLOGICAL UNIVERSITY DUBLIN
JESUS.URDA@TUDUBLIN.IE

1. INTRODUCCIÓN

La comedia social de tintes negros de los 50 y 60 sigue siendo para muchos críticos y cineastas la mejor comedia de la historia del cine español. Son las comedias más inteligentes, las más arriesgadas tanto temática como formalmente, y también las de mayor impacto sobre futuros cineastas. Como confiesa Pedro Almodóvar, estas comedias ‘son los orígenes donde yo me reconozco como director y guionista’ (1991:55). Además, a día de hoy aún acaparan gran atención académica, sobre todo en círculos universitarios europeos y estadounidenses.

Con la pregunta “¿Qué hay de lo mío?”, y sobre todo con la ausencia de una respuesta concreta a la misma (como experimentan los personajes de *Bienvenido Mister Marshall*, *Plácido* o *El pisito*) me valgo de un hilo temático conductor para intentar proporcionar a través de la comedia social y/o negra, una imagen recurrente y subyacente en la sociedad y la cultura españolas de la época, la de varias generaciones abocadas al fracaso durante los años en que el nacional-catolicismo franquista buscaba perpetuarse gracias a la absolución política de las potencias occidentales y su apertura al consumismo y al liberalismo financiero. La premisa de que este

tipo de comedias son un certero reflejo de deseos frustrados y resignación – ese concepto tan católico y tan español – ante la falta de modernidad durante estas dos décadas es ampliable a décadas posteriores y a otros subgéneros como la comedia rosa de los 50 y 60, el cine de ligue de los 60 y 70, e incluso la comedia urbana de los 80 y 90. La frustración y la resignación es extensible a los mismos creadores, a la industria del cine, y por supuesto a otros aspectos de la vida política, social y cultural española. Esta tesis, aunque con ligeros matices, se podría mantener para el periodo democrático hasta bien entrado el nuevo milenio.

« LA COMEDIA SOCIAL
DE TINTES NEGROS DE LOS 50 Y 60
SIGUE SIENDO PARA
MUCHOS CRÍTICOS Y
CINEASTAS LA MEJOR COMEDIA
DE LA HISTORIA DEL
CINE ESPAÑOL. »

2. MIMETISMO Y AUTENTICIDAD DE LA COMEDIA CINEMATOGRAFICA ESPAÑOLA.

La comedia cinematográfica española, como todo el cine español, incluso el denominado cine de autor, es fundamentalmente mimética; dicho de otro modo, salvo excepciones, los modos de representación, técnicas, elementos de puesta en escena en general, e incluso argumentos y preocupaciones temáticas se copian de fuera, y a veces no con demasiado éxito. El mimetismo de ciertas películas españolas, como dice Vicente Benet, refleja 'su manifiesta torpeza cuando intentan copiar fórmulas de éxito de otras cinematografías, dejando constancia de una incapacidad para llegar a ser siquiera un pálido reflejo de sus modelos', y por lo tanto produce 'azoramiento al desvelar tópicos o mentalidades que nos resultan demasiado cercanas y, a menudo, vergonzantes'. Por ello, 'muchas gente suele adoptar una actitud displicente ante el cine español. Quizá no les falte razón' (2012: 13). Acuciados por la nueva crítica cinematográfica desde revistas como *Objetivo* o *Film Ideal*, los nuevos directores de los años 50, muchos ya formados en la IIEC¹, se proponen recuperar y contextualizar el pasado del cine americano, del francés, del soviético, o del italiano para romper con el cine nacional complaciente con el régimen; es decir, aquellas propuestas que les

producían azoramiento. Como consecuencia, el cine de comedia se va a dejar influenciar por, y va a *ventrilocuar*, esencialmente propuestas estéticas y narrativas de las comedias clásicas de Hollywood. No obstante, el cine social y de tintes negros va a recurrir a otros movimientos y estilos menos globales y más idiosincráticos y frescos como el cine neorrealista italiano o el de la *nouvelle vague* francesa una vez adentrados en los 60. La comedia española se dividirá entre el nuevo cine, muy crítico, de intenciones realistas, y el viejo cine, escapista, amable y poco arriesgado, siendo la primera la más influenciada por el cine neorrealista y también la de mayor capacidad de hibridar y catalizar diferentes tendencias tanto estéticas como éticas.

No podemos hablar de un estilo español propiamente dicho, como pueda ocurrir en pintura, sino de un cine cuyo objeto fílmico es España y los españoles. Sin embargo, es curioso cómo en la obra de Berlanga o la de Almodóvar sí que se pueda concretar un tipo de comedia muy *suigeneris*, y que ya se cataloga como *berlanguiana* o *almodovariana*. Son sin duda las más aclamadas por la crítica internacional, de mayor repercusión académica en departamentos de estudios cine dentro y fuera de España, y las más cáusticas a la hora de representar la sociedad y el carácter español. Sin embargo, en líneas generales, la tendencia de la comedia española es a imitar, y a hibridar formas y propuestas del cine de fuera.

Todo ese crisol de influencias se va a introducir en la matriz de lo puramente nacional; es decir, va a depender de, y a dialogar con, un sustrato de identidad nacional; esa españolidad en constante cambio, acuciada por el avance de la modernidad cultural,

1. Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas, o Escuela Oficial de Cine, abierta durante la dictadura en 1947.

tecnológica y financiera frente al avance y la (re)construcción ideológica de la historia del país. Esto se refleja en las películas a través de elementos² diferenciadores que podríamos llamar vernáculos o “puramente españoles”: las costumbres, el folklore, el idioma y su expresión oral, la gestualidad y el histrionismo, la exageración y la vehemencia del carácter mediterráneo o latino, la espiritualidad, supersticiones, creencias religiosas y paganas; y por supuesto, la ironía y el sarcasmo, entre otros muchos elementos. El éxito o repercusión de las películas va a depender más bien de qué se hace con esas propuestas foráneas y de cómo éstas coexisten armónicamente con la matriz local o nacional.

Quizá unos de los elementos vernáculos más característicos de la comedia española cinematográfica, desde sus inicios, sea el sainete, que actuará como vasija donde otras influencias cinematográficas, literarias o culturales se van a mezclar y fundir. El sainete andalucista de los Hermanos Quintero y el castizo madrileño de Carlos Arniches fueron los más adaptados a través del cine de comedia. Grosso modo, estas serían sus características principales: a) situaciones cómicas y humorísticas, costumbres y hablas populares; b) ambientes realistas; valor documental, testimonio del momento, y el españolismo; c) crítica social pero menos ácida que el esperpento de Valle-Inclán; d) estilo enérgico y fluido en la manera de interpretar; e) diálogos concisos, rítmicos con tendencia al chiste sarcástico y eufemístico.

Otras influencias no cinematográficas que merecen ser apuntadas serían la novela picaresca o el concepto de picaresca, y sobre todo el esperpento de Valle-Inclán, muy visible

en Berlanga y en comedias más recientes, ‘neo-vulgares’, (Triana-Toribio, 2003:151) del tipo *Airbag* (Juamma Bajo Ulloa, 1997) o *Torrente, el brazo tonto de la ley* (Santiago Segura, 1998) y su saga. Al mismo tiempo vemos en la comedia numerosas narrativas de índole episódico y quijotesco, con personajes que encarnan simbólicamente el binomio Quijote-Sancho. Finalmente, la comedia española también se deja influenciar por el surrealismo y el teatro del absurdo, como el de Miguel Mihura, autor que además trabajó como guionista en numerosas películas del género.

Otro elemento diferenciador es el proporcionado por el estilo de interpretación del actor español de cine y que a su vez entronca con elementos propios del idioma y la relevancia y sutileza del lenguaje no verbal. Además hay que tener en cuenta que en España no existe tradición de formación específica para el actor de cine hasta bien entrados los años 70. Los actores heredan maneras del estilo sainetesco de interpretación teatral (rasgos externos, tics, gestos) y trabajan los registros cómicos de la tonalidad, acentos, las voces impostadas y la exageración, que fomenta la visibilidad de la *performance* en contra de lo que la cámara requiere, es decir, la invisibilidad de la interpretación. Esta teatralidad o tendencia a desnaturalizar es algo que el público nacional va aceptando como consustancial a lo cómico. Al mismo tiempo se acepta, y quizá se espera, la singularidad del físico del actor cómico como marchamo de la comedia española: Manolo Morán, Pepe Isbert, Alfredo Landa, José Luis López Vázquez, Tony Leblanc, Fernando Fernán Gómez, Paco Martínez Soria, Lina Morgan, Gabino Diego, Santiago Segura, entre muchos otros, se ajustan a físicos singulares que la

2. Esta dinámica es aplicable a los cines llamados regionales, como el vasco o el catalán, con sus elementos vernáculos propios.

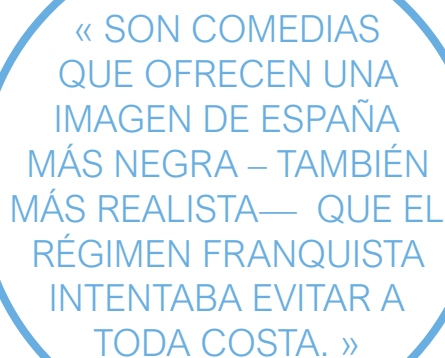
comedia explota como prototipos del español medio en la comedia a lo largo del siglo XX.

3. DAR LUZ A TRAVÉS DEL NEGRO

La comedia social y/o comedia negra, tiene su auge en los 50 y se extiende a lo largo de las décadas sobre todo con la continuidad creativa de Berlanga, y con títulos como *Justino, un asesino de la tercera edad* (Aguilar-Guridi, 1994) o *La comunidad* (Alex de la Iglesia, 2000). Son películas que ponen el dedo en la llaga de las injusticias derivadas de problemas sociales, morales y económicos de la sociedad, y cuyos protagonistas se mueven entre la clase obrera y la clase media en apuros y estrecheces económicas que busca una salida, la mayoría de las veces sin demasiado éxito. Por ello, son comedias que ofrecen una imagen de España más negra – también más realista— que el régimen franquista intentaba evitar a toda costa. Por definición, la comedia social es negra ya que afronta temas trágicos y angustiosos de manera cómica. Quizá, se podría hablar de una comedia negra que no es social, y viceversa, pero en el cine español de los 50 y 60, lo negro y lo social van siempre de la mano, o se retroalimentan.

Se trata, por tanto, de una comedia de intenciones realistas y políticas que recoge el testigo del cine neorrealista italiano, es decir, una mirada crítica a la situación actual, la del *aquí y ahora*. Se puede decir que este tipo de comedias reinscriben en la matriz nacional la modernidad filmica que aquí no se tenía, rompiendo así bruscamente con más de un decenio de comedia escapista, de carácter burgués o folclórico, más facilona y con finales

edulcorados. Y todo ello, a pesar de la crisis económica de la década, las trabas del sistema de financiación, producción y exhibición, y por supuesto, de la censura franquista, que algunas pudieron sortear con o más o menor éxito. Aunque Carlos Aguilar sostiene que la comedia pudo esquivar la censura ya que ‘existía cierto paternalismo en la actividad censora’, hacía el género (Jiménez, 2017), muchas comedias padecieron la denominada autocensura previa entrega de guion a las autoridades censoras (los productores querían obtener subvenciones) o bien sufrieron cortes e imposiciones, tanto sobre el guion original como sobre el montaje final. Algunas, las más negras, fueron castigadas severamente.



« SON COMEDIAS QUE OFRECEN UNA IMAGEN DE ESPAÑA MÁS NEGRA – TAMBIÉN MÁS REALISTA— QUE EL RÉGIMEN FRANQUISTA INTENTABA EVITAR A TODA COSTA. »

Esa pareja feliz (Bardem-Berlanga, 1951) redescubierta y reestrenada en pequeños cines después del éxito de *Bienvenido Mister Marshall* (Berlanga, 1953), habla de las estrecheces de pareja y de la necesidad de creer en la suerte de los concursos como la única salida a la precariedad. Sin embargo, el premio de “Un día feliz para una pareja feliz” no acabará con los problemas de Juan (Fernando Fernán Gómez) y Carmen (Elvira Quintillá). Los concursos, como el cine de Hollywood, son una fantasía en la que los protagonistas proyectan sus ilusiones. Bardem y Berlanga firman esta cinta que vista hoy parece un documento histórico de la vida de la época, con rodaje en exteriores, escenas de cine dentro del cine, y el cine como promotor de sueños, concepto que David Trueba, como guionista, recupera para la generación de jóvenes de los 90 en *Los peores años de nuestra vida* (Martínez Lázaro, 1994); vivimos y soñamos a través del cine, pero la realidad es otra bien distinta. El arranque de la película corta definitivamente con el cine del régimen

con una parodia del cine comercial histórico promovido por las autoridades, y que incide en el raquitismo de la industria y su rigidez artística. La película está inspirada en *Navidades en Julio* (Preston Sturges, 1940) y en *Se escapó la suerte* (Jacques Becker, 1947): argumentos similares, estética similar, algún plano que otro copiado, los concursos, los eslóganes, las estrecheces económicas, soñar con un piso o una situación mejor, la vida de barrio, exteriores urbanos, peleas de pareja. Las dificultades del Nueva York y el París de aquellas ahora se reviven en Madrid, una ciudad donde acceder a una vivienda es cada vez más caro y más difícil. También tiene alguna que otra cita a *Ladrón de bicicletas* (De Sica, 1948), subrayando el carácter obrero del personaje y las intenciones neorrealistas de la película. También hay que resaltar el uso del flashback como unidad narrativa a lo *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941) y del estilo de montaje soviético en algunas escenas. No se le concedió salida en cines comerciales importantes porque, como afirmaron los censores, ‘huele a cocido’; es decir, estaba demasiado pegada a la realidad como para ser aceptada como espectáculo (Bardem, 2002 :178).

Esa pareja feliz es una crítica al consumismo que empezaba a cuajar en Europa y que ya se abría paso en la España de Franco. Al final, recurriendo al humanismo de Chaplin y Frank Capra, la pareja decide dar a los sin-techo que duermen en los bancos de la calle todos los regalos absurdos e inútiles que han obtenido durante su “día feliz para una pareja feliz” y se conforma con su amor. En declaraciones del propio Berlanga, ‘en ocasiones la solución marxista también es también una la solución cristiana y positiva’(1996:42), y esto no era censurable. La pareja se besa pero Bardem y Berlanga, imitando a Ernst Lubitsch, inmediatamente nos ofrecen un plano de los pies de los personajes y el beso dura muy a pesar de los censores. Los pocos espectadores que pudieran ver el film en el cine no pudieron decir eso de “¡Vaya! Ya han cortado el beso”. ¿Y qué hay de lo mío? Resignación, vuelta al principio, pero al menos con amor. Un fracaso total y una victoria ambigua, pero al menos no se engañaba a nadie. Gracias Chaplin. Gracias Capra. En el horizonte se ve un edificio en construcción; las nuevas viviendas que van a ser cada vez más caras para los jóvenes de los cincuenta.



Foto: Fernando Fernán Gómez y Elvira Quintillá en *Esa pareja feliz*. Imagen Filmoteca Española.

La dificultad de acceder a una vivienda se expone magistralmente en *El inquilino* (Nieves Conde, 1957), otra comedia de tintes neorrealistas que aúna tema social con formas sainetesca alternadas con elementos de la comedia de enredo, de la *slapstick comedy* americana, el cine de Capra o de Lubisch. También contiene una sátira en clave surrealista, un sueño que bien pudiera haber rodado Luis Buñuel, en el que los corredores de pisos y especuladores aparecen encerrados en una jaula mantenidos a raya por el látigo de un prestidigitador de leones. Es la historia de una familia numerosa de clase media desesperada ante el inminente derrumbe del inmueble donde viven de alquiler; nadie les acepta como realquilados, no tienen dinero suficiente para dar la entrada de un piso, ningún banco les concede un crédito, y las ayudas municipales son escasas, además de suponer extenuantes complicaciones administrativas.

La película destapa la cruel realidad de una familia en busca de vivienda asequible oculta tras la paternalista fachada nacionalista— una imagen falsa cuyos valores se ven más bien relacionados con la privatización del capital y la atracción de inversión extranjera que con la preservación de la familia católica española (Larson 2012 :123).³

A pesar del tono jocoso, el final es de lo más trágico y angustiante; el falangista Nieves Conde, desencantado ya con el régimen, opta por un guantazo de la realidad. Evaristo (Fernán Gómez) es incapaz de resolver el problema y la película termina con la familia literalmente en la calle – vista hoy estaría de completa actualidad. Este final fue totalmente censurado y se le impuso el rodaje de uno

más amable, con final feliz, que fue el que el público vio.

Como la anterior, *El pisito* (1959) es una película que parece venida del futuro más que del pasado. Rodolfo (López Vázquez) accede a casarse con una anciana con el objetivo de que ésta, a su muerte, le subroga el piso y así poder emprender una vida en pareja con su verdadera novia. Fue dirigida por Marco Ferreri, director italiano que otorgó a la cinta una estética neorrealista muy negra, y coescrita por Rafael Azcona, guionista fetiche de Berlanga. El tándem Ferreri-Azcona repetiría con *El cochecito* (1960), donde Don Anselmo (Pepe Isbert), un anciano paralítico, vende las joyas de su familia para comprarse un motocarro para discapacitados y así poder salir de farra con sus amigos. Pero no consigue la libertad deseada; al contrario, acaba en la cárcel. Para Juan F. Egea estas películas critican la apertura al consumismo mediante personajes que son cómplices del mismo, pues tanto el piso como el motocarro son comodidades que al final los hacen menos felices (2013 :35). Ambas películas fueron un fracaso comercial, pero con el tiempo se han convertido en obras de culto, clave para entender la cruda realidad española de los años 50 y primeros 60. La primera apenas sufrió cortes de censura y vista hoy uno se alegra de la mirada miope de los censores al revisarla. La segunda se sometió a cambios sustanciales, pues originalmente Don Anselmo acababa asesinando a todos los miembros de su familia, que se oponían a su libertad, y eso no podía ocurrir en la España que se afanaba por dar una imagen más amable ante las potencias occidentales. “Me dejarán tener el motocarro en la cárcel?”, es la famosa frase final a pesar de que por imposición de la censura la trama de asesinato múltiple desapareciera de la copia final.

3. Todas las traducciones de textos en inglés son realizadas por el autor del artículo.

DECÍA BERLANGA QUE TODAS
SUS PELÍCULAS SON LA HISTORIA
DE UN FRACASO;
ALGUIEN QUIERE ALGO Y NO LO
CONSIGUE.

Decía Berlanga que todas sus películas son la historia de un fracaso; alguien quiere algo y no lo consigue. Es Berlanga probablemente el director de comedia más querido y laureado dentro del territorio español. Su manera de hacer cine y su visión de España ha sobrevivido hasta nuestros días, convirtiéndose, junto a Luis Buñuel, en referente primordial para futuros guionistas y directores de comedia. Su cine se caracteriza por el dinamismo de su narrativa y la ausencia de un personaje central, lo que la enmarca en un cine social donde el protagonista es siempre un colectivo representativo de la sociedad, como en *Mister Marshall*, *Plácido* (1962), *La escopeta nacional* (1978), *La vaquilla* (1985), *Todos a la cárcel* (1993). Se remite así a un tipo de cine colectivo, herencia del soviético de los años 20 y 30, de carácter social y polémico, que evita en lo posible el individualismo. Su cine se puede resumir como una mascarada, un carnaval cinematográfico, enloquecido y fresco, que arremete satíricamente contra la ingenuidad, la ignorancia, y el oportunismo español tanto en época franquista como en democracia. El cine de Berlanga es sin duda el más esperpéntico, ácido y tierno a la vez, coral, frenético y con toques erotómanos y misóginos. Como dice Almodóvar es el mejor cine español de comedia, y sin embargo es intraducible, imposible de subtítular, una de las razones por las que Berlanga no tuvo el éxito merecido en el exterior (2016). Para Berlanga, con o sin franquismo la sociedad española vive sumida en un continuo “¿Qué hay de lo mío?”, la queja permanente que no encuentra respuesta y que para salir adelante se resigna ‘con un viva la virgen o viva la

madre que lo parió’ (Rivas, 2010).

Bienvenido Mister Marshall fue la primera comedia de alcance internacional (premiada en Cannes 1953) y de gran éxito comercial y de crítica tanto dentro como fuera de los límites nacionales. Puso de manifiesto que la atrasada España de Franco tenía que recurrir al travestismo identitario colectivo para mendigar ayudas internacionales que nunca llegaron; es decir, hacerse pasar por lo que no se es con el fin de contentar a las grandes potencias mundiales; algo que el régimen ya hacía desde la derrota del nazismo en 1945. Con *Bienvenido Mister Marshall*, se presenta la necesidad de la España de Franco de que “el otro” nos resuelva los problemas porque aquí no tenemos con qué resolverlos, y el dilema es si la humillación de hacerse pasar por un pueblo andaluz merece la pena, aunque Villar del Río sea un pueblo castellano, y por lo tanto tan español como un andaluz. Travestirse a la andaluza para atraer a los americanos ya de por sí habla mucho de la visión que se había exportado de nuestra cultura y de cómo nos veían. España seguía siendo la España de Carmen y mejor no enfurecer a los que venían con dinero para dejárselo aquí. Si quieren Carmen le daremos Carmen. “Olé Olé, toreador. Ya se sabe, algo muy «typical Spanish», que decía Rafa en *Muerte de un ciclista* (Bardem, 1955). Para el noble caballero Don Luis, conato *berlanguiano* de nuestro Don Quijote, está muy claro: España es un pueblo digno y noble y esos americanos son indios, sin romanizar. Para el cura son degenerados y depravados, pecadores, que traen el vicio a estos pueblos católicos y decentes. Todo esto apenas años después de que España recibiese sus primeros créditos del banco estadounidense y casi coincidiendo con los pactos de Madrid de 1953 por los que se comprometía a la apertura de bases militares estadounidenses a cambio de ayuda económica y militar. Sin embargo para el resto, como para el régimen, los americanos son una salvación, van a traer el tren al pueblo, o

eso al menos les promete el delegado general cuando anuncia que los americanos van a pasar por el pueblo y que se merecen una bienvenida por todo lo alto.

Aunque nadie duda de la originalidad de la película sus autores eran muy conscientes de este tipo de narrativas en las que un pueblo se une ante un problema o dilema común. La película se inspira directamente en *La kermese heroica* (Jaques Feyder, 1935), pero también se aprecia la influencia de comedias sociales y corales como *Milagro a Milán* (Vittorio De Sica, 1951) o *Passport para Pimlico* (Henry Cornelius, 1949), películas que a través de narrativas disparatadas o fantásticas consiguen satirizar a todo un pueblo, y que sin obviar su función de entretenimiento, nos obligan a recapacitar sobre cuál es nuestra idea de pueblo, nación e identidad. Este tipo de narrativas ha llegado a nuestros días en comedias como *La pequeña suiza* (Kepa Sojo) que realiza un pastiche de *Pasaporte para Pimlico* con reminiscencias a *Mister Marshall* para tratar el asusto del encaje de la nacionalidad vasca dentro de España.

Con *Plácido* (1962), esta vez con guion de Azcona, Berlanga se adentra en el esperpéntico fracaso de un pueblo y sus autoridades ante la iniciativa navideña “Cene con un pobre”, donde los habitantes del pueblo pujan por artistas de cine llegados desde la capital para que cenén con ellos o bien se lleven a un pobre; el dinero recaudado irá a la caridad para las personas sin hogar o en la precariedad más extrema. Pero Plácido (Cassen) y su familia no viven mejor que esos pobres: su mujer

trabaja en los retretes municipales, donde cuida de su niña de meses, lugar también de encuentro para su hermano, sin trabajo fijo, y que vive con ellos, a los que se une el abuelo que ha llegado del pueblo para celebrar la Nochebuena. Plácido debe pagar la letra de su motocarro con el que hace recados para el evento, y si no la paga hoy le llevarán al juzgado. Toda la película es un continuo ir y venir por las calles del pueblo, un carnaval grotesco donde la burguesía exhibe su caridad, los pobres se pasean en camionetas como si fuesen condenados a muerte, y los artistas (de segunda o tercera clase) piden dinero o preguntan constantemente a qué hora se va a comer, como si los realmente pobres y hambrientos fueran ellos. Es difícil no perderse en los diálogos pero no es difícil ver que esta sátira habla de la hipocresía de España y de los españoles, de que nadie cree en la caridad porque en realidad la caridad tampoco cree en nadie. Todo es una farsa para que los más poderosos se laven un poco las culpas en público: “Hemos cogido pobre porque con el negocio de mi marido que gana tanto dinero, pues no podíamos coger artista”, se sincera una señora. España no era país para pobres, ni para artistas; tampoco para familias como las del pobre Plácido, que al final celebrará la Nochebuena con algún que otro “manjar”, sisado por su cuñado, de una de las cestas de Navidad que formaban parte de todo esta farsa municipal. ¿Qué hay de lo mío? Nada. Al final todos engañados, nadie contento, y la vida sigue igual. La vida en España es un engaño, una farsa, un carnaval grotesco, y para Berlanga esto no va a cambiar en democracia.

« PARA BERLANGA, CON O SIN FRANQUISMO LA
SOCIEDAD ESPAÑOLA VIVE SUMIDA EN UN CONTINUO
“¿QUÉ HAY DE LO MÍO?”, LA QUEJA PERMANENTE QUE NO
ENCUENTRA RESPUESTA »



No nos podemos olvidar de *El verdugo* (1963), una vez más con Azcona como guionista, indiscutible alegato contra la pena de muerte que además logró meterse entre las nominadas al Oscar de ese año. José Luis (Nino Manfredi) ha dejado embarazada a su novia, hija de un verdugo (de nuevo Pepe Isbert), y consiente casarse con ella para después aceptar el puesto de verdugo de su recién jubilado suegro y así no perder la vivienda sufragada por el Estado. No es casualidad que el primer

trabajo que debe realizar como verdugo ocurra en Mallorca durante unas vacaciones. Ya en 1963 se promocionaba aquello del “Spain is different”, que tanto explotará el cine de ligue de los últimos sesenta y primeros setenta, y por ello mientras el franquismo mantiene a sus habitantes a raya, asfixiados por las tradiciones católicas y las artimañas sociales y administrativas, los turistas de toda Europa, y los ricos de aquí, pueden seguir bailando *rock’n’roll* en un yate bañado por el sol en las

costas del mediterráneo. Hay que destacar una escena que resume muy bien la sutileza expresiva de Berlanga y Azcona: los funcionarios de prisiones se ven obligados a empujar a José Luis, el nuevo verdugo, y no al condenado a muerte a caminar hacia la sala de ejecuciones. Es su deber; su vida, la de su mujer y su hijo, dependen de ello, pero no es capaz. Tiene que ser arrastrado por sus compañeros. Que se lo hubiera pensado antes de haber heredado un trabajo de su suegro y de aceptar un

Foto: De izquierda a derecha, Cassen, José Luis López Vázquez, y Berlanga en el rodaje de *Plácido* en la ciudad de Manresa. Imagen Filmoteca Española.

sistema penal que no es humano. ¿Pero se podían sopesar las cosas en la España de Franco? ¿Podría haber salido adelante con un hijo no deseado y sin trabajo ni vivienda? Como apuntó Berlanga, la película era un film contra la pena de muerte pero solo en la superficie, 'en lo más profundo, es un film sobre el compromiso, sobre la facilidad con que el hombre pierde su libre albedrío.'(Cobos, 1963: 449). *El verdugo* en realidad, como muchas de las películas de carácter social y tintes negros, es una tragedia individual que se convierte en colectiva por pura metonimia. Y de esta tragedia surgió irónicamente una de las mejores comedias de la historia del cine español.



Finalmente, es imprescindible recordar a Fernando Fernán Gómez, uno de los artistas más versátiles y prolíficos del cine español. Actor de teatro, de cine, director, novelista, dramaturgo y ensayista, su persona esta ligada a más de sesenta años de cine español, sobre todo de comedia. Su cine como director siempre quedó ensombrecido por el impacto mediático e internacional de directores como Buñuel, Bardem, Berlanga, Saura y Almodóvar, y por los problemas con la censura. Como director Fernán Gómez llevó a cabo proyectos arriesgados desde el punto de vista temático, narrativo y formal. Eso sí, ya fueran más amables ya más sociales o negras, sus comedias nunca estaban exentas de una crítica social muy caustica y, se podría decir,

Foto: Pepe Isbert y Nino Manfredi en una escena de *El verdugo* (1963). Imagen EFE

profética. Algunas de sus películas son casi inclasificables, como *El mundo sigue* (1965). Estrenada de forma clandestina dos años más tarde debido a los problemas con la censura, es un híbrido entre el melodrama familiar y la tragedia clásica con toques de comedia negra que retrata la rivalidad entre dos hermanas de origen humilde; una película cuyo final pone los pelos de punta. La ambición y la presión social durante el franquismo también podían terminar en esquizofrenia. De sus proyectos como director de comedia amable pero altamente crítica desde el punto de vista de lo social destaca *La vida por delante* (1958), o *Solo para hombres* (1960), esta última con guion de Miguel Mihura; obras casi malditas recuperadas poco a poco por el reconocimiento de cineastas, críticos y académicos del cine.

Pero si hay una comedia de Fernán Gómez que merece ser incluida entre las mejores comedias negras de la historia del cine español, esa es sin duda *El extraño viaje* (1964); comedia híbrida que recoge y superpone discursos, estéticas y estilos narrativos de diferentes géneros y movimientos, desde el cine negro de Billy Wilder en el *Crepúsculo de los dioses* (1950), a la estética del thriller psicológico y de terror de Hitchcock en *Psicosis* (1960); todo ello enmarcado en una comedia costumbrista de texturas y preocupaciones propias del modernismo de los 60, donde la modernidad choca con la tradición y la moral rural estancada en el catolicismo pazguato, la hipocresía, y el chismorreo como normas de contrato social. Fernando (Carlos Larrañaga), un apuesto músico de la ciudad que viene al pueblo todos los fines de semana a tocar con su orquesta acaba comprometiéndose con Beatriz (Lina Canalejas), una joven que

trabaja para la mercera del pueblo (María Luisa Ponte), prototipo de arpía pueblerina. Beatriz, ingenua pero deseosa de un cambio en su vida, es incapaz de romper con las normas sociales impuestas por el pueblo, y evita todo tipo de contacto carnal con Fernando hasta que no se casen. Esto contrasta con la actitud liberal de Angelines (Sara Lezana), inalcanzable objeto del deseo de los viejos del pueblo, de cuerpo imponente y andares de artista, que se contonea por la plaza en minifalda o pantalones ajustados de piel de leopardo, y que no dudará en marcharse del pueblo en busca de una vida más acorde con los fotogramas y portadas de revista que cuelgan en las paredes del viejo casino, donde también se anuncia la Coca-Cola. Esta trama de choque de mentalidades que ocurre en el exterior, alterna con la trama en el interior de una de las casas recias con balconadas a la plaza del pueblo, donde asistimos a la estrafalaria relación entre tres hermanos que viven de las rentas pasadas. Ignacia (Tota Alba), una Bernarda Alba a lo Edgar Allan Poe, domina a placer a sus dos hermanos, simplones e infantiles, o simplemente tontos, como ella misma los llama. Sin embargo, tras descubrir las intenciones de Ignacia de vender las tierras y la casa, los lúgubres y añiados hermanos simplones, la asesinan. La oscura casa de los tres hermanos refleja claramente la decadencia de una burguesía rural, trasnochada, aislada, e infantilizada por la moral castrante del discurso franquista; una burguesía que se agrieta poco a poco como las paredes de la propia casa, quizá como el propio franquismo. Poco a poco descubrimos que la desaparición de Ignacia tiene que ver con las artimañas del músico de la ciudad, con quien Ignacia también mantenía en secreto una relación extraña y oscura – travestismo y

" EL EXTRAÑO VIAJE NO PUDO ESTRENARSE HASTA SIETE AÑOS DESPUÉS. COMO APUNTA ALMODÓVAR, ERA 'DEMASIADO INCÓMODA, Y DEMASIADO FEA' PARA LAS AUTORIDADES. "



4. CONCLUSIÓN

fetichismo incluidos. Como si fuera un puzle visual, los retales sueltos de la trama se empiezan a recomponer, los discursos y las estéticas a mezclarse y fundirse, y finalmente, gracias a la técnica del flashback, Fernán Gómez nos desmenuza los pormenores del caso resolviendo la película con un final negro y muy amargo.

El extraño viaje no pudo estrenarse hasta siete años después. Como apunta Almodóvar, era 'demasiado incómoda, y demasiado fea' para las autoridades. Tampoco aceptaron que en los años en que Fraga Iribarne promocionaba el turismo de las playas españolas por toda Europa, esta película mostrase una playa vacía donde aparecen dos cadáveres sobre la arena como si fuesen dos turistas feos, gordos y borrachos dormidos al sol (Almodóvar-Strauss, 1995: 55).

A pesar de, o, quizá gracias a, su naturaleza mimética e híbrida, y apoyándose en el esperpento, el surrealismo, el absurdo y el sainete, la comedia social de tintes negros de los 50 y 60 representa sin duda uno de los mejores triunfos del cine español; un grito cinematográfico desesperado que fue capaz

de captar y expresar los deseos, frustraciones y consiguiente resignación de toda una sociedad que andaba perdida en un constante extraño viaje a ninguna parte. La mayoría de comedias de este estilo fueron firmes y audaces en señalar al sistema franquista como responsable directo de la imposibilidad de éxito y libertad, pero también dejan ver cómo en cierto modo la sociedad también fue cómplice de sus propios fracasos. Cuando la

modernidad no es más que un pálido reflejo de una ilusión de modernidad, aliarse con la tradición no nos trae buenos resultados.

Todas estas películas tienen también en común una bella contradicción: fueron capaces de dar luz a través del negro.

« TODAS ESTAS PELÍCULAS
TIENEN TAMBIÉN EN COMÚN
UNA BELLA CONTRADICCIÓN:
FUERON CAPACES DE
DAR LUZ A TRAVÉS DEL NEGRO. »

5. REFERENCIAS

- ALMODÓVAR, P. y STRAUSS, F. (1991). *Conversaciones con Pedro Almodóvar*. Madrid: Akal.
- BARDEM, J. A. (2002). *Y todavía sigue: memorias de un hombre de cine*. Barcelona: Ediciones B.
- BENET, V. (2012). *El cine español: una historia cultural*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- COBOS, J. (1963): “Nueva entrevista con Berlanga.” En *Film Ideal*, no. 125, pp. 449-458.
- COBOS, J., GARCI, J. L. y VALCÁRCEL, H. (1996): “Berlanga: Perversiones de un soñador.” En *Nickel Odeon*, no. 3, pp. 37-150.
- CRITERION COLLECTION, Ed. (2016): [audiovisual] “Entrevista a Almodóvar.” En *El verdugo*. DVD. New York: Criterion Collection.
- EGEA, J. F. (2013). *Spanish Film, Comedy, and the Nation*. Madison-London: University of Wisconsin Press.
- JIMÉNEZ, J. (2017): “Los 50, la década dorada de la comedia cinematográfica española.” RTVE. Online: <http://www.rtve.es/noticias/20170224/50-decada-dorada-comedia-cinematografica-espanola/1492180.shtml>. [Consulta 2/2/2019].
- LARSON, S. (2012): “The Spatial Fix: Censorship, Public Housing and the Altered Meanings of *El inquilino*.” En FRASER, B., ed. (2012). *Essays on Hispanic Literature, Film and Urban Spaces in Honour of Malcolm Alan Compitello*, Newark: Juan de la Cuesta.
- RIVAS, J. C. (2010). [audiovisual] “Adiós maestro,” En *Días de Cine*. RTVE. Emitido el 19 de noviembre de 2010. Online: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/dias-de-cine/dias-cine-adios-maestro-berlanga/935132/> . [Consulta 5/2019].
- TRIANA-TORIBIO, N. (2003). *Spanish National Cinema*. London: Routledge.

SAL, SALUD Y SESEO

Desde los tiempos del padre de la medicina occidental, el médico griego Hipócrates, se sabe que alimentación y la salud son conceptos que van fuertemente cogidos de la mano. No es, por tanto, una casualidad que así se encuentren estos dos ámbitos temáticos en muchos manuales de ELE. La presente propuesta didáctica tiene el propósito de añadir a estos dos temas de actualidad, gastronomía y bienestar físico, un elemento más: llevar al aula ELE una reflexión sobre las variedades diatópicas y diafásicas que presenta la lengua española. El eje vertebrador de estos elementos -la sal, la salud y el seseo- será un cortometraje, en que la solidaridad y el afecto ante la enfermedad, la gracia narrativa y la maña en los fogones se unen.

MARÍA ÁNGELES FUMADÓ ABAD / UNIVERSITÀ DEGLI STUDI SUOR ORSOLA BENINCASA, NÁPOLES, ITALIA
ANGELSFUMADO@HOTMAIL.COM

1. INTRODUCCIÓN

Como el río del que nos habla Heráclito, que es uno y diverso a la vez, la lengua española -como todas las lenguas en general-, se caracteriza por tener unos rasgos distintivos que la diferencian de las otras, pero a la vez por presentar una gran serie de variedades en su interior. Efectivamente, una característica fundamental de la lengua española es la gran extensión geográfica (y, por ende, humana) que abarca, además de presentar, como las otras lenguas, diferencias diastráticas y diafásicas de uso.

La homogeneidad diatópica del español se podría decir que nunca ha existido

ni en España, debido a las distintas fases de su formación y posterior expansión durante la Reconquista, ni en América, donde, a pesar de haber jugado un papel unificador importante durante la colonización, cuestiones de tipo lingüístico, pero también

extralingüístico (político-históricas, geográficas, culturales y sociológicas) han dado lugar a distintos geolectos con una identidad lingüística bien diferenciada.

¿Y qué puede hacer el profesor de ELE ante este panorama poliédrico? Aunque es difícil y complicado presentar a los estudiantes de ELE desde sus primeras clases, ese oxímoron, unidad/diversidad, que encierra el término lengua española, o mejor dicho, el amplio concepto de panhispanismo

« UNA CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA ES LA GRAN EXTENSIÓN GEOGRÁFICA (Y, POR ENDE, HUMANA) QUE ABARCA, ADEMÁS DE PRESENTAR, COMO LAS OTRAS LENGUAS, DIFERENCIAS DIASTRÁTICAS Y DIAFÁSICAS DE USO. »

donde no solo se incluye la lengua sino también la cultura, el profesor tiene, por lo menos, que ser consciente de su existencia, y decidir qué, cómo y cuándo presentarlo en el aula. Y, aunque es necesario no subestimar la identidad lingüística del profesor, y mucho menos las necesidades de los estudiantes y el contexto donde tenga lugar el aprendizaje, es evidente que los estudiantes de ELE a lo largo de su aprendizaje tienen que conocer la existencia de esta rica variedad geográfica, de manera más o menos profunda, para evitar situaciones de sorpresa o estupefacción ante fenómenos lingüísticos con los que puedan entrar en contacto.

« EL APRENDIZAJE DE MODISMOS, IMPROPERIOS Y COLOQUIALISMOS ES ALGO QUE SE PUEDE RELEGAR A LOS NIVELES MÁS AVANZADOS, NO DESCARTARLOS DESDE EL INICIO PUEDE SER UNA ESTRATEGIA FRUCTUOSA »

Sabemos también que la incorporación de coloquialismos, impropiedades o modismos se alejan muchas veces de la norma estándar enseñada en las aulas, pero forman parte de la lengua usada por los hablantes nativos. Su aprendizaje y uso aporta naturalidad al discurso y permite una mayor comprensión e interacción. Y si bien es cierto que el aprendizaje de modismos, impropiedades y coloquialismos es algo que se puede relegar a los niveles más avanzados, no descartarlos desde el inicio puede ser una estrategia fructuosa para los estudiantes. La ventaja de dedicarles una mayor atención en los niveles superiores de aprendizaje radica en el hecho en que los alumnos ya tienen un dominio suficiente de la lengua como para tener, en principio, una comprensión más precisa de la situación comunicativa en la que se dan y, por tanto, pueden usarlos de una manera

adecuada al contexto.

Respecto al tema de la salud, esta propuesta no pretende profundizar en los aspectos vinculados con los lenguajes de especialidad del mundo de la sanidad, (aunque brinda la oportunidad, si el profesor lo considera oportuno, de llevar al aula un léxico de las enfermedades), sino que el tema de fondo que se presenta es el del afecto personal y el apoyo social en situaciones de enfermedad. Por otro lado, es bien conocido que cualquier acto comunicativo está rodeado de elementos culturales (en el caso que aquí nos toca se trata de la gastronomía y los usos sociales a ella vinculados, como es preparar una tortilla para llevarla a casa de un amigo) que se deben incorporar también al aula, intentando presentarlos en contextos lo más reales o auténticos posible. Y, si efectivamente, el léxico de una lengua ya de por sí es el reflejo de una identidad cultural, si ese léxico se muestra en su contexto de uso el rendimiento para el estudiante puede ser óptimo. En este sentido, no cabe la menor duda de que los textos audiovisuales se convierten en un material excelente para conseguir llevar al aula (sobre todo en situaciones de no inmersión lingüística) contextos y situaciones reales de comunicación en una LE, cargados además de elementos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, ya que presentan la lengua en contexto y con interlocutores reales.

« EL LÉXICO DE UNA LENGUA YA DE POR SÍ ES EL REFLEJO DE UNA IDENTIDAD CULTURAL, SI ESE LÉXICO SE MUESTRA EN SU CONTEXTO DE USO EL RENDIMIENTO PARA EL ESTUDIANTE PUEDE SER ÓPTIMO. »

2. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA

2.1 Perfil didáctico

- **Temporización:** 50' + 50'
- **Nivel:** C1
- **Objetivos principales:**
 - ser conscientes de la unidad y la diversidad de la lengua española
 - sensibilizar sobre las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua
 - presentación de la variante meridional del español europeo
 - aumentar la riqueza y la precisión del léxico
- **Contenidos funcionales:** redactar sinopsis y reseñas; contendios léxicos: vocabulario del ámbito de la cocina y frases idiomáticas
- **Macrofunciones:** expresión e interacción oral, comprensión oral y expresión escrita.

En *Sal, salud y seseo* se ofrecen distintas actividades donde se entrelazan, como se acaba de decir, tres contenidos temáticos (cocina, salud, y variedad geoléctica y registros). Como se verá, justamente por el hecho de ser tres, ninguno de ellos es el protagonista absoluto de la secuencia, sino que los temas se apuntan dejando al docente la posibilidad de ir más allá si lo considerara conveniente, sobre todo respecto al tema de la enfermedad (en concreto del cáncer) que puede ser un argumento sensible para muchos alumnos. La secuencia didáctica se inicia con tareas cuyo objetivo es activar los conocimientos léxicos previos del alumno y que abren el camino para contextualizar el visionado del cortometraje *La vuelta a la tortilla*¹, que se convierte en la meta de esta propuesta didáctica.

Se trata de un corto que ofrece no solo una muestra real de lengua (se pueden escuchar expresiones de un registro coloquial y la variedad de andaluz occidental) sino también un guiño entre el significado de una frase idiomática y una situación personal y social: la enfermedad y la solidaridad.

Como es bien sabido, el uso de cortometrajes en el aula permite presentar un input con material auténtico, no manipulado. Se trata con un significado completo, y que presentan la ventaja de su brevedad. Por otro lado, el soporte visual, sumado al conocimiento del mundo por parte de los alumnos y unido a la posibilidad de utilizar subtítulos, facilita extraordinariamente la comprensión, a la vez que, gracias a esa chispa de elemento lúdico del que el cine goza, hacen que el estudiante se sienta más relajado, y, por tanto más predispuesto a avanzar en su recorrido de aprendizaje de la nueva lengua.

1. Paco León (2013): *La vuelta a la tortilla* <https://www.youtube.com/watch?v=x7NvFcUjnBo>
Sinopsis: La lucha contra el cáncer de mama ha inspirado esta historia, en la que Silvia (Silvia Rey), junto a su amiga Paqui (Paca Montoya), encontrarán motivos para celebrar al conocer a Rafa (Fele Martínez).

" SE TRATA DE UN CORTO QUE OFRECE NO SOLO UNA MUESTRA REAL DE LENGUA (SE PUEDEN ESCUCHAR EXPRESIONES DE UN REGISTRO COLOQUIAL Y LA VARIEDAD DE ANDALUZ OCCIDENTAL) SINO TAMBIÉN UN GUIÑO ENTRE EL SIGNIFICADO DE UNA FRASE IDIOMÁTICA Y UNA SITUACIÓN PERSONAL Y SOCIAL: LA ENFERMEDAD Y LA SOLIDARIDAD. "

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Espumadera

Esta actividad presenta dos objetivos principales: contextualizar la secuencia didáctica, activar conocimientos previos para enlazar con algunos de los contenidos que luego aparecerán en el texto audio visivo. Asimismo, con esta actividad se pretende que los estudiantes pongan en práctica sus estrategias cognitivas para aprender léxico.

La actividad se realiza en grupos de tres o cuatro estudiantes y se calcula que su realización no llevará más de 15 minutos.

Esta tarea parte de un estímulo visual: se muestra a los estudiantes la imagen² de un aspecto concreto de una cocina. La actividad se plantea como una lluvia de palabras donde se pide a los estudiantes que concreten al máximo el léxico, es decir, no nos limitamos

a citar palabras como nevera, cocina o plato, sino que tienen que ir más allá y citar utensilios como los cacharros, el estropajo o la campana extractora.

Una vez terminada la recolección de palabras, les pediremos a los estudiantes que reflexionen y compartan en grupo las estrategias que van a utilizar para adquirir ese nuevo léxico. El profesor puede proponer, por ejemplo, la creación de un organigrama para sistematizar el léxico en categorías de acuerdo con su utilidad: para preparar los alimentos, para cocinarlos, para servirlos, para limpiar, etc.

" EL SOPORTE VISUAL, SUMADO AL CONOCIMIENTO DEL MUNDO POR PARTE DE LOS ALUMNOS Y UNIDO A LA POSIBILIDAD DE UTILIZAR SUBTÍTULOS, FACILITA EXTRAORDINARIAMENTE LA COMPRENSIÓN, A LA VEZ QUE, GRACIAS A ESA CHISPA DE ELEMENTO LÚDICO DEL QUE EL CINE GOZA, HACEN QUE EL ESTUDIANTE SE SIENTA MÁS RELAJADO, Y, POR TANTO MÁS PREDISPUERTO A AVANZAR EN SU RECORRIDO DE APRENDIZAJE DE LA NUEVA LENGUA. "



2. Natalia Lobato: Cacharros de cocina. Fotografía etiquetada para su reutilización. https://c1.staticflickr.com/4/3049/2753738507_89e117cbe1_b.jpg

3.2. Salpimentar

Seguimos en esta segunda actividad con el objetivo de partir de los conocimientos previos, pero con la clara intención de que sean capaces de utilizar un léxico lo más preciso posible.

Esta vez encontramos dos tipos de dinámicas: en parejas para la primera actividad e individual para la segunda. Su realización nos debería llevar unos quince minutos.

En primer lugar, se pide a los estudiantes que unan las acciones de preparación culinaria con los alimentos que aparecen en la segunda columna³.

aliñar	pasta
batir	limón
condimentar	leche
escurrir	café
exprimir	arroz
hervir	queso
moler	pechuga
pegarse	ensalada
rallar	verduras
rebozar	pescado
saltear	huevo

A continuación, se pide a los estudiantes que cuenten cómo se realiza una tortilla de patatas (o, en el caso en que no supieran hacerla, una receta sencilla de su tradición gastronómica), pero con la mayor precisión léxica posible.

3.3 La vuelta a la tortilla

Este apartado de la propuesta didáctica presenta tres objetivos bien diferenciados: encuadrar el argumento del cortometraje, presentar el léxico que facilitará su comprensión y mostrar la variedad de lengua (registros y variedades diatópicas).

3.3.1 El argumento

Después de ver el tráiler (o de mostrar algunos fotogramas del corto⁴) se invita a los alumnos a que escriban en parejas o individualmente una sinopsis (entre 50 y 60 palabras) sobre cuál podría ser el contenido de la película.



Después de leer sus propuestas, y si se cree conveniente, se les propone que elijan cuál de los siguientes tres resúmenes es el verdadero:

a. En este corto los protagonistas son una pareja que vive una situación de crisis, por lo que, aunque siguen viviendo juntos, se sienten solos. La amiga común de ambos,

3. Soluciones: Aliñar/ensalada, exprimir/limón, rallar/queso, batir/huevo, condimentar/pescado, rebozar/pechuga, hervir/leche, moler/café, pegarse/arroz, saltear/verduras.

4. Por motivos de derechos de autor, no se pueden incluir aquí ninguno de los fotogramas que se encuentran en la red.

5. Autor desconocido. Esta imagen se encuentra bajo la licencia Creative Commons Genérica de Atribución/ Compartir-Igual 3.0.

Carmen, será la única persona capaz de entender la situación y la que los anime a dejar sus miedos de lado y a afrontar una conversación sincera en la que cada uno cuente cómo se siente realmente.

b. Se trata de una historia de amor enmarcada dentro de la vida de una mujer que pasa por el trance de un cáncer de mama. La protagonista siente miedo ante la posibilidad de vivir un nuevo enamoramiento, y afirma no sentirse preparada para afrontarlo. Su amiga le ayuda a verlo como una oportunidad, y le dice que no tiene por qué renunciar al amor aunque llegue durante la enfermedad.

c. Dos amigas deciden pasar una velada juntas. Se ponen de acuerdo sobre qué comprar y qué van a preparar para cenar. Sin embargo, mientras preparan una tortilla de patatas y repasan su vida pasada, la llamada de un antiguo novio de una de las protagonistas, cambiará para siempre la historia de esta amistad.

3.3.2 El lenguaje

El objetivo de las dos primeras actividades que aquí se presentan es preparar la comprensión de las unidades léxicas que se escucharán durante el visionado de la película, mientras que se aconseja que la tercera actividad se realice después de haber visto ya el cortometraje.

3.3.2.1 Registros

En los cursos de niveles superiores es necesario incorporar unidades léxicas del

registro coloquial para que los estudiantes sean capaces de adaptar con la mayor naturalidad posible su discurso a la situación comunicativa en la que encuentren. En este caso, tanto la conversación informal y distendida entre las dos amigas protagonistas del corto, como -aunque menos- en la escena entre Silvia y Rafa, son una buena muestra de un registro coloquial de la lengua.

La siguiente tarea se propone que los estudiantes se familiaricen con algunas expresiones coloquiales que aparecen en la película, entiendan su significado y sean capaces de ver cuál sería su equivalente en un registro más neutro de la lengua. La actividad, en parejas, consiste en encontrar las expresiones equivalentes entre los dos grupos⁶.

REGISTRO COLOQUIAL

a mí me da que, ¡cágate!, chaval/a, chisme, darle un vuelco el corazón/la cabeza, ¿eso de qué?, estar bueno (buenorro/a), qué fuerte, plantarse delante de alguien, ser guay, ser un chollo/chollito, ¡y todo!

REGISTRO NEUTRO

¡assume tu mala suerte!, qué impresionante, ¿por qué motivo?, sospechar que, alterarse, chico/a, incluso, objeto/noticia, ser bueno y/o bonito, ser una adquisición buena y barata, colocarse de pie delante de alguien, tener una buena presencia física

6. Soluciones: a mí me da que / sospecho que, ¡cágate! / ¡mala suerte!, chaval / chico, chisme / objeto, darle un vuelco el corazón / alterarse, ¿eso de qué? / ¿por qué motivo?, estar bueno / tener una buena presencia física, ¡qué fuerte! / ¡qué impresionante!, plantarse delante de alguien / colocarse de pie delante de alguien, ser guay / ser bueno, bonito, ser un chollo / ser una adquisición buena y barata, ¡y todo! / incluso.

" EN LOS CURSOS DE NIVELES SUPERIORES ES NECESARIO INCORPORAR UNIDADES LÉXICAS DEL REGISTRO COLOQUIAL PARA QUE LOS ESTUDIANTES SEAN CAPACES DE ADAPTAR CON LA MAYOR NATURALIDAD POSIBLE SU DISCURSO A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA EN LA QUE ENCUENTREN. "

3.3.2.2 Expresiones idiomáticas

Darle la vuelta a la tortilla es una frase idiomática que, como bien se sabe, no se refiere a girar literalmente una tortilla de huevo en la sartén, sino que se utiliza cuando alguien cambia su actitud ante una situación adversa para cambiar una situación, como se verá que hace la protagonista del cortometraje *La vuelta a la tortilla*.

La actividad consiste en ampliar el conocimiento de modismos y frases hechas por parte de los alumnos. La tarea se realizará de modo individual y consiste en repartir a cada uno de los los estudiantes una frase de las dos columnas (cocina y salud). Tendrán que grabar un podcast de duración entre 1-3 minutos donde se cree un contexto comunicativo que sirva para entender el significado de esa expresión.

EXPRESIONES RELACIONADAS CON LA COCINA	EXPRESIONES RELACIONADAS CON LA SALUD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser la gota que colma el vaso 2. Tener cara de no haber roto nunca un plato 3. Ahogarse en un vaso de agua 4. Írsele a uno la olla 5. Sacar los trapos sucios 6. Tratar a alguien como a un trapo 7. Enviar a alguien a freír espárragos 8. Faltarle a uno un hervor 9. Echar toda la carne al asador 10. Pagar los platos rotos 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Tener una salud de hierro 12. Estirar la pata 13. Tener una salud de hierro 14. Ser un matasanos 15. La salud no tiene precio 16. Más vale prevenir que curar 17. Hacer la visita del médico 18. Ser peor el remedio que la enfermedad 19. Meter el dedo en la llaga 20. Dar jarabe de palo

3.3.2.3 Geolecto

Uno de los rasgos que diferencian las variedades meridionales del español de las septentrionales es la fonética, como podemos comprobar en un diálogo del cortometraje:

- Bueno, Silvia, ¿de dónde eres?
- Soy de aquí, de Sevilla. ¿No se me nota?⁷

7. *La vuelta a la tortilla*, minuto 7:21.

Aunque no se habla de la misma forma en todo el sur de la península ibérica, por lo que lo más correcto sería hacer una distinción entre variedad occidental y oriental de la variante meridional del español europeo, para la actividad que vamos a realizar con el visionado del video, nos interesa que los estudiantes sean capaces de reconocer las isoglosas que distinguen las variantes meridionales del español peninsular del septentrional: aspiraciones, leniciones e igualaciones de sonidos que no se encuentran en español peninsular septentrional. Por eso, después de haber realizado un primer visionado del cortometraje sin ninguna pausa ni ninguna reflexión sobre las variantes diatópicas del español, pasaremos a realizar un segundo visionado atento a los siguientes rasgos fonéticos:

- a. Ausencia de distinción entre /s/ y /θ/ iniciales o intervocálicas
- b. Pérdida de la de /d/ intervocálica,
- c. Pérdida de consonantes alveolares finales /r/, /l/, /d/ y /s/
- d. Aspiración de la /s/ final.

Para eso, iniciaremos el cortometraje desde el inicio, y nos aseguraremos de que la escena inicial en el supermercado se haya entendido. Entre los minutos 2 y 4, centraremos la atención de los estudiantes en los rasgos fonéticos anteriormente citados. Con esta finalidad, distribuiremos entre los estudiantes la siguiente tabla que deberán completar con otras palabras que coincidan en su realización fonética:

/supermercao/	/conversación/
/diah/	/normá/

4. RECOMENDABLE

Las actividades de comprensión auditiva no solo tienen que favorecer la comprensión, sino también impulsar el proceso de comunicación. Por este motivo, esta propuesta se concluye con la redacción de una reseña, en la que los estudiantes describirán brevemente el argumento del cortometraje así como presentarán una valoración. Para ello se entregarán las siguientes preguntas para que les sirvan de una guía en el momento de ponerse a redactar.

- Justifica el título de la película
- ¿Cuál es el tema y los subtemas que presenta?
- ¿Los protagonistas son creíbles y auténticos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿El argumento es previsible o tiene cambios sorprendentes? ¿Hay un momento decisivo?
- 5 aspectos positivos y negativos de la película. ¿Qué ha logrado el autor? Desde tu punto de vista, ¿Hay puntos débiles?
- 5 adjetivos que definen la película
- ¿Qué sentimientos transmite?
- ¿Con qué imagen de la película te quedas?
- ¿Para quién es apropiada esta película?

5. CONCLUSIÓN

El docente de LE debe mantener una posición equilibrada y flexible entre las exigencias que marcan las directrices del sílabo al que tenga que ajustarse y el perfil de los estudiantes. En este sentido, considerar algunos elementos como la variedad de español potencialmente predominante en el entorno donde los estudiantes se vayan a realizar como hablantes de español, será importante, puesto que

se convierte en un factor clave a la hora de decidir qué variedad del español -además de la variante propia del profesor- tomar como punto de referencia en el aula. Esta decisión implica que, en el ámbito del ELE, siempre habrá “otra u muchas otras” variantes que enseñar, que cambiarán de un lugar a otro, dependiendo del lugar y del perfil de los protagonistas del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el estudiante de una lengua extranjera construye su conocimiento creando redes entre lo que ya sabe y lo nuevo que va a incorporar. De ahí que sea importante llevar al aula estímulos que lo involucren y lo animen constantemente a progresar en su aprendizaje. En este sentido, trabajar con estrategias que favorezcan un aprendizaje de la lengua lo más contextualizado posible es una herramienta excelente, y los cortometrajes, uno de los mejores aliados para conseguir este amplio propósito, que implica tanto al estudiante como al profesor.

" EL DOCENTE DE LE DEBE MANTENER UNA POSICIÓN EQUILIBRADA Y FLEXIBLE ENTRE LAS EXIGENCIAS QUE MARCAN LAS DIRECTRICES DEL SÍLABO AL QUE TENGA QUE AJUSTARSE Y EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES. "

REFERENCIAS

- ALVAR, M.(1999) Manual de dialectología hispánica. El español de España. Barcelona: Ariel
- ANDIÓN HERRERO M.A Y GIL BURMAN M- (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2 Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf. [Consulta 10/01/2019].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2019). Catálogo de voces hispánicas. En línea: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/. [Consulta 7/02/2019].
- CRUZ PIÑOL, Mar, (2004), "La enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera: recursos en internet para la elaboración de actividades.", en Carabela, 56.
- FLÓREZ O. (2000). "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?". En: MARTÍN ZORRAQUINO M. A y DÍEZ C. (Eds.), ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, 311-316. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf. [Consulta 10/01/2019].
- GIMÉNEZ FOLQUÉS D. (2015) ¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de ELE? En Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne, 3. En línea: www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/download/931/857. [Consulta 20/01/2019].
- GIMÉNEZ FOLQUÉS D. (2016) El español coloquial en clase de E/LE. Actividades y consejos. En Foro de Profesores de E/LE, número 12. En línea: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9172>. [Consulta 15/01/2019].
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva, S. L., 3 tomos
- MARTÍN ZORRAQUINO M. A. (2000). "Norma y variación lingüística en la enseñanza ELE. En MARTÍN
- ZORRAQUINO M. A y DÍEZ C. (Eds.), ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, 311-316. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf. [Consulta 10/01/2019]
- MORANTE R. (2005). "Modelo de actividades didácticas para el desarrollo léxico". En línea <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/morante.shtml> [Consulta 16/03/2019]
- MORENO, F. (2010). Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Madrid: Arco/Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1999), La enseñanza de las unidades fraseológicas, Madrid: Arco-Libros.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación
en Bélgica, Países Bajos y
Luxemburgo



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

Consejera de Educación:
Guadalupe Melgosa Fernández

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

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9h a 14h.

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

Páginas web:
www.educacionyfp.gob.es/belgica
www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos

Facebook
Twitter

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

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

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica
Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@educacion.gob.es

Centro de Recursos de Español. Consulta y préstamo de materiales.

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

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

Asesores:

Agurtzane Guarrotxena Arzuaga
agurtzane.garzuaga@educacion.gob.es

Víctor M. Roncel Vega
victor.roncel@educacion.gob.es

Asesora:

M^a. Belén Roza González
belen.roza@educacion.gob.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

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

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

PAÍSES BAJOS

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

Horario: lunes y viernes de 9h a
14h.

LUXEMBURGO

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

Publicaciones:

www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;
www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;

- *Revista Mosaico.*
- *El Español en el Benelux.*
- *Infoasesoría e Infoboletín*
- *Guías para auxiliares de conversación y Guía para asesores y docentes.*
- *Actas del CIEFE.*
- *El mundo estudia español.*

Materiales didácticos:

www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html

- Auxilio para auxiliares.
- Recursos para las clases de cultura en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas.

Material divulgativo:

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



ESPAÑA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN REPÚBLICA, PRINCIPALIDAD DE
LUXEMBURGO