

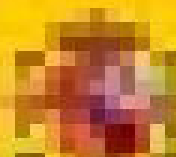
redELE

7

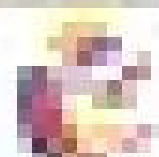
N

NC

E



Small text in the bottom left corner.



Small text in the bottom right corner.

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2006

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Salvador Montesa Peydró

Presidente de ASELE

CONTENIDOS

Reflexionar sobre el pasado para ser mejores en el futuro

Álvarez Berdejo, Ainhoa

University Studies Abroad Consortium

Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE

Baretta, Danielle

Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia

Bonch-Bruevich, Xenia

Wright State University

Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera

García -Viñó, Mónica y Massó Porcar, Amparo

Instituto Cervantes de El Cairo

Evaluación del Uso de la Plataforma de Aprendizaje en Línea "Blackboard" en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas

González Tuñón, Carlos

The Correspondence School of New Zealand

¡CÓMO HEMOS CAMBIADO! Formación y uso del pretérito imperfecto en español

Lozano Antolín, Jesús Gustavo

Universidad de Valladolid

Análisis del error. Estudio de caso: Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros

Martínez Vázquez, Julián y Nieto, Haydée I.

Universidad del Salvador (Argentina)

Malo: ¿Misoginia o ignorancia?

Mateo Fernández, José María

Escuela Oficial de Idiomas de Valdemoro (Madrid)

Recursos en internet para la enseñanza del español médico

Mendoza Puertas, Jorge Daniel

Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide

¿Cómo enseñar escritos comerciales en la clase de E/LE de forma comunicativa? Nuevas propuestas de unidades didácticas

Muñoz Muñoz, Rubén

Università per Stranieri di Perugia (Italia)

El estudio de los nombres de los tiempos del pasado en español

Pérez Tobarra, Luis

Universidad Lingüística de Moscú

Cómo conocer a mis alumnos (anglosajones) de español desde el primer día de clase

Roncel Vega, Víctor M.

Consejería de Educación de la Embajada de España en Varsovia (Polonia)

Marcadores temporales: una propuesta didáctica

Rueda Meléndez, Almudena

Roehampton University (Londres)

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Santamaría Pérez, María Isabel (2006). La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera, Alicante, Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante, 96 págs.

Alvarado Ortega, M.Belén

Grupo Grial, Universidad de Alicante

La enseñanza del léxico en E/LE

Mora Sánchez, M.Ángel

Escuela de Idiomas de Alicante, Universidad de Alicante

Tarrés, Iñaki; Prymak, Sergio y Carderón, Arantxa (2006). Vocabulario en movimiento, Manual de actividades de léxico con tarjetas, Madrid, editorial Edinumen

García Muruais, M^a Teresa

Instituto Cervantes de Varsovia

Entrevista a Salvador Montesa Peydró

Presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Salvador Montesa Peydró es profesor titular del Departamento de Filología Española y Teoría de la Literatura de la Universidad de Málaga. Ha desempeñado los cargos de Director de los Cursos para Extranjeros de la UMA y de Vicerrector de Ordenación Académica y posteriormente de Relaciones Internacionales de la Universidad Internacional de Andalucía. Profesor invitado en universidades de Estados Unidos y Europa, es en la actualidad Presidente de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Su actividad se ha centrado en la Literatura del Siglo de Oro y en el español como lengua extranjera con múltiples trabajos en los dos campos.

- **La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) nace en 1987, con el objetivo de crear cauces que sirvieran para orientar un movimiento emergente en todo el mundo de interés por la lengua y la cultura españolas. ¿En qué sentido ha cambiado el panorama de la enseñanza del español en el mundo desde entonces?**

Podríamos decir que el cambio ha sido radical. Lo que en los '80 era, como bien has dicho, un despertar del interés por la lengua española y la cultura de los países hispanohablantes, es hoy un movimiento consolidado. Estudiar español ha dejado de ser un "hobby" propio de ciertas minorías para convertirse en uno de los componentes imprescindibles en la formación de universitarios, empresarios, ejecutivos, etc. Sin olvidar un amplio grupo de personas que lo estudian por el solo placer de poder acercarse sin intermediarios a nuestro modo de vida, a la literatura, al arte, al folklore, etc

- **¿Qué actividades realiza ASELE y cuáles de ellas considera que tienen más alcance?**

Desde su creación, ASELE pretende dar apoyo a los se dedican a la enseñanza del español en cualquier parte del mundo, fomentar la investigación en este campo y crear vías de intercambio de experiencias e ideas entre los profesionales del ELE. Por eso para la comunicación entre los socios existe desde el principio un Boletín semestral en el que se publican artículos, experiencias de clase, novedades editoriales, noticias, etc. Posteriormente se creó una página en la red (www.aselered.org) que cumple la misma función. Hay que tener en cuenta que muchos de los socios desarrollan su trabajo como verdaderos pioneros en países con muchas dificultades para acceder a la formación continua y a la información: el Boletín y la red les sirven para mantenerse al día y disminuir el aislamiento en el que se encuentran.

Por otro lado, todos los años celebramos un Congreso sobre un tema monográfico relacionado con el ELE (el próximo será en el mes de septiembre, en Logroño) que tiene dos facetas muy importantes. La primera, ahondar en la investigación, exponer los propios trabajos y experiencias e intercambiar ideas con los colegas abriendo también el camino (y la tribuna) a los más jóvenes. La segunda tiene que ver con las Actas que, fruto del Congreso, son ya, sin duda, una referencia obligada para todos los que quieran dedicarse a esta labor. Hay otro aspecto, aparentemente secundario pero en absoluto nada desdeñable: el contacto personal entre los demás socios para el mejor conocimiento mutuo.

- **¿Cuántos profesionales de la enseñanza del español están asociados a ASELE? ¿Cuáles son los principales países de procedencia?**

En la actualidad hay cerca de mil socios de los cuales aproximadamente la mitad trabaja fuera de España. Hay socios repartidos (muy desigualmente) por los cinco continentes. Hay países en los que solamente contamos con uno o dos socios, y otros en los que hay más de veinte.

- **Comparando la situación de enseñanza del español como lengua extranjera con la de otras lenguas de alcance internacional ¿cómo situaría la del español?**

Es bien sabido que, aunque el español ocupa el cuarto lugar entre las lenguas que cuentan con mayor número de hablantes (como lengua nativa), la realidad es que por el número de países que la tienen como lengua oficial, por su potencial económico y cultural, y por su extensión geográfica podemos decir que es la segunda lengua de comunicación mundial. Esto es lo que ha hecho interesante para muchas personas su aprendizaje. Como segunda lengua, el inglés sigue siendo el idioma más estudiado, pero el español ha ido subiendo puestos en el escalafón, desplazando a otras lenguas, como el francés, que hasta hace poco estaban muy por encima. De todos modos, considero que nunca debemos plantear este tema como una cuestión de rivalidades. Las lenguas son instrumento de comunicación, nunca de enfrentamientos y el ideal sería que potenciáramos en nuestros alumnos el aprendizaje de varias lenguas. Quizás sea un utopía.

- **Cree que existe una adecuada colaboración entre las distintas instituciones y organismos que se dedican a la enseñanza del español?**

Sin duda en los últimos tiempos se han hecho esfuerzos notables. La creación del Instituto Cervantes y el progresivo incremento de sus sedes es un argumento incuestionable. También es destacable la labor de las Asesorías Lingüísticas de las Consejerías de Educación de las Embajadas. Percibo, sin embargo, que en el exterior, la coordinación no siempre es la más deseable. No digo que se deberían unificar todas las acciones a través de un único cauce, pero sí, al menos, que se estableciera entre todos los organismos oficiales que participan en la difusión de la lengua y la cultura una coordinación y una planificación más rigurosa.

Si eso es válido para el exterior, en cuanto al interior hay mucho trabajo por hacer. Son muchos los extranjeros que nos visitan para aprender la lengua y que, incluso desde el punto de vista económico, representan una fuente de ingresos sustanciosa. Pero falta una mínima normalización de los estudios, unos estándares generales para los títulos y grados de conocimiento y una dignificación de los profesionales que se dedican a esta labor.

- **En este mismo sentido, ¿considera que existe una coordinación adecuada entre España y los países de habla española en América?**

Últimamente existe una colaboración más estrecha entre las Academias de la Lengua para unificar criterios e integrar toda la rica variedad del español, descartando viejos y anticientíficos centralismos lingüísticos. Pero si en ese aspecto el trabajo es encomiable, desde el punto de vista de la cooperación para la difusión de nuestra lengua común, se puede decir que no existe absolutamente nada destacable. Desearía que en un futuro próximo se solucionara esta carencia, pero no tengo muchas esperanzas.

- **¿Qué opinión le merece la proliferación de proyectos, sobre todo en la enseñanza escolar, de aprendizaje de lenguas extranjeras por medio de contenidos?**

Me parece el camino adecuado. La lengua en sí no deja de ser una herramienta. El estudio por medio de contenidos le da un sentido desde el punto de vista del aprendizaje y, con toda seguridad, representa una motivación para los estudiantes.

REFLEXIONAR SOBRE EL PASADO PARA SER MEJORES EN EL FUTURO

AINHOA ÁLVAREZ BERDEJO
University Studies Abroad Consortium

Ainhoa Álvarez Berdejo es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Alfonso X el Sabio. En estos momentos está preparando el Master en formación de Profesores de español como lengua extranjera de la Fundación FUNIBER. Ha trabajado en varios programas como profesora de español en España y Francia y ha sido profesora becaria de español para extranjeros de la Universidad del País Vasco. Ha realizado varias publicaciones en Cuadernos Cervantes, Frecuencia-L entre otras publicaciones.

Resumen: La unidad didáctica que aquí se presenta es fruto del trabajo de un semestre en el que la universidad para la que trabajo me propuso como libro de lectura para el nivel C2 de estudiantes de ELE "Los Girasoles Ciegos" de Méndez A. (2004), libro desconocido hasta entonces para mí. Este libro, que fue Premio Nacional de Narrativa en 2005, se compone de cuatro cuentos interrelacionados entre sí que narran historias de personas en la posguerra española. Al preparar la lectura, me di cuenta de que mis alumnos, para poder entenderla, iban a necesitar un vocabulario muy concreto y un contexto histórico cultural de la Guerra Civil española. Y que la mejor manera de hacerlo no sería mediante una exposición por mi parte sino que ellos mismos investigaran y prepararan el material necesario. Por ello, en esta unidad didáctica se presentan una serie de actividades que entremezclan aspectos lingüísticos, culturales e históricos para ofrecer al alumno la oportunidad de descubrir lo que supuso la Guerra Civil española en la historia de nuestro país. Además, se intenta aportar un granito de arena para la reflexión sobre los horrores que siguen ocurriendo en nuestra sociedad y a través de la poesía potenciar y ensalzar los valores humanos tan necesarios hoy en día.

EXPLICO ALGUNAS COSAS en España en el corazón.

Preguntaréis: ¿Y dónde están las lilas?
¿Y la metafísica cubierta de amapolas?
¿Y la lluvia que a menudo golpeaba
sus palabras llenándolas
de agujeros y pájaros?

Os voy a contar todo lo que me pasa.

Yo vivía en un barrio
de Madrid, con campanas,
con relojes, con árboles.
Desde allí se veía
el rostro seco de Castilla
como un océano de cuero.
Mi casa era llamada
la casa de las flores, porque por todas partes
estallaban geranios: era
una bella casa
con perros y chiquillos.

Raúl, ¿te acuerdas?
¿Te acuerdas, Rafael?
Federico, ¿te acuerdas debajo de la tierra,
te acuerdas de mi casa con balcones en donde la
luz de junio ahogaba flores en tu boca?
¡Hermano, hermano!

Todo eran grandes voces, sal de mercaderías,
aglomeraciones de pan palpitante, mercados de
mi barrio de Argüelles con su estatua como un
tintero pálido entre las merluzas:
el aceite llegaba a las cucharas,
un profundo latido de pies y manos llenaba las
calles, metros, litros, esencia
aguda de la vida, pescados hacinados,
contextura de techos con sol frío en el cual
la flecha se fatiga, delirante marfil fino de las
patatas, tomates repetidos hasta el mar.

Y una mañana todo estaba ardiendo
y una mañana las hogueras salían de la tierra

devorando seres, y desde entonces fuego,
pólvora desde entonces,
y desde entonces sangre.

Bandidos con aviones y con moros,
bandidos con sortijas y duquesas,
bandidos con frailes negros bendiciendo
venían por el cielo a matar niños,
y por las calles la sangre de los niños
corría simplemente, como sangre de niños.

¡Chacales que el chacal rechazaría,
piedras que el cardo seco mordería
escupiendo, víboras que las víboras odiarían!

¡Frente a vosotros he visto la sangre
de España levantarse para ahogarse en una
sola ola de orgullo y de cuchillos!

Generales traidores:
mirad mi casa muerta,
mirad España rota:
pero de cada casa muerta sale metal
ardiendo en vez de flores,
pero de cada hueco de España
sale España, pero de cada niño muerto sale
un fusil con ojos,
pero de cada crimen nacen balas
que os hallarán un día el sitio
del corazón.

Preguntaréis: ¿por qué su poesía
no nos habla del sueño, de las hojas,
de los grandes volcanes de su país natal?

¡Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver
la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles!

I. Para hablar en clase:

1. ¿Qué sentimientos te produce este poema?
2. ¿Qué situación histórica crees que describe?
3. ¿Conoces el autor de este poema? ¿Qué información tienes de él?
4. Además de poeta ¿sabías que fue candidato a la presidencia de Chile? Y ¿Sabías que fue cónsul de Chile en España? ¿Sabes en qué época?
5. ¿Sabes qué es el Winnipeg?
6. ¿Sabes quienes son Rafael, Raúl y Federico?
7. ¿Te gustaría investigar y aprender más cosas sobre la guerra civil española?

II. Vamos a trabajar un poco de vocabulario político. Aquí tenéis unas palabras clave que conviene que tengamos claras porque nos servirán para investigar más sobre el tema.

1. En parejas, intentad dar una definición a los diferentes términos relacionados con formas de gobierno, ideas políticas o aspectos relacionados con la guerra civil española.



Anarquismo:

Autarquía:

Autoritarismo:

Comunismo:

Democracia:

Dictadura:

Fascismo:

Monarquía:

Nacionalismo:

República:

Socialismo:

2. Comparad vuestras definiciones con las de vuestros compañeros y después con la ayuda del profesor, escribidlas en la pizarra intentando formar una definición completa y clara.

3. Ahora, pensad en qué países se dan actualmente algunas de estas formas de gobierno. Por ejemplo:

BANDERA



PAÍS	SISTEMA DE GOBIERNO
ARGELIA:	
CUBA:	
EEUU:	
ESPAÑA:	
FRANCIA:	
LUXEMBURGO:	
NIGERIA:	
OTROS:	

III. Entremos de lleno en la guerra civil española...



El 17 de julio de 1936 se produce la sublevación del ejército español y empieza la guerra civil española. Pero, conviene echar un vistazo a la situación política, económica y social de la España de 1898 a 1936 para explicar el estallido de la guerra.

Para saber más, vamos a organizarnos en grupos y dividir los temas. ¿Qué aspecto te interesa más? Puedes elegir entre los temas de investigación siguientes:

- Los republicanos
- Los nacionales
- La ayuda internacional
- Las consecuencias de la guerra

Instrucciones para todos los grupos:

1. Buscad la información necesaria, visitando las páginas Web propuestas, la biblioteca de tu centro o entrevistando a personas nativas que puedan contaros historias interesantes relacionadas con el tema.
2. Extraed información útil y que hable sobre los aspectos indicados en vuestra ficha correspondiente.
3. Preparad 5 preguntas más sobre vuestra presentación, diferentes de los puntos ya propuestos.
4. Todo el trabajo tiene que estar recogido en un documento que entregaréis al profesor al final de vuestra presentación.
5. También deberéis preparar un folleto informativo para dar a los alumnos con la información que consideréis más importante.



FICHA LOS REPUBLICANOS

1. La Segunda República: gobierno, política y creencias
2. Situación económico-social de España bajo la Segunda República
3. Personajes destacados
4. ¿Qué personas salían beneficiadas de esta situación?
5. ¿Quiénes no?
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Nombre del alumno:

1 PUNTO POR PREGUNTA/TOTAL PUNTOS...../10



FICHA LOS NACIONALES

1. La monarquía española:

2. La Iglesia Católica:

3. El Ejército:

4. Personajes destacados:

5. ¿A qué personas beneficiaban? ¿A quiénes no?

6.

7.

8.

9.

10.

Nombre del alumno:

1 PUNTO POR PREGUNTA/TOTAL PUNTOS...../10



FICHA LA AYUDA INTERNACIONAL

1. ¿Qué países intervinieron en la contienda española?

2. ¿Quién ayudó a quién?

3. ¿Cómo fue la ayuda?

4. ¿Cuándo se decidió ayudar?

5. ¿Por qué?

6.

7.

8.

9.

10.

Nombre del alumno:

1 PUNTO POR PREGUNTA/TOTAL PUNTOS...../10



FICHA LAS CONSECUENCIAS DE LA GUERRA

1. El Franquismo: economía, política y relaciones internacionales:
2. Libertades, ¿qué libertades? ¿Cómo era la vida cotidiana en España?
3. La Iglesia Católica:
4. Exilio de intelectuales, emigración y oposición desde el exilio:
5. Fases del Franquismo: cambios entre los 40, los 50-60 y los 70:
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Nombre del alumno:

1 PUNTO POR PREGUNTA/TOTAL PUNTOS...../10

FICHA DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS -PONENTES

EVALUACIÓN

Valora del 1 al 5 los siguientes aspectos de las presentaciones

Presentación de toda la información:

Vocabulario adecuado y variado:

Fluidez en la presentación (clara y precisa)

Presentación del material complementario (fotos, productos típicos, mapas etc.).....

Nombre de los alumnos del grupo:

TOTAL PUNTOS/20

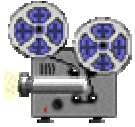
FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS -PONENTES

Valora del 1 al 5 los siguientes aspectos de las presentaciones

- 1. He creado un clima de interés y lo he conseguido mantener a lo largo de toda mi exposición:**
- 2. He presentado toda la información que tenía preparada:**
- 3. Mi vocabulario era adecuado y variado:**
- 4. Mi voz y miradas han sido adecuadas:**
- 5. Mi presentación ha sido fluida:**
- 6. He tenido tiempo suficiente para preparar mi exposición:**
- 7. He presentado material complementario tipo fotos, mapas etc.....**
- 8. ¿Qué puedo mejorar?.....**

Nombre de los alumnos del grupo:

Valora tu presentación/10



V. Vamos a recurrir al cine para entender mejor la historia. Os proponemos ver las siguientes películas:

1. La lengua de las mariposas: Película ambientada en un pueblito de Galicia en 1936, albores de la trágica Guerra Civil Española. Narra la historia de un maestro de ideas republicanas y su relación con Moncho, un niño con ganas de aprender y descubrir. Pero el trasfondo de la amenaza política estará siempre presente...



2. Debate tras el visionado de la película:

¿Cuál es tu opinión de la película? ¿Te ha impresionado el final? ¿Cómo podemos entenderlo? ¿Qué empuja a una persona a comportarse de ese modo? ¿Conoces algún otro hecho histórico en el que se hayan podido dar este tipo de traiciones?

Piensa unos minutos tus respuestas y ponlas en común con el resto de la clase.

3. Los años bárbaros. Narra las aventuras de dos jóvenes condenados a 8 años de cárcel por realizar una pintada antifranquista en la Universidad en el año 1947.

4. Debate tras el visionado de la película:

¿Cuál es tu opinión de la película? ¿Qué te parece la condena que reciben Jorge y Jaime? ¿Cómo podemos entenderlo? ¿Crees que esto puede haber ocurrido en la realidad? Piensa unos minutos tus respuestas y ponlas en común con el resto de la clase.



IV. Taller de radio: Entrevista imaginaria a FRANCO

Después de haber escuchado de tus compañeros toda la información relacionada con España y la Guerra Civil y haber visto las películas ¿qué os gustaría preguntar a FRANCO? Imaginad que trabajáis para un periódico de vuestro país y que os ha pedido que entrevistéis a Franco. Antes de empezar, reflexionad sobre si vais a poder preguntar libremente. Habéis visto la película "Los años bárbaros" y hablado sobre la censura que existía en aquella época, ¿creéis que Franco aceptaría cualquier tipo de pregunta?

En parejas preparad 10 preguntas para entrevistar a FRANCO y contestadlas con la información que tenéis. Podéis ampliar la entrevista añadiendo información "extraoficial" que encontréis en Internet, en los libros, en vuestra cabeza, entrevistando a nativos etc. Tras la preparación de la entrevista y su corrección, deberéis hacer una representación en la clase a modo de programa de radio. Un alumno adopta el papel de periodista entrevistador y otro el papel de FRANCO.

Para organizar el texto de la entrevista debéis utilizar las siguientes estructuras:

Presentaciones:

Me gustaría darle la bienvenida al programa a...
Tenemos el gusto/honor de contar con la presencia del señor...

Inicio de la entrevista:

Me gustaría empezar con una pregunta de carácter general...
El primer aspecto que me gustaría tratar es...

Preguntas:

¿Sería tan amable de explicarnos...?
¿Podría entrar más en detalle sobre...?
¿Cuál es su opinión/postura sobre...?

Para no responder:

Es difícil contestar a su pregunta pero...
Creo que no tengo la información suficiente para contestar a ...

Para agradecer:

Ha sido muy amable al dedicarnos su tiempo...
Gracias por haber estado con nosotros hoy...
Agradezco mucho que haya accedido a realizar esta entrevista...

Para terminar:

Esto es todo por hoy, gracias de nuevo.
Siento decirle que se nos acaba el tiempo y...
El tiempo se nos ha echado encima y debemos terminar...

VI. Libro de lectura

Existen numerosos libros que tratan sobre la guerra civil española, de hecho se ha llamado a esta guerra, la guerra de la tinta por todo el material escrito que ha generado. Aquí os proponemos leer unos cuentos del libro *Los Girasoles Ciegos* de Alberto Méndez que os ayudarán a entender aún más el drama vivido por las personas. Aunque si te gusta, puedes leer el libro entero. Antes de realizar las tareas escritas, escoge alguno de los cuentos y léelo.



VII. Tareas escritas:

1. Después de leer, **en parejas**, escoged a uno de los personajes que aparecen en la historia y contad los hechos desde su punto de vista. Dad el máximo de detalles posibles sobre el aspecto físico de las personas, los sentimientos que tienen y lo que a vosotros os provoca todo lo que veis y describís. Podéis ser cualquiera de los personajes excepto el personaje que cuenta el cuento.

2. Crítica de cine: Siguiendo el esquema propuesto a continuación elige una de las películas que hayas visto relacionada con la Guerra Civil española, antes, durante o después, y que más te haya llamado la atención. **Individualmente**, escribe su ficha técnica, haz una pequeña crítica y explica los motivos de tu elección.

1. Presentación de la película: introducción, género, tipo de película.
2. Descripción de la película: argumento, personajes e interpretación, ambientación, decorados, vestuarios, maquillaje, efectos especiales, banda sonora.
3. Director: estilo, otras películas suyas.
4. Valoración del público: éxito o fracaso; valoración personal.

3. De todo lo que has leído, oído y visto sobre la Guerra Civil durante esta unidad, **de forma individual** comenta qué es lo que más te ha llamado la atención, qué te ha sorprendido, qué te ha alegrado o puesto muy triste. En definitiva, ¿qué sentimientos te ha producido toda esta información? ¿Crees que la historia hubiera sido diferente si hubiera ganado el otro lado la guerra? ¿Qué hubiera tenido que cambiar para que esto pasara? Y ¿cómo sería España ahora? Expón tu opinión sobre todo lo que hemos visto en clase y finalmente haz una valoración sobre cómo hemos trabajado el tema de la Guerra Civil. Si te ha gustado, si has aprendido mejor, más cosas etc.

VIII. Neruda y España



Al principio de esta unidad, hemos visto que Pablo Neruda vivió en España el inicio de la Guerra Civil y que cuando las tropas de Franco bombardearon Madrid en 1936, Neruda contestó al bombardeo con el poema que leímos al principio: "*Explico algunas cosas*". Por increíble que parezca, los horrores que describió Pablo Neruda en su poema reflejan otra desgracia ocurrida 68 años más tarde.

1. Lee el siguiente artículo aparecido en la prensa con motivo del atentado terrorista del 11 de marzo de 2004 en Madrid.

14 / OPINIÓN EL PAÍS, sábado 20 de marzo de 2004

Neruda frente al terror en Madrid

ARIEL DORFMAN

¿Qué diría Pablo Neruda si estuviere vivo hoy, si tuviera que contemplar la muerte que ha caído sobre Madrid, la ciudad que tanto amó, la ciudad que se clavaba tan profundamente en su corazón?

Unos días atrás tuve ocasión de saberlo, de preguntárselo, cuando participé, junto a otros escritores y artistas, en un homenaje al gran vate chileno en el Kennedy Center de Washington DC para celebrar el centenario de su nacimiento. Preparando una de mis intervenciones en esa noche de gala, había decidido yo, hace ya varios meses, que era necesario leerle al público norteamericano aquel poema magistral, *Explico algunas cosas*, que Neruda escribió como respuesta al bombardeo de Madrid por las fuerzas de Franco durante la Guerra Civil española. Era una manera, pensé yo, de permitirle a Neruda denunciar la invasión de Irak, las bombas que han caído sobre los inocentes, la sangre de los niños que corre, hoy como ayer, simplemente como sangre de niños. Y sentí, también, que los versos de Neruda podían servir para aullar en contra de la destrucción de tantas otras ciudades y vidas. *Mirad mi casa muerta, mirad España rota* podía referirse también al Santiago de su Chile que Neruda recorrió de joven, que yo mismo vi bombardear el 11 de septiembre de 1973 mientras Pablo moría de

cáncer y de tristeza en Isla Negra. Y también a Nueva York bajo el fuego, ese otro 11 de septiembre, el Nueva York que amó Neruda y García Lorca y tantos otros, envuelto en humo y dolor y luto. Siempre son unos, *chacales que el chacal rechazaría*, que lanzan la muerte y los otros, llenos de luz y latidos, los que mueren, simplemente mueren.

Ese era mi plan original: revelar, una vez más (como si hiciera falta), cuán contemporáneo y presente es nuestro Neruda de cada día.

Pero, claro, cuando finalmente leí el poema en el Kennedy Center, entendí yo, y lo entendieron los quinientos norteamericanos que escuchaban en la capital de los Estados Unidos, que Neruda había decidido tomar mi boca, apropiarse de mi garganta, para susurrarnos algo aún más urgente. Los recientes atentados criminales de Madrid convertían sus palabras en responsorio: era

Madrid la que ardía nuevamente, eran nuevamente los madrilenos atacados por las *viboras que las viboras odiarían*, nuevamente eran los inocentes que pagaban por una guerra que ellos no habían deseado ni merecido. Era mi propio Madrid, donde *una mañana todo estaba ardiendo, / y una mañana las hogueras / salían de la tierra devorando seres, / era Madrid, / y desde entonces fuego, pólvora desde entonces, / y desde entonces sangre.*

Así lo entendió el público allí, en el Kennedy Center. En cada conversación después de nuestro homenaje, una y otra vez se me acercaban interlocoes para agradecerme a mí—¿para qué a mí, si era Neruda el que había escrito aquello, si era Neruda el que me había elegido desde más allá de la muerte para que repitiera sus versos desafiantes?— para agradecernos a nosotros y a los dioses de la poesía esa manera de expresar y recordar a estas victi-

mas del terror que duplican con su muerte tantas muertes anteriores, tanto terror que sigue y sigue, Madrid hoy y ayer, Santiago ayer y Bagdad hoy, Nueva York y Srebrenica y Ruanda y Camboya.

Pero no era solamente eso lo que Neruda nos estaba confirmando. Hay comentaristas norteamericanos—como los hay en España—que han declarado que el modo en que reaccionó el pueblo de ese país, castigando al Gobierno de Aznar, ha sido una victoria del terrorismo, la manipulación de la democracia por los fanáticos que ahora pueden usar sus armas destructivas para amedrentar a los ciudadanos libres del mundo y chantajear el proceso electoral. Tal argumento no es solamente un insulto a la madurez y la valentía de los españoles, sino que a la vez un insulto a la inteligencia. ¿Se atreven a decir eso acerca de un pueblo que ha sabido oponerse por millones a los criminales y asesinos de ETA? ¿Se atreven a sostener tal

patraña acerca de hombres y mujeres cuyos padres y abuelos resistieron tres años el asalto de los fascistas españoles y el poderío de Hitler y Mussolini mientras el mundo los abandonaba a su suerte?

Escuchen bien a Neruda quienes crean que los españoles tienen miedo.

El profetiza en su poema que la sangre de España se levantará para ahogar a sus asesinos en *una sola ola de orgullo y de cuchillos*, él nos asegura que *de cada casa muerta sale metal ardiendo.*

No hay que confundirse. Porque un pueblo rechace y se oponga a una guerra innecesaria, mentirosa e injusta, no significa que ese mismo pueblo no esté dispuesto a defenderse, a devolver a Madrid otra vez a ese momento anterior a las bombas que también recordaba Neruda: *Yo vivía en un barrio / de Madrid, con campanas, / con relojes, con árboles. / Raúl, ¿te acuerdas? / ¿Te acuerdas, Rafael? / Federico, ¿te acuerdas?, / debajo de la tierra, / ¿te acuerdas de mi casa con balcones en donde / la luz de junio ahogaba flores en tu boca? / ¡Hermano, hermano!*

Si, en efecto. Con Neruda decimos, volváremos a decir a cien años de su nacimiento, volváremos a decir cuantas veces haga falta: "¡Hermano, hermano!".

Ariel Dorfman es escritor chileno, autor de *Rumbo al Sur, deseando el Norte*.

2. ¿Qué mensaje está enviando Ariel Dorfman con este artículo?
3. ¿Qué opina sobre el pueblo de Madrid?
4. 11 de septiembre de 1973, 11 de septiembre de 2001, 11 de marzo de 2004, ¿se repite la historia? ¿Se repiten las situaciones?
5. ¿Son los seres humanos por naturaleza violentos o no violentos? ¿Es la paz algo utópico?

IX. Y para terminar, reflexionemos para no repetir.

1. ¿Cuál de los valores del cuadro deberíamos potenciar entre las personas para que no se repitan estos horrores?
2. ¿Cuáles crees que son más importantes hoy en día y que están siendo olvidados?

3. En parejas, reflexionad sobre estas preguntas y ordenad los valores del 1 al 12 según la importancia que les deis. Justificad vuestra clasificación.

Cooperación, Libertad, Felicidad, Honestidad, Humildad,
Amor, Paz, Respeto, Responsabilidad,
Sencillez, Tolerancia, Unidad

- | | |
|----|-----|
| 1. | 7. |
| 2. | 8. |
| 3. | 9. |
| 4. | 10. |
| 5. | 11. |
| 6. | 12. |


4. Por último, vamos a hacer lo mismo que hizo Neruda en 1936 y que han hecho muchos otros poetas, es decir, *lanzar un grito por la paz*. En parejas, elaborad un poema por la paz e intentad incluir al menos 10 de los doce valores del recuadro. Podéis inspiraros leyendo alguno de los poemas que aparecen en las páginas:

[http://www.nodo50.org/labarored/ai.cantabria/poemas.htm#chico;](http://www.nodo50.org/labarored/ai.cantabria/poemas.htm#chico)

<http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/areas/lengua/poemas/poemas.htm>

O podéis pedir a vuestro profesor que os lleve algunos modelos a clase para leerlos entre todos.

X. Glosario

 A medida que avanzamos en la unidad, escribe las palabras nuevas que vayas aprendiendo y describe el contexto en el que se usa:

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

F _____

G _____

H _____

I _____

J _____

K _____

L _____

M _____

N _____

O _____

P _____

Q _____

R _____

S _____

T _____

U _____

V _____

Y _____

Z _____



Explicaciones para el profesor

b) Título y justificación didáctica:

APRENDER DEL PASADO PARA SER MEJORES EN EL FUTURO

Aun después de los años transcurridos, la Guerra Civil sigue siendo noticia diariamente en los periódicos españoles. Sea un aniversario, el descubrimiento de armamento de la época, la polémica de la excavación de una tumba colectiva de entonces, un editorial, etc., raro es el día en que no se publica algún escrito, una colección de películas, relatos o incluso sellos relacionados directamente con la contienda.

Además de su indudable presencia en los medios de comunicación, la Guerra Civil española es un tema desconocido por nuestros estudiantes extranjeros de español e incluso por los estudiantes de secundaria-bachillerato puesto que ni siquiera sus abuelos vivieron la guerra. Al mismo tiempo que desconocido, he podido comprobar entre mis alumnos extranjeros que este tema despierta un gran interés. Y cito literalmente los comentarios que escribieron unas alumnas americanas de nivel C2, tras trabajar la unidad didáctica que aquí se presenta:

- "Yo tomé una clase de historia de España hace dos años, y ahí estudié sobre la Guerra Civil, pero sólo como una historia escrita del pasado marcado por fechas importantes. En esta clase, he podido obtener unas imágenes claras de la Guerra Civil que ya pasó pero todavía tiene mucha influencia o alguna huella en la sociedad y la gente española".

- "Me ha gustado mucho cómo hemos trabajado este tema, porque fue una mezcla de maneras de aprender. Me alegro de que tengamos la oportunidad de aprender sobre la historia de España porque para mí es tan importante como aprender el idioma"

- "Este tema ha abierto mis ojos un poco más a la vida española y el estudio me ayuda a entender mejor a esta sociedad".

En esta unidad didáctica se presentan una serie de actividades que entremezclan aspectos lingüísticos, culturales e históricos para ofrecer al alumno la oportunidad de descubrir lo que supuso la Guerra Civil española en la historia de nuestro país. Además, se intenta aportar un granito de arena para la reflexión sobre los horrores que siguen ocurriendo en nuestra sociedad y a través de la poesía potenciar y ensalzar los valores humanos tan necesarios hoy en día.

Además, esta unidad deja la puerta abierta a otros temas someramente tratados en ella como son:

- Neruda y su poesía
- Chile, Golpe de Estado y Pinochet
- Autores en el exilio
- Historia y crítica del cine español.

Si el centro o la programación lo permiten, el profesor podrá hilar esta unidad con otras cuyo eje sean estos temas, dejando que los alumnos elijan los que sean de su interés y así implicarles aún más en el propio proceso de aprendizaje.

c) Objetivos:

Los dos objetivos principales de esta unidad son que el alumno profundice en el conocimiento de la historia y la cultura españolas y que experimente un cambio actitudinal hacia la cooperación, organización, trabajo en grupo y sensibilización con la realidad de los hechos. Además se pretende:

- Enriquecer el vocabulario a través de su trabajo explícito y de manera indirecta mediante la lectura.
- Investigar sobre un tema histórico-cultural.

- Analizar, sintetizar y estructurar la información obtenida.
- Proporcionar herramientas de trabajo para la elaboración de entrevistas.
- Implicarse, participar y cooperar con los compañeros en la preparación de las presentaciones.
- Sensibilizarse con la realidad histórica y sus consecuencias.
- Potenciar la educación en valores.

Respecto al objetivo de desarrollar la competencia gramatical éste también tiene un lugar en la unidad, pero según el nivel de nuestros alumnos se le dará una mayor o menor importancia. En niveles superiores, el grado de exigencia será mayor y buscaremos el equilibrio entre la precisión y la fluidez. En niveles más bajos, pondremos más énfasis en la fluidez, y buscaremos que nuestros alumnos se comuniquen independientemente de que su gramática no sea perfecta. A medida que se avanza en la unidad, el profesor podrá observar las necesidades gramaticales del grupo y organizar sesiones especiales de refuerzo gramatical.

d) Nivel: C1-C2

e) Nivel educativo: secundaria y adultos.

f) Desarrollo de la unidad:

1. Secuencia de la actividad:

I. Empezamos la unidad didáctica con la lectura del poema de Pablo Neruda, "**Explico algunas cosas**", con unas preguntas que motiven el posterior debate. En la pregunta número 2 *¿Qué situación histórica crees que describe?*, deberían surgir las palabras "guerra", "bombardeo", "militares". Y de aquí deberíamos guiarlos hasta obtener el término "guerra civil española".

Con la pregunta número 3 debe surgir el nombre del poeta Pablo Neruda y tirando de lo que nuestros alumnos sepan, contextualizaríamos al poeta en el inicio de la guerra civil española.

El domingo 8 de enero de 2006 se publicó en el diario El País un artículo titulado "El rescate de Neruda", que explica la odisea del poeta por los refugiados españoles. Este artículo junto con el libro de Diego Carcedo recientemente publicado "*Neruda y el barco de la esperanza*", sirven para responder a la pregunta número 5 *¿Sabes qué es el Winnipeg?*

II. En este apartado trabajamos el **vocabulario** relacionado con los sistemas de gobierno. Si resulta muy difícil dar una definición en parejas, siempre se puede intentar trabajarlo conjuntamente en la pizarra o recurriendo a una enciclopedia o a la biblioteca o sala de ordenadores para buscar las definiciones. Según las posibilidades de cada centro, se puede organizar un pequeño concurso en grupos de manera que gane el que más definiciones consiga en el menor tiempo posible. Sí es importante que exista una puesta en común o revisión por parte del profesor para que los términos queden claros. Las palabras que figuran aquí han sido elegidas de acuerdo con el criterio de pertinencia al resto de la unidad. Por supuesto la lista puede ampliarse a conveniencia del profesor.

Por último se ponen ejemplos de países y sus correspondientes sistemas de gobierno que los alumnos deben averiguar.

Soluciones al apartado II

Definiciones adaptadas de la enciclopedia Encarta 1998

Anarquismo: doctrina política contraria a cualquier clase de jerarquía. Los anarquistas creen que el mayor logro de la humanidad es la libertad del individuo para poder expresarse y actuar sin que se lo impida ninguna forma de poder.

Promueve abatir todo tipo de gobierno, luchar contra toda religión. Para los anarquistas lo único que está prohibido es causar perjuicio a otras personas. Consecuencia de esto es que si cualquier persona hace daño a alguien, los otros tienen derecho a ir contra él.

Autarquía: situación económica en la que un país obtiene todos los bienes necesarios sin comerciar con otros países. El país que vive en situación de autarquía satisface todas sus necesidades utilizando sólo sus propios recursos por lo que busca el autoabastecimiento alimentario y a la autonomía industrial.

Autoritarismo: sistema de Gobierno en el que todas las actividades sociales, políticas, económicas, intelectuales, culturales y espirituales están supeditadas a los fines de los dirigentes y de la ideología del Estado. El pueblo depende totalmente de las decisiones de un partido político y de sus dirigentes. Algunos ejemplos históricos: Alemania- Adolf Hitler; la Unión Soviética-Stalin; la República Popular China-Mao Zedong (Mao Tsé-tung); Italia-Benito Mussolini; España-Franco.

Comunismo: ideología política cuya aspiración es una sociedad en la que los recursos y medios de producción pertenezcan a la comunidad y no a los individuos. Estas sociedades permiten el reparto equitativo de todo el trabajo en función de la habilidad, y de todos los beneficios en función de las necesidades. No es necesario un gobierno que castigue y por ello no harían falta leyes. Pero antes de conseguir esto es necesaria una revolución para eliminar la propiedad privada. Las necesidades públicas las debe satisfacer el Estado.

Democracia: sistema político en el que el pueblo de un Estado ejerce su soberanía mediante cualquier forma de gobierno que haya decidido. En las democracias modernas, la autoridad suprema la ejercen en su mayor parte los representantes elegidos por sufragio popular en reconocimiento de la soberanía nacional.

Dictadura: sistema de gobierno que no tiene en cuenta en absoluto la voluntad de los gobernados. Es un poder ejercido por una persona o grupo al margen o por encima de las leyes, sin sometimiento a fiscalización ni control democrático alguno. No existe división de los poderes del Estado —legislativo, ejecutivo y judicial—, y por lo tanto tampoco libertades de expresión, reunión y asociación. Generalmente se impone tras un golpe de Estado militar.

Fascismo: es una forma de totalitarismo típica del siglo xx. Pretende la estricta reglamentación de la existencia nacional e individual de acuerdo con ideales nacionalistas y a menudo militaristas; los intereses contrapuestos se resuelven mediante la total subordinación al servicio del Estado y una lealtad incondicional a su líder. El fascismo basa sus ideas y formas en el conservadurismo extremo. Los regímenes fascistas se parecen a dictaduras —y a veces se transforman en ellas—, a gobiernos militares o a tiranías autoritarias, pero el fascismo en sí mismo se distingue porque es un movimiento político y una doctrina mantenidos por partidos políticos al margen del poder.

Monarquía: forma política en la que una persona tiene derecho por vía hereditaria a reinar como cabeza de un estado con carácter vitalicio. El poder del rey puede ser

absoluto o estar muy limitado, como ocurre en las monarquías actuales sometidas a la Constitución.

Nacionalismo: doctrina ideológica que considera la creación de un Estado nacional condición indispensable para realizar las aspiraciones sociales, económicas y culturales de un pueblo. El nacionalismo se caracteriza por el sentimiento de comunidad de una nación, derivado de unos orígenes, religión, lengua e intereses comunes.

República: forma de gobierno basada en la idea de que la soberanía reside en el pueblo. El pueblo delega el poder de gobernar en su nombre a unos representantes elegidos democráticamente.

Es importante diferenciar entre **república** y **democracia**. En el Estado republicano teórico, en el que el gobierno se convierte en portavoz de los deseos del pueblo que lo ha elegido, república y democracia pueden ser dos conceptos idénticos (existen también las monarquías democráticas). Pero las repúblicas que se han dado a lo largo de la historia nunca se han ajustado a un único modelo teórico, y en el siglo XX la república ha servido de forma de Estado a regímenes democráticos pero también a dictaduras. En realidad, la república ha pasado a designar a todo Estado que tiene un jefe de estado tipo un presidente y no un monarca.

Socialismo: son las teorías y acciones políticas que defienden un sistema económico y político basado en la socialización de los sistemas de producción y en el control estatal (parcial o completo) de la economía de un país. Es lo que se opone a los principios del **capitalismo**.

Países y sistemas de gobierno:

PAÍS	SISTEMA DE GOBIERNO
ARGELIA:	República- Dictadura militar
CUBA:	República popular- Dictadura de partido único
EEUU:	República federal presidencialista
ESPAÑA:	Monarquía parlamentaria
FRANCIA:	República parlamentaria
LUXEMBURGO:	Monarquía constitucional
NIGERIA:	República- Dictadura militar

III. Para trabajar este apartado, se divide la clase en cuatro grupos y se les da a elegir o se hace un sorteo sobre el aspecto que quieren tratar del tema. Pueden elegir entre:

- **Los republicanos**
- **Los nacionales**
- **La ayuda internacional**
- **Las consecuencias de la guerra**

En grupos, los alumnos se encargan de recopilar información (ver instrucciones) sobre el tema que hayan elegido. Todos los grupos entregan un pequeño folleto a sus compañeros y al profesor. Asimismo hacen la presentación oral en clase con preguntas para sus compañeros. A medida que los alumnos exponen en clase, sus compañeros tienen delante la ficha correspondiente al tema que se presenta y que

deberán completar con la información que escucha, así como responder a las preguntas que los ponentes le plantearán.

Además de esta opción, existe una explotación didáctica en: <http://www.district196.org/evhs/Academics/peronawebquest/gcresume.htm>

IV. Trabajo de las películas:

La lengua de las mariposas: se trata de una película muy tierna ambientada en un pueblito de Galicia en 1936, albores de la trágica Guerra Civil Española. Narra la historia de un maestro de ideas republicanas y su relación con Moncho, un niño con ganas de aprender y descubrir. Pero el trasfondo de la amenaza política estará siempre presente... Esta elección es muy personal y el profesor podrá elegir cualquier otra película. Considero importante secuenciar las películas en inicio de la guerra, durante la guerra y fin de la guerra para poder situar mejor al alumno en la escena. Además de la explotación oral propuesta aquí, existe una explotación didáctica de esta película en: <http://iilt.ilstu.edu/smexpos/cinergia/lengua%20mariposa.htm>

Los años bárbaros. Narra las aventuras de dos jóvenes condenados a 8 años de cárcel por realizar una pintada antrifranquista en la Universidad en el año 1947. Gracias a la ayuda de un francés colaboracionista consiguen escapar y recorrer el país en un coche descapotable acompañados de dos extranjeras de las que simulan ser sus guías turísticos.

Sugerencia: En un principio y con el objetivo de sorprender a los alumnos, no se les informa de que esta película está basada en un hecho real. Posteriormente en el debate se les pregunta si creen que esto puede haber ocurrido realmente. En el DVD hay una entrevista realizada al director Fernando Colomo en la que explica cómo contactó con los verdaderos protagonistas de esta historia.

Existen numerosas películas que narran historias a lo largo de la guerra civil, y que son un complemento perfecto para esta unidad. Una de las alternativas es **Las bicicletas son para el verano** de Jaime Chávarri, película que narra la historia de una familia en la ciudad de Madrid donde comparten la cotidianidad de la guerra con otros vecinos. La película termina con el fin de la guerra y pueden entreverse las consecuencias de encontrarse en un bando u otro.

Otras películas interesantes¹:

Además de las aquí propuestas, en <http://www.elenet.org/cine/> se puede encontrar una colección de películas en español con explotación didáctica publicadas, no sólo en *Elenet.org*, sino en Internet en general.

- **¡Ay, Carmela! de Saura. 1989. 100 min.** Narra la historia de los actores *Carmela* y *Paulino* que regresan a Valencia y se pierden y entran en zona

¹ La selección se ha hecho sólo de películas españolas. Se puede ampliar la lista visitando la pág.: <http://www.nodo50.org/despape/cine.htm>. La información sobre las películas se ha obtenido de: <http://www.todocine.com/mov/00202946.htm> y de <http://www.labutaca.net/films/11/elviajedecarol.htm>

nacional donde son detenidos y encerrados. Parece que van a ser fusilados pero...

- **Bienvenido Mister Marshall- Luis G. Berlanga. 1953. 75 min.** *El alcalde de Villar del Río, un hombre bonachón y un poco duro de oído, al recibir la noticia del paso por la localidad de las autoridades americanas que facilitan ayuda económica al país, decide, junto con el representante de una famosa folklórica que se encuentra por esas fechas en el pueblo, disfrazar a toda la población al más puro estilo andaluz, para sorprender a sus visitantes y de esta forma recibir mayor cantidad de dinero...*
- **El Florido Pénsil de Juan José Porto. 2002. 120 min.** *Es una comedia que refleja la educación de la posguerra entre los años cuarenta y sesenta a través del quehacer diario de un niño, la escuela cotidiana, la radio local, los tebeos de Roberto Alcazar, el cine de los jueves con Franco inaugurando pantanos y "Yon Güein" persiguiendo y matando indios.*
- **El viaje de Carol- Imanol Uribe. 2002. 104 min.** *Carol (Clara Lago), una adolescente de madre española y padre norteamericano, viaja por primera vez a España en la primavera de 1938 en compañía de su madre (María Barranco). Separada de su padre, piloto en las Brigadas Internacionales al que ella adora, su llegada al pueblo materno transforma un entorno familiar lleno de secretos. Armada de un carácter rebelde, se opone a los convencionalismos de un mundo que le resulta desconocido. La complicidad con Maruja (Rosa M^a Sardá), las lecciones de vida de su abuelo (Álvaro de Luna) y su amor por Tomiche (Juanjo Ballesta) le abrirán las puertas a un universo de sentimientos adultos que harán de su viaje un trayecto interior desgarrado, tierno, vital e inolvidable.*
- **Libertarias- Vicente Aranda. 1996. 122 min.** *Durante la Guerra Civil española, las mujeres se organizan en milicias para luchar, igual que los hombres, contra las tropas nacionales. La película narra las vivencias de un grupo de mujeres libertarias en diferentes frentes de guerra. Una monja que descubre la solidaridad fuera de la fe, prostitutas, obreras, etc., unidas para combatir a los rebeldes y hacer entender a sus compañeros los cambios ideológicos y sociales por lo que realmente luchan.*
- **Vida y color de Santiago Taberner. 2005. 100 min.** *Se trata de una película recién estrenada que refleja la época de la transición. España, otoño de 1975. En el barrio de Las Islas, Fede (Junio Valverde), un chaval de catorce años, emprende a trancas y barrancas la aventura de vivir... Además está nominada a los premios Goya del 2006 en la categoría de mejor directo novel.*

V. Entrevista a Franco. Se pretende trabajar el género de la entrevista pero con una reflexión previa sobre todo lo visto en clase sobre el tema. Los alumnos deberían ponerse en el contexto de la Dictadura de Franco y preparar unas preguntas acordes con los conceptos de censura, dictadura, falta de libertades etc. Según el grado de confianza del grupo que esté trabajando esta unidad didáctica se podrá grabar las entrevistas realizadas para su posterior trabajo en clase de corrección y observación.

VI. Libro de lectura: Los Girasoles Ciegos de Alberto Méndez. Premio Nacional de Narrativa 2005

El libro se compone de cuatro cuentos interrelacionados entre sí. Se recomienda iniciar la lectura una vez trabajadas las actividades sobre la guerra civil. Por razones de tiempo, la lectura se realiza fuera del aula a razón de un cuento por semana si se opta por la lectura completa del libro. Tras la lectura se dedica un tiempo en clase para la puesta en común de forma oral. Se puede pedir a los

alumnos que vayan encadenando los sucesos hasta contar la historia. El profesor debe recoger las ideas/hechos más importantes en la pizarra para facilitar la posterior tarea escrita de los alumnos.

Otras posibles lecturas:

- Arce (2002) *Los colores de la guerra*. Planeta, Barcelona.
- Barea (En inglés, entre 1941 y 1946; en castellano en 1951) *La forja de un rebelde*. Debate. Y la película del mismo título de Mario Camus, 1990.
- Cercas J. (2001) *Soldados de Salamina*. Tusquets Editores S.A. Barcelona. Y la película con el mismo título de David Trueba, 2002.
- Martínez de Pisón (2005) *Enterrar a los muertos*. Editorial Seix Barral, Barcelona.
- Sender R.J. (1960) *Réquiem por un campesino andaluz* (Existe una explotación didáctica de este libro en: <http://www.edu365.com/eso/muds/castella/#> y una película de F. Betriu, 1985).
- Silva L. (2005) *Carta Blanca*. Espasa- Calpe. Madrid.

VII. Tareas escritas.

Se proponen una tarea escrita en parejas y dos individuales. Para un mejor aprovechamiento didáctico, se recomienda que todos los trabajos escritos se realicen de la siguiente manera:

- antes de iniciar la escritura, el alumno debe haber recibido suficiente *input* para inspirarse y desarrollar su trabajo. Este *input* puede ser en forma de debate en clase, recogiendo el profesor las ideas en la pizarra, lecturas, puestas en común etc. No podemos pedir a nuestros alumnos que escriban de la nada.
- Debemos dar tiempo suficiente al alumno para que escriba una primera versión de su trabajo y pueda revisarla uno o dos días después él mismo antes de entregarla al profesor.
- Podemos animar a nuestros alumnos a que escriban un pequeño "*repertorio de errores típicos que cometo*" y que lo utilicen a la hora de revisar sus composiciones.
- Para la corrección deberemos tener un código compartido con nuestros alumnos para que sin necesidad de corregir todo y con una simple indicación, ellos mismos puedan identificar el error.
- Tras la revisión por parte del profesor, se recomienda devolver el trabajo y pedir al alumno que reescriba su composición subsanando los errores.
- También es interesante recoger los errores más comunes de nuestros alumnos y trabajarlos conjuntamente en la pizarra o recogerlos de forma escrita en una hoja que se reparte a los alumnos. Otra opción es repartir dándoles tiempo para reflexionar y realizar una puesta en común centrada en la corrección con toda la clase.

VIII. Neruda y España y IX. Reflexionemos para no repetir.

Retomamos a Neruda en un artículo de la prensa tras el cual iniciamos un debate sobre la importancia de la educación en valores. Existe mucha bibliografía sobre el tema de los valores así que se deja el tema abierto para que los profesores en función del grupo, tiempo y necesidad que tengan decidan qué es lo más adecuado para cada ocasión.

X. Glosario. Es importante que los alumnos anoten las palabras que aprenden a lo largo de la unidad para que sean conscientes de lo que van aprendiendo y al mismo tiempo les facilite la búsqueda de la palabra si necesitan utilizarla en sus composiciones. De hecho, se debería animar a los alumnos a utilizar las palabras

recién aprendidas. No hay que olvidar indicarles que contextualicen las palabras para evitar su uso en contextos equivocados y al mismo tiempo para facilitar su asimilación y recuerdo.

Respecto a la forma de trabajar el **vocabulario** que aparece a lo largo de la unidad, queda a elección del profesor trabajarlo antes o después de leer los textos. Antes para facilitar la lectura y después para que mediante la lectura contextualicen la palabra y deduzcan el significado

Comentario sobre la formación de **grupos**: ésta se deja a elección del profesor. Puede hacerlo de forma aleatoria, por decisión de los alumnos o por decisión suya. Pero sí es importante que los grupos no excedan de 4 personas y que los alumnos que los integran sean de niveles diferentes. Se trata de fomentar el aprendizaje en cooperación. Las actividades se trabajan en parejas, en pequeños grupos, tal y como he dicho de no más de 4 alumnos por grupo y en ningún momento se debe descuidar el trabajo individual.

2. Tiempo de clase:

Apartados I, II y III: 1 hora y media.

Apartado III:

1 sesión de 20 minutos para presentación, formación de grupos y reparto de tareas.

2 sesiones de 30 minutos para las presentaciones orales, contestar a las preguntas y evaluar. Se recomienda dividir en dos sesiones las presentaciones para que la información se asimile mejor.

Si se dispone de tiempo, se puede dejar a los alumnos tiempo en clase para que hagan preguntas al profesor sobre sus presentaciones y concreten la información recopilada en las páginas Web o bibliotecas. De esta forma el profesor asesora y supervisa el proceso y la elaboración de las presentaciones y folletos.

Apartado IV:

Preparación de la entrevista: 1 hora

Presentación en clase: dependerá del número de alumnos. 10 minutos por grupo.

Apartado V:

Todo depende de la disponibilidad de tiempo que tenga el grupo.

La lengua de las mariposas + debate: 95 minutos + 10 minutos

Los años bárbaros + debate + entrevista a Fernando Colomo: 120 +10 minutos + 10 minutos.

Apartado VI y VII: a realizar en casa.

Apartado VIII y IX: 1 hora y media.

Tiempo total: aproximadamente de 12 a 15 horas de clase.

g) Material necesario:

Videos o DVD: La lengua de las mariposas; Los años bárbaros (preferible DVD); Las bicicletas son para el verano.

Libros: Los Girasoles Ciegos. Diccionarios o enciclopedias.

Acceso a bibliotecas.

Preferible pero no indispensable: acceso a Internet.

h) Criterios de evaluación:

El profesor evalúa todo el proceso observando y midiendo la participación e implicación de los alumnos en el grupo, las presentaciones orales, la calidad de los folletos preparados y finalmente las composiciones pero además existen dos tipos de fichas que tendrán que supervisar y evaluar:

Ficha de evaluación: en la que los alumnos que escuchan una presentación, contestan a las preguntas planteadas por sus compañeros. Estas fichas serán

corregidas y evaluadas por los alumnos ponentes y posteriormente entregadas al profesor.

Ficha de autoevaluación: en la que los alumnos ponentes autoevalúan su presentación y se le entregarán al profesor.

Por ello existe una coevaluación, autoevaluación y evaluación por parte del profesor. Y esto se lleva a cabo en distintos momentos de la unidad.

Bibliografía

Alonso, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: [Paidós](#).

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98 © 1993-1997 *Microsoft Corporation*.

Estaire S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español*. Colección Aula de Español. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Fernández, S. (2001): *Tareas y proyectos en la clase*. Madrid. Edinumen pp. 209-236.

Martín Peris et al. (1999): *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa.

Melero Abadía P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

Méndez A. (2004): *Los Girasoles ciegos*. Madrid. Anagrama.

Neruda P. (2004): *Confieso que he vivido*. Barcelona. De Bolsillo. pp. 141-167.

Quesada S. (1987): *Curso de civilización española*. Madrid. SGEL.

Rivas M. (1998): *¿Qué me quieres amor?* España. Alfaguara.

Preston P. (2004): *La guerra civil española*. Barcelona. De Bolsillo.

Vázquez G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.

Páginas Web utilizadas:

http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseanzas/bachillerato/espana/querracivil_00.html

<http://www.edu365.com/eso/muds/castella/lectures/campesino/antes.htm>

<http://www.sispain.org/spanish/history/civil.html>

<http://www.district196.org/evhs/Academics/peronawebquest/gcresume.htm>

<http://www.querracivil1936.galeon.com/>

<http://www.querracivil.org/>

<http://www.historiasiglo20.org/enlaces/gceindex.htm>

<http://www.barranque.com/querracivil/sitios.htm>

Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE

DANIELLE BARETTA

Licenciada en Letras (Portugués/Español) por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Especialista en Estudios Avanzados en Lengua Española por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil). Fue becaria del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y publicó artículos y manuales en las áreas de español, literatura y portugués. Posee el Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera (DELE), concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Actualmente, da clases de lengua española en Brasil.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo presentar algunos juegos didácticos para practicar el vocabulario en las clases de español como lengua extranjera que sirven de muestra de cómo los contenidos curriculares pueden abordarse de manera divertida, dinámica y productiva. Con eso, se ofrece al profesor una sugerencia de material didáctico para tornar su clase atractiva y placentera y despertar el interés de los alumnos.

1. PRELIMINARES: LOS JUEGOS EN LAS CLASES DE E/LE

1.1 ¿CÓMO USARLOS?

Los juegos son importantes recursos para convertir el proceso enseñanza-aprendizaje en un momento más agradable y participativo, pero para ello deben estar de acuerdo con la práctica pedagógica del profesor e incluidos dentro del plan de clase de manera a proporcionar una mayor interacción entre los contenidos y el aprendizaje. Es necesario señalar que su uso aleatorio o excesivo puede tornarlos improductivos. Eso quiere decir que no basta el profesor tener acceso a los más variados materiales disponibles en el mercado editorial si su utilización no está basada en un planeamiento que considere los diversos aspectos del proceso educativo.

Para que el juego sea productivo bajo el punto de vista pedagógico, es necesario tener muy claro los objetivos a alcanzarse e insertarlos en el momento adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, al introducir un juego en clase, se debe confrontar los objetivos pretendidos con las características y necesidades de los alumnos y con los recursos disponibles y analizar qué tipo de actividad será la más provechosa para el grupo en aquel momento.

1.2 ¿CUÁNDO USARLOS?

La selección y la aplicación de juegos en el contexto escolar implica, por parte del profesor, en un trabajo de reflexión y análisis que debe ser programado y coherente y no simplemente como forma de ocupar el tiempo o como improvisación cuando la clase ha cambiado de rumbo y no se sabe qué hacer. Los juegos ofrecen innumerables opciones de utilización y pueden usarse en distintos momentos de la clase: para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión. En verdad, el juego no tiene porque ser algo para aprovechar los últimos minutos en aula y puede, incluso, ser el punto central de la clase.

1.3 ¿POR QUÉ USARLOS?

Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros.

Además, el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el lugar y el papel del profesor y de los alumnos, la inseguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase. Sin embargo, cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma.

En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas actividades auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada. Aunque el juego que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, en el cual se les obliga los alumnos a utilizar estrategias de comunicación para interactuar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas.

El juego es una situación real de comunicación en la cual los alumnos, sin percibir, ponen en práctica sus habilidades comunicativas, muchas veces, de manera más natural y eficaz que en una clase de conversación. Para poder participar activamente del juego, el alumno necesita argumentar, expresar sus sentimientos e ideas y defender su punto de vista, practicando y desarrollando procesos mentales y emocionales que se van a activar siempre que se someta a una situación de comunicación.

Otra ventaja de los juegos es que ellos pueden acercar al profesor a las particularidades y necesidades de sus alumnos. Eso es posible porque el juego crea un ambiente ameno, donde los alumnos se expresan más libremente y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una lengua extranjera. En ese momento, el profesor puede detectar sus reales dificultades de expresión y trabajarlas posteriormente. De esa forma, el juego sirve también como mecanismo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando lo que está bien y lo

que puede mejorar y guiando el profesor hacia una enseñanza más completa y productiva.

Con eso, el ambiente escolar se convierte un elemento motivador donde no se prioriza solamente la memorización de conocimientos académicos que se exigen en pruebas, sino la formación de individuos cultural y socialmente activos.

1.3 ¿CON QUIÉN USARLOS?

Aunque muchos consideren los juegos "cosa de niños", lo lúdico acompaña el ser humano a lo largo de toda su vida adulta. En función de eso, no hay límite de edad para que se utilice el juego como recurso pedagógico. Ellos son una forma de dinamizar la clase y atraer la atención del alumno para el aprendizaje. Por lo tanto, pueden usarse en todos los niveles de enseñanza y para todas las edades. Para ello, es necesario adecuar la actividad a la etapa de desarrollo del aprendiz, de modo que él pueda sentirse motivado por el desafío y con condiciones cognitivas de superarlo.

2. LOS JUEGOS: PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Los juegos propuestos en este trabajo tienen el objetivo de reforzar el aprendizaje, aunque, en algunos casos, puedan utilizarse para la introducción de contenidos. Ellos presentan tipos variados y formatos conocidos como, por ejemplo, juegos de tablero, de baraja etc. y están programados para trabajarse en parejas o grupos y ser dirigidos por un profesor.

Las actividades se basan en un enfoque memorístico, una vez que estimulan la memoria y la retención del vocabulario e intentan hacer que los alumnos relacionen y diferencien los términos presentados y fijen el significado de cada uno de ellos a partir de la relación significado-significante.

Las reglas y procedimientos presentados son una sugerencia de cómo trabajar con esas actividades. El profesor puede, con su experiencia, incrementar los juegos, de modo a atender a las necesidades y características de sus alumnos.

2.1 JUEGO 1: ME DUELE

Objetivo: Practicar el nombre de las partes del cuerpo humano.

Materiales: cartas.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar cartas con el dibujo y el nombre de las partes del cuerpo que se quiere trabajar, conforme el modelo abajo:



Figura 1: cartas *Me duele*

2. Los alumnos se separan en dos equipos con el mismo número de jugadores.
3. Se reparten las cartas entre los participantes.
4. Cada equipo elige un participante para jugar el turno.
5. La pareja elegida sortea el alumno que inicia;
6. El jugador que empieza pregunta a su adversario: "- ¿Qué te duele?". El otro participante, elige unas de sus cartas y contesta, por ejemplo: "- A mí me duele la mano".
7. El alumno que hizo la pregunta puede aceptar la respuesta o dudar que la carta contenga la parte del cuerpo mencionada. En ese caso, se debe mostrar la carta en cuestión. Si el jugador dijo la verdad, conserva su carta y conquista la del adversario, pero si dijo una mentira, entrega su carta al oponente.
8. Los turnos se repiten hasta que todos los participantes hayan jugado por lo menos una vez.
9. Gana el equipo que conquiste el mayor número de cartas del equipo adversario.

2.2 JUEGO 2: EN EL ZOO

Objetivo: Practicar el nombre de los animales.

Materiales: 1 tablero, fichas con el nombre de animales y 1 saco.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar un tablero con dibujos de animales y pequeñas fichas con el nombre de los animales que aparecen en el tablero, conforme el modelo abajo:

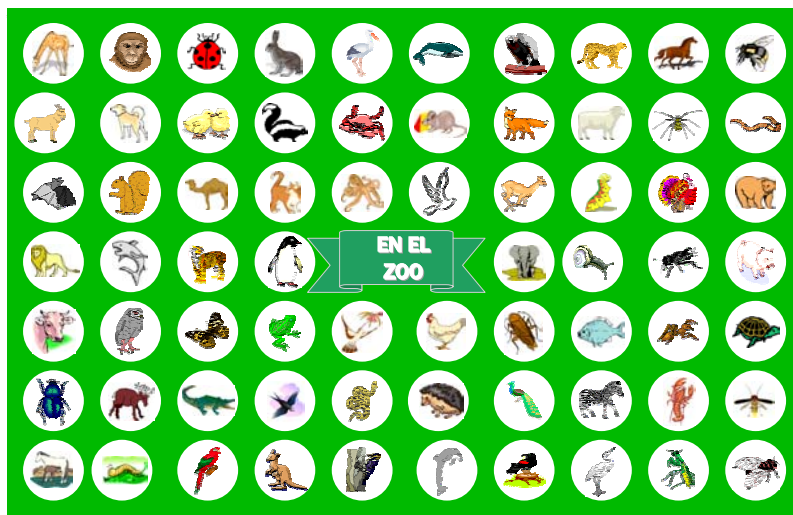


Figura 2: tablero *En el zoo*

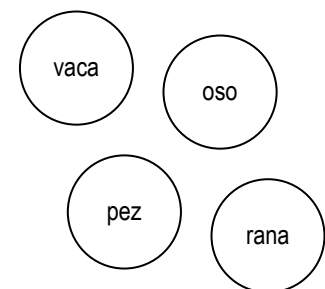


Figura 3: fichas

2. Los alumnos se separan en dos equipos.
3. Se colocan las fichas con el nombre de los animales en el saco.

4. Cada equipo elige un participante para jugar el turno.
5. Cada participante elegido debe coger 3 fichas del saco e intentar encontrar la pareja de ellas en el tablero. El primero que encuentre las 3 parejas, sumará 1 punto a su equipo.
6. Los turnos se repiten hasta que todos los participantes hayan jugado por lo menos una vez.
7. Gana el equipo que más puntos sume.

2.3 JUEGO 3: ¿QUIÉN SOY?

Objetivos: Practicar vocabulario relacionado a las características físicas.

Materiales: 1 tablero, cartas.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar un tablero con dibujos de personas de diversos tipos físicos y preparar cartas con los mismos dibujos que aparecen en el tablero, conforme el modelo abajo:



Figura 4: tablero ¿Quién soy?

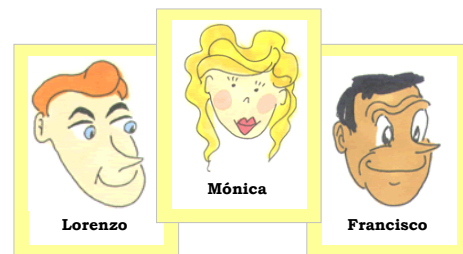


Figura 5: cartas

2. Los alumnos se separan en dos o más equipos.
3. Se sortea el equipo que inicia.
4. El equipo elige un participante para jugar el turno.
5. El participante elegido coge una carta con el dibujo y el nombre de un personaje. Sus compañeros no pueden la carta.

6. Con la ayuda del tablero, el equipo intenta adivinar quién es el personaje que aparece en la carta. Para tanto, deben hacer 5 preguntas sobre su apariencia física. Las preguntas solamente se pueden contestar con "sí" o "no": *Ejemplo:* Equipo A: - ¿Tiene pelo rubio?, Participante del equipo A: - No.

7. Si el equipo adivina quién es, gana 1 punto.

8. Los otros equipos hacen lo mismo, intercalando turnos.

9. Gana el equipo que más puntos sume.

2.4 JUEGO 4: ¿QUÉ ES ESTO?

Objetivos: Practicar vocabulario variado.

Materiales: 1 tablero, cartas con letras, peones, 1 dado, 1 diccionario, hojas de papel en blanco.

Procedimientos:

1. El profesor debe providenciar un tablero, un dado y peones de color distinto para cada alumno o grupo de alumnos. Además, debe elaborar cartas con letras del alfabeto según el número de participantes del juego. *Ejemplo:* Si hay cinco jugadores, el profesor debe hacer cinco cartas con la letra A, cinco con la letra B, cinco con la letra C, cinco con la letra D y cinco con la letra E.

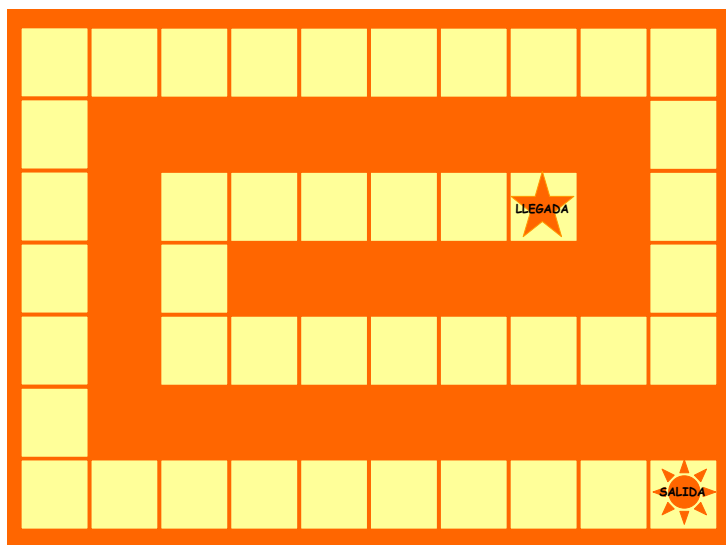


Figura 6: tablero ¿Qué es esto?

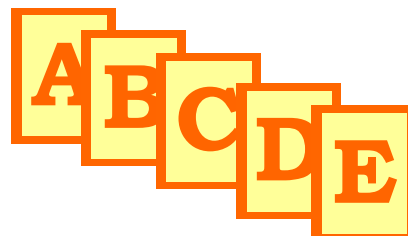


Figura 7: cartas

2. Se distribuye a cada alumno las cartas con las letras y 1 hoja de papel en blanco.

3. El profesor elige una palabra en el diccionario y la lee en voz alta.

4. Los participantes deben escribir en sus hojas una definición para esta palabra que no sea la verdadera. El profesor también escribe en una hoja la definición que aparece en el diccionario. *OBS:* Es importante que el profesor intente imitar el estilo de escribir de los alumnos para que no sea muy fácil descubrir la definición correcta.

5. Después de eso, los alumnos entregan sus hojas al profesor, que lee todas las definiciones e, incluso, la verdadera, que él ha escrito en su hoja. Caso hayan dos definiciones iguales o muy semejantes, el profesor debe leer solamente una de ellas.

6. Enseguida, los jugadores cogen la carta con la letra equivalente a la definición que creen ser la correcta y la ponen en la mesa boca abajo.

7. El profesor lee la respuesta correcta. Los participantes que indicaron la definición correcta avanzan una casilla en el tablero. Los jugadores que inventaron definiciones elegidas por otros participantes avanzan el número de casillas correspondiente al número de jugadores que apostaron en la definición mentirosa. Esto se repite hasta que se complete el camino.

8. Gana quien primero concluya el camino del tablero.

2.5 JUEGO 5: BATALLA NAVAL

Objetivos: Practicar los números.

Materiales: tablero.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar un tablero conforme el modelo abajo.

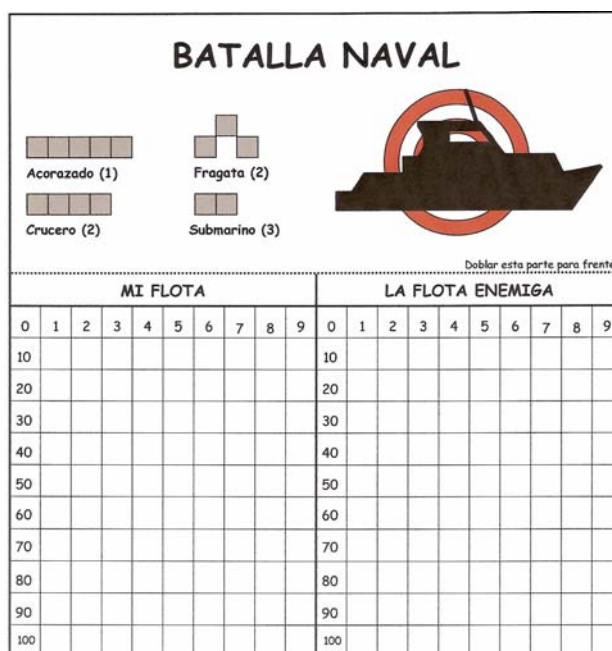


Figura 8: Tablero Batalla naval

2. Los alumnos se separan en parejas.

3. El profesor distribuye a cada alumno una fotocopia de la hoja con los tableros cuadriculados.

4. Cada jugador distribuye su flota en el tablero. No es permitido que los navíos se toquen. La flota puede ser distribuida en el sentido vertical u horizontal. No se debe revelar al adversario la localización de los navíos. *OBS:* una flota está compuesta por

1 acorazado (5 cuadrados), 2 cruceros (4 cuadrados), 2 fragatas (3 cuadrados) y 3 submarinos (2 cuadrados).

5. Cada participante, a su turno, disparará un tiro, indicando la posición a través de la suma entre el número de la línea y el número de la columna. Para que el jugador tenga control de los tiros disparados, deberá marcar cada uno de ellos en el tablero titulado "La flota enemiga".

6. Después de cada tiro, el oponente dirá si el adversario acertó en un navío o en el agua. Cuando se ahonda un navío, el participante debe informarlo, indicando su tipo (acorazado, crucero, fragata o submarino). El jugador deberá marcar en el tablero titulado "Mi flota" cada tiro acertado por el adversario para informar cuando el navío se ahondó.

7. Se ahonda un navío cuando se aciertan disparos en todos sus recuadros.

8. Esos procedimientos se alternan entre los participantes hasta que uno de ellos ahonde toda la flota de su enemigo.

9. Gana quien primero descubra dónde están los navíos del adversario.

2.6 JUEGO 6: LOS COLORES SECRETOS

Objetivos: Practicar el nombre de los colores.

Materiales: tablero, fichas coloreadas.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar un tablero según el modelo abajo y providenciar pequeñas fichas con los colores trabajados en clase en cantidad igual a de participantes del juego.

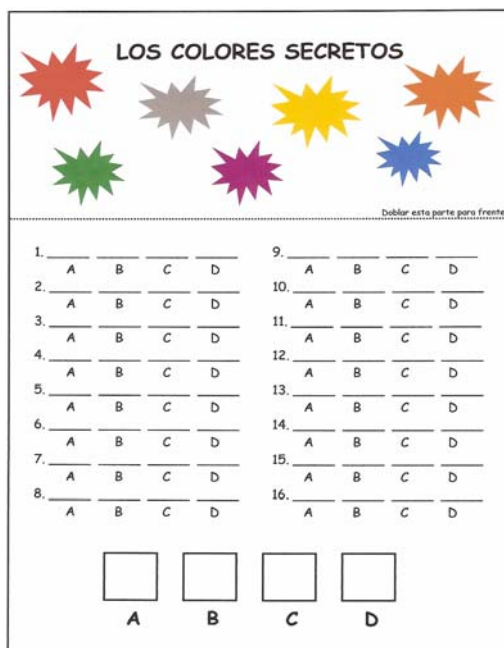


Figura 9: tablero *Los colores secretos*

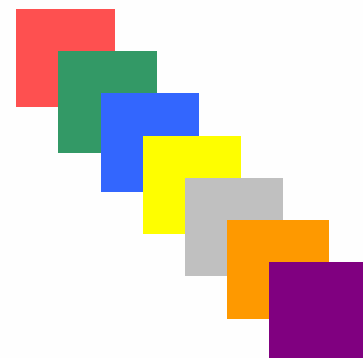


Figura 10: fichas coloreadas

2. Los alumnos se separan en parejas.
3. El profesor distribuye a cada alumno una fotocopia del tablero y una ficha correspondiente a cada color.
4. Los participantes posicionan sus fichas en el sitio indicado en sus tableros, eligiendo una secuencia de cuatro colores, sin que su compañero vea.
5. La pareja sortea el participante que inicia.
6. El primero a jugar habla una secuencia de colores que cree corresponder a de su adversario, que contestará los aciertos y errores cometidos. *Ejemplo:* Jugador A: A – rojo, B – azul, C – amarillo, D – verde; Jugador B: Posición B correcta, A, C e D erradas.
7. A partir de la respuesta del adversario, el alumno debe señalar, en su tablero, las informaciones obtenidas.
8. El otro participante hace lo mismo, intercalando turnos con su compañero.
9. Gana quien primero descubra la secuencia del adversario.

2.7 JUEGO 7: ¿QUÉ HORA ES?

Objetivos: Practicar las horas en español.

Materiales: 1 tablero, peones, 1 dado.

Procedimientos:

1. El profesor debe providenciar un tablero de parchís, un dado y peones de color correspondiente a los colores del tablero para cada alumno o grupo de alumnos. En cada casilla del tablero, debe añadir diversas horas en el formato numérico, conforme muestra el dibujo abajo:

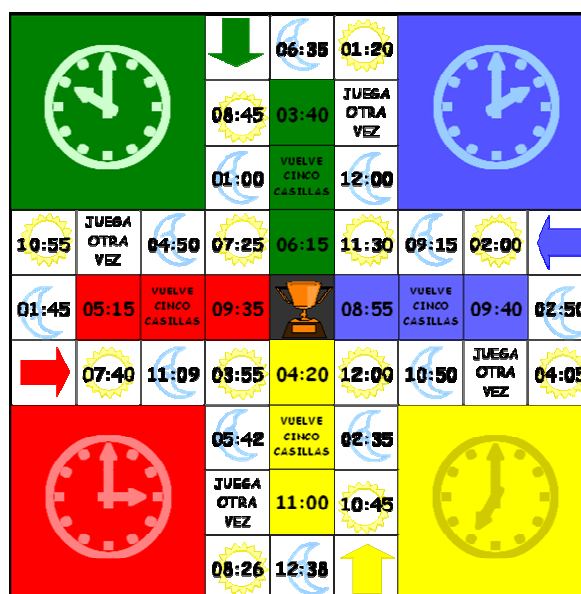


Figura 11: tablero ¿Qué hora es?

2. Los jugadores posicionan sus peones en la flecha con el color correspondiente.
3. Se sortea el participante que inicia.
4. Cada participante tira el dado, avanza el número de casillas indicado y lee la hora que aparece en ella. Si lo hace bien, permanece en la casilla, caso contrario vuelve al lugar anterior.
5. Al caer en una casilla con una flecha, el participante pierde el turno.
6. Cada participante debe completar el circuito y entrar en el pasillo correspondiente a su color.
7. Gana quien primero llegue al centro del tablero.

2.8 JUEGO 8: ¿CON QUÉ ROPA VOY?

Objetivos: Practicar el nombre de ropas y accesorios.

Materiales: tarjetas y fichas.

Procedimientos:

1. Previamente, el profesor debe elaborar pequeñas fichas con el dibujo de prendas de vestir y tarjetas con los nombres de las ropas que aparecen en las fichas, conforme el modelo abajo. *OBS:* las tarjetas deben tener el mismo número de palabras y éstas no pueden repetirse.

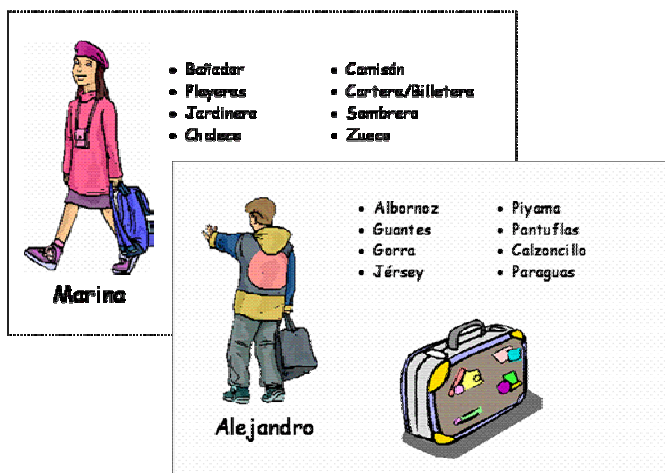


Figura 12: tarjetas ¿Con qué ropa voy?

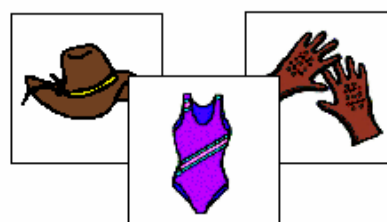


Figura 13: fichas

2. Se distribuyen las tarjetas entre los alumnos.
3. Se sortea el participante que inicia.
4. El alumno sorteado coge una ficha y pregunta: ¿Quién lleva.....?, completando la frase con el nombre del dibujo que aparece en la ficha.
5. La persona que tiene la palabra en su tarjeta contesta a la pregunta y recibe la carta correspondiente. *Ejemplo:* Jugador A: - ¿Quién lleva los pantalones?; Jugador B: - Yo llevo los pantalones.

- 6. Ese procedimiento se alterna entre los alumnos, hasta que alguien reciba todas las fichas indicadas en su tarjeta.
- 7. Gana quien primero complete su tarjeta.

2.9 JUEGO 9: ¿QUÉ HAGO?

Objetivos: Practicar el nombre de profesiones.

Materiales: 1 tablero, peones, cartas, hojas de papel en blanco.

Procedimientos:

- 1. El profesor debe providenciar un tablero y peones de color distinto para cada alumno o grupo de alumnos. En algunas casillas del tablero, debe poner la palabra *DESEMPLEADO*. Además, debe elaborar cartas con la descripción de las profesiones que se quiere trabajar, conforme el modelo abajo:



Figura 14: tablero ¿Qué hago?



Figura 15: cartas

a) Sugerencia de frases para las cartas:

1. Persona que confecciona ropas y adornos. (modista/sastre)
2. Persona encargada de exhibir modelos de ropas en desfiles de moda. (maniquí)
3. Persona que se dedica a cantar. (cantante)
4. Persona que atiende a los clientes en restaurantes. (camarero/mesero/mozo)
5. Persona que se dedica a los quehaceres domésticos de su hogar. (ama de casa)
6. Persona que apaga los incendios. (bombero)
7. Persona que ayuda a los médicos a cuidar de los enfermos. (enfermero)
8. Persona que construye casas y edificios. (albañil)
9. Persona que escribe artículos para periódicos y revistas. (periodista)
10. Persona que representa personajes en la tele, en el cine o en el teatro. (actor)
11. Persona que fabrica y vende pan. (panadero)
12. Persona que atiende a los pasajeros en el avión. (azafata/asistente de vuelo)
13. Persona que se dedica a cuidar de niños. (niñera)
14. Persona que corta y arregla el pelo. (peluquero)
15. Persona que dirige un pueblo o un distrito municipal. (alcalde)
16. Persona que tiene autoridad para juzgar y sentenciar. (juez)
17. Persona que hace y arregla cerraduras y llaves. (cerrajero)
18. Persona que trabaja en el campo, cultivando la tierra. (campesino)
19. Persona que se dedica a defender los acusados en los tribunales. (abogado)
20. Persona que trabaja como criado principal de una casa. (mayordomo)
21. Persona que barre las calles y parques. (barrendero)
22. Persona que recoge la basura. (basurero)
23. Persona que lleva recados y encargos en hoteles y bancos. (botones)
24. Persona que conduce un vehículo. (conductor)
25. Persona que vende carne. (carnicero)
26. Persona que se dedica a preparar comidas. (cocinero)
27. Persona que cura las enfermedades de los dientes y de la boca. (dentista)
28. Persona que se dedica a dibujar. (dibujante)
29. Persona que realiza y repara instalaciones eléctricas. (electricista)
30. Persona que atiende a los clientes en una tienda. (dependiente)
31. Persona que cuida y cura a los enfermos. (médico)
32. Persona que repara coches. (mecánico)
33. Persona que celebra la misa en una iglesia. (cura)
34. Persona que instala y repara caños y tuberías. (plomero/fontanero/cañero)
35. Persona encargada de mantener el orden público. (policía)
36. Persona que enseña a los alumnos. (profesor)
37. Persona que fabrica, arregla y vende joyas. (joyero)
38. Persona que proyecta casas y edificios. (arquitecto).
39. Persona que reparte las cartas del correo. (cartero)
40. Persona que está retirada del trabajo por edad o por enfermedad. (jubilado)

2. Los alumnos posicionan sus peones en la casilla de salida.

3. El profesor sortea una carta y lee la frase que aparece en ella.

4. Los alumnos escriben en sus hojas la profesión que creen referirse a la frase.

5. El profesor lee la solución y se hace la conferencia de las repuestas.

6. Los alumnos que escribieron la respuesta correcta avanzan una casilla. Los que se equivocaron vuelven hacia atrás. Al caer en la casilla con la palabra *DESEMPLEADO*, el jugador vuelve al comienzo del tablero.

8. Gana quien primero concluya el camino del tablero.

2.10 JUEGO 10: LA FAMILIA GONZÁLEZ

Objetivos: Practicar las relaciones de parentesco.

Materiales: 1 tablero, peones, 1 dado, 1 árbol genealógico, cartas.

Procedimientos:

1. El profesor debe providenciar un tablero, un dado y peones de color distinto para cada alumno o grupo de alumnos. En cada casilla del tablero, debe escribir frases con huecos para completar con palabras referentes a las relaciones de parentesco. Además, debe elaborar un árbol genealógico y cartas con frases que ayudan a rellenar los nombres del árbol, conforme el modelo abajo:



Figura 16: tablero *La familia González*

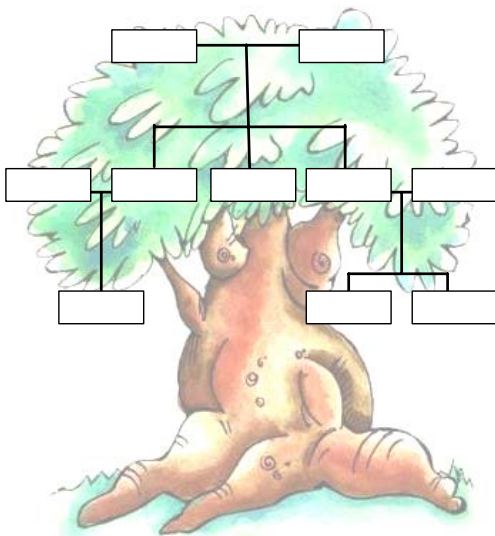


Figura 17: árbol genealógico

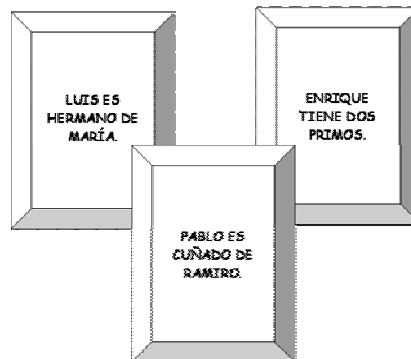


Figura 18: cartas

a) Sugerencia de frases para el tablero:

1. El marido de mi madre que no es mi padre es mi _____. (padraastro)
2. Mi padre es el _____ de mis abuelos maternos. (yerno)
3. Dos hermanos que nacieron juntos son _____. (gemelos)
4. Yo soy el _____ de mi abuelo. (nieto)
5. Mi madre es la _____ de mis abuelos paternos. (nuera)
6. Yo soy el _____ de mi madrastra. (hijastro)
7. La hermana de mi madre es mi _____. (tía)
8. La madre de mi padre es mi _____ (abuela)
9. Yo soy _____ de mis padres. (hijo)
10. Mi prima es _____ de mis padres. (sobrina).
11. La esposa de mi padre que no es mi madre es mi _____. (madrastra)
12. La persona con quien voy a casarme es mi _____. (prometida)
13. La persona con quien tengo una relación amorosa es mi _____. (novia)
14. Mis abuelos paternos son los _____ de mi madre. (suegros)
15. Mi abuela es la _____ de mi abuelo. (esposa)
16. Los hijos de mi padraastro son mis _____. (hermanastros)
17. El _____ de mi madre es mi padre. (marido)
18. La hermana de mi padre es la _____ de mi madre. (cuñada)
19. Los hijos de mis padres son mis _____. (hermanos)
20. Mi hermana es _____ de mis padres. (hija)
21. El padre de mi primo es mi _____. (tío)
22. Mi madre es _____ con mi padre. (casada)
23. El hijo de mi hermano es mi _____. (sobrino)
24. Mi tío es el _____ de mi padre. (cuñado)
25. El hijo de mi tío es mi _____. (primo)

b) Sugerencia de frases para las cartas:

1. Luis es hermano de María.
2. Pablo es cuñado de Ramiro.
3. Enrique tiene dos primos.
4. José tiene un yerno y una nuera.
5. Carmen es suegra de Consuelo.
6. El hijo de Ramiro se llama Enrique.
7. Juan es padre de Luis.
8. Pablo tiene tres sobrinos.
9. Consuelo tiene dos hijos.
10. José y Carmen tienen tres nietos.
11. Pablo tiene un hermano y una hermana.
12. Juan tiene un hermano.
13. Carmen es abuelo de Luis.
14. La tía de Luis se llama Eva.
15. Es marido de Consuelo es Juan.
16. José es casado.
17. Eva es esposa de Ramiro.
18. La madre de Eva es casada con José.

2. Se distribuye a los alumnos una fotocopia de la hoja que contiene el árbol genealógico de la familia González.

3. Los jugadores posicionan sus peones en la casilla con una flecha.

4. Se sortea el participante que inicia.

5. Cada participante tira el dado, avanza el número de casillas indicado y completa la frase que se le propone. Si la completa bien, coge una carta que contiene una frase que le ayudará rellenar el árbol que ha recibido en el comienzo del juego.
6. Gana quien primero complete el árbol correctamente.

BIBLIOGRAFÍA

Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. (2002). São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. <http://www.sgci.mec.es/br/actas.htm>

BRUNER, Jerome. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. En *Perspectivas*. v. 16, nº 1, 79 – 85.

ESTÉVEZ, Pilar Bello (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. En: _____ (org.). *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana, 136 – 157.

PIRES, José. (1995). Atividade lúdica e aprendizagem. En *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Portugal, Vol. 26, nº 3, 379 – 391.

Prácticas actuales y direcciones futuras para la enseñanza de la comprensión auditiva a los hablantes de inglés en el ambiente multimedia

Xenia Bonch-Bruevich
Wright State University
Dayton, Ohio, Estados Unidos

La Dra. Xenia Bonch-Bruevich es Assistant Professor of Spanish del Department of Modern Languages de Wright State University en Dayton, Ohio. Xenia Bonch-Bruevich se doctoró en español por la Universidad de Wisconsin-Madison (2003). Colaboró en el proyecto tecnológico T4 de la enseñanza de la comprensión auditiva en español en dicha universidad. Actualmente dicta cursos de lengua, literatura y cultura peninsulares en Wright State University en Dayton, Ohio, Estados Unidos. Ha publicado en las revistas *Viator* 2007 y *Romance Quarterly*, así como en la *Hispanic Seminary of Medieval Studies*.

Resumen: El presente estudio evalúa el grado de correlación entre el estado actual de las investigaciones de la comprensión auditiva en el aprendizaje de español como segunda lengua y las prácticas de su integración con las posibilidades del formato multimedia. Se ofrece un modelo progresivo para el desarrollo de la comprensión auditiva a niveles principiante e intermedio que aprovecha mejor dicho formato. Finalmente, se aportan muestras del proyecto Learning Through Listening: Spanish para la enseñanza de español a nivel intermedio desarrollado por el grupo T4 FLP (Transforming Teaching Through Technology, Foreign Language Project) en la Universidad de Wisconsin-Madison.

I. Introducción

La comprensión auditiva cuenta entre las destrezas más importantes en el aprendizaje de segundas lenguas y es de vital importancia en el español debido a la gran variación dialectal y cultural en los países de habla hispana. Sin embargo, esta destreza sigue siendo menos entendida que las destrezas de lectura, escritura y conversación y por consiguiente la menos practicada en las clases de español (Dunkel 1991; Feyten 1991; Harlow y Muyskens 1994; Long 1987; Mueller 1980). Entre las razones de su omisión los instructores nombran la falta de tiempo para preparar e incorporar las actividades de comprensión audiovisual, la necesidad de entrenamiento para manejar la tecnología y la carencia de materiales auténticos disponibles (Berne 1998).

Las nuevas tecnologías, y en particular el CD-ROM, con su formato flexible y posibilidades de navegación guiada, le ofrecen al alumno la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva mediante el estudio individualizado fuera del aula de clase de una manera más sistemática e integral que la que le brindan en conjunto las cintas de audio y video y los manuales de laboratorio. Al mismo tiempo, el alto grado de control sobre el medio que ofrece el CD-ROM al usuario, le permite al alumno tomar control sobre el proceso de comprensión. De este modo, se elimina la ansiedad que frecuentemente asecha al que escuche textos en una segunda lengua (McCoy 1979; Vogely 1998). El presente estudio se dedica a analizar el estado actual del CD-ROM como medio pedagógico y trazar una perspectiva de su futuro desarrollo.

II. Metodología

El presente estudio analiza el CD-ROM como herramienta pedagógica de instrucción individualizada. Se evalúa el grado de correlación entre el estado actual de las investigaciones de la comprensión auditiva en el aprendizaje de una segunda lengua y las prácticas de su integración con las posibilidades del formato multimedia. Dicho estudio se basa en la recopilación de veinticinco unidades CD-ROM que contienen material de enseñanza para niveles principiante e intermedio y se utilizan con frecuencia en programas universitarios estadounidenses. Este material es analizado desde el punto de vista de tareas, claves de respuestas y opciones de *feedback* disponibles para el usuario. Luego de analizar el material disponible, se ofrece un modelo progresivo para el desarrollo de la comprensión auditiva a niveles principiante e intermedio que aprovecha mejor el formato multimedia en tres aspectos: 1) comprensión del contenido de mensajes, 2) comprensión de las prácticas socio-culturales de los hispanohablantes y 3) desarrollo y autocontrol de las

estrategias de comprensión. Adicionalmente, se incluyen muestras del proyecto para la enseñanza de español a nivel intermedio desarrollado por el grupo T4 FLP (*Transforming Teaching Through Technology, Foreign Language Project*) en la Universidad de Wisconsin-Madison. Aunque las conclusiones se basan en las prácticas educativas estadounidenses, se espera que sean de provecho en ámbitos geográficos más amplios en la enseñanza de español como segunda lengua.

III. Comprensión auditiva de español como segunda lengua en el curriculum estadounidense

En las últimas décadas, la enseñanza de la comprensión auditiva de una segunda lengua en los EE.UU. ha pasado por varias etapas. En los años 60 y 70, cuando se creía que el aprendizaje de la segunda lengua modelaba el de la primera, se exponía al alumno a la segunda lengua en una cantidad suficiente y dentro de un período prolongado para que, mediante la repetición de unidades lingüísticas, empezara a conversar en el segundo idioma (Asher 1965, 1972; Postovsky 1974, 1981). Actualmente, el proceso de comprensión es visto como una actividad compleja, la cual requiere que el alumno tome decisiones conscientemente acerca del propósito y las estrategias de su comprensión y su capacidad de respuesta. Según Morley (1995: 187-190), actualmente siguen en vigor cuatro modelos pedagógicos de comprensión auditiva:

1. Emparejamiento (armonización) por patrones: cobró popularidad como consecuencia de los métodos audio linguales adoptados en los años 40-60. Este modelo consiste en escuchar mensajes con el propósito de repetición e imitación sin que se tome en cuenta el significado del mensaje.
2. Procesamiento de información discreta: se extendió dentro del marco del método nocional-funcional en los años 70 y 80. Consiste en escuchar un mensaje (texto) y responder a preguntas sobre el contenido. En comparación con el modelo anterior, se requiere de la comprensión del significado del mensaje. Las actividades de comprensión suelen ser modeladas sobre la lectura y consisten de preguntas alternativas, afirmaciones de tipo verdadero o falso, selección múltiple, relaciones de columnas y respuestas cortas. Aunque la audición se percibe como una destreza en sí, carece de una dimensión interactiva entre el alumno y la fuente del mensaje auditivo.
3. Instrucción por tareas: se practica desde los años 70. En lugar de responder a preguntas sobre el mensaje, el alumno debe emplear la información para cumplir con una tarea o

resolver un problema práctico. Aunque este modelo constituye un paso más allá del segundo modelo, siempre es el alumno quien responde a estímulos externos.

4. Comunicación interactiva: es el modelo más reciente y en contraste con los tres anteriores, interpreta la comprensión como una destreza multidireccional, que además de la comprensión del mensaje verbal, requiere una medida de competencia cultural, sociolingüística y estratégica para recibir y emitir mensajes.

Este último modelo, a pesar de ser relativamente nuevo, ha ganado popularidad a medida que sigue reconociéndose la comprensión auditiva como un proceso activo y multidimensional, inseparable de la conversación como práctica discursiva (Duranti 1992; Goodwin 1991; Kramsch 1986). Actualmente, el alumno se percibe como alguien que "debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el estrés y la entonación, retener lo percibido e interpretarlo dentro de los contextos inmediato, social y cultural amplio" (Vandergrift 1999:168). Este nuevo enfoque en las prácticas de comprensión del alumno permite establecer que los alumnos usan inconscientemente un repertorio estratégico amplio para comprender mensajes orales (Berne 1995; Mendelsohn 1984, 1994, 1995; Terrell y Rubin 1996; Uhl Chamot y Küpper 1989; Vandergrift 1997; Vogely 1995). Además, los alumnos necesitan ayuda para identificar estas estrategias y tomar control de ellas para lograr éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (Bacon 1992; Kramsch 1993; Petersen 1991).

A pesar de que el último modelo sigue cobrando reconocimiento, los tres primeros modelos de comprensión auditiva se usan actualmente en los programas universitarios estadounidenses de segunda lengua. A continuación, se presenta un resumen del uso de estos modelos en los materiales multimedia (CD-ROM) publicados en los Estados Unidos.

IV. Recopilación de materiales de comprensión auditiva y audiovisual en CD-ROM

A continuación, se presentan los resultados de la recopilación de veinticinco materiales CD-ROM (19 de nivel principiante, 5 de nivel intermedio y 1 de nivel avanzado) utilizados ampliamente a nivel universitario en los Estados Unidos. El propósito de la recopilación fue identificar un modelo o modelos de comprensión auditiva que utilizan estos materiales pedagógicos, así como evaluar la medida en que se aprovecha la capacidad del multimedia para responder a las necesidades de los alumnos. Las conclusiones se basan en el inventario de formatos de CD-ROM, tipos de tareas y funciones de ayuda disponibles en

estos materiales. Los CD-ROM que contienen ejercicios de comprensión auditiva se dividen en dos grupos:

1. Materiales marcados como *Audio*, *Text Audio* o *Listening Comprehension* sin opciones visuales. Pueden contener programas de audio transferidos directamente de las cintas de audio sin ningún ajuste para aprovechar las capacidades que ofrece un disco multimedia.
2. Materiales marcados *Activity*, *Interactive* o *Multimedia* que incluyen imágenes y recortes de video. Aparte de comprensión audiovisual, éstos suelen contener actividades para practicar las destrezas de lectura, redacción y conversación.

A su vez, los materiales se dividen según incluyan tareas para practicar la comprensión. Dentro de los últimos se encuentran *iClaro que sí!* y *Fuentes*, los cuales son una minoría absoluta entre los programas de español. Los restantes veintitrés contienen elementos de los cuatro modelos pedagógicos de comprensión auditiva descritos anteriormente. La mayoría de los materiales utilizan más de un modelo, de los cuales el último es el menos usado. No se encuentra correlación entre el nivel de instrucción y el carácter de las tareas, aunque el primer modelo casi no se utiliza a nivel intermedio y el cuarto sólo se utiliza a nivel avanzado.

IV.1 Relación entre los modelos pedagógicos y las tareas

Entre los diez materiales que utilizan el primer modelo, se encuentran siete CD-ROM audio y tres multimedia. Se requiere que el alumno reproduzca mensajes palabra por palabra oralmente o por escrito. Se practican 1) sonidos aislados, 2) unidades léxicas, 4) oraciones, 5) reconocimiento de unidades léxicas y 6) deletreo. El alumno puede grabar sus respuestas, reordenar palabras en una oración y escuchar la respuesta correcta. Las actividades no se enfocan en el significado de mensajes, hasta el extremo de que en ocasiones se le aconseja al usuario que lo ignore.

Veintitrés materiales utilizan el segundo modelo. Se requiere que el alumno responda a preguntas discretas sobre el contenido de mensajes. Las preguntas se basan por lo general en monólogos o diálogos. Las tareas requieren la comprensión global así como detallada.

Las tareas de comprensión global incluyen 1) inferencias (e.g. *¿Se conocen o no los interlocutores?*), 2) resúmenes del contenido, 3) identificaciones de temas generales del mensaje, 4) creación de historias y 5) reflexiones acerca de las experiencias propias del

alumno relacionados al mensaje. Las tareas de comprensión detallada enfocan la atención del alumno en algunos detalles del mensaje (*e.g. ¿A qué hora dijo el hablante que tomaría el tren?*) y le piden que rellene espacios en blanco arrastrando cajitas de información por la pantalla, teclando las unidades léxicas o escogiendo entre respuestas múltiples. Asimismo le piden al alumno que 1) reorganice la información o los diálogos, 2) reconstruya una secuencia cronológica, 3) haga una lista, 4) escriba respuestas cortas, 5) seleccione y relacione información.

Cinco materiales (dos audio y tres multimedia) utilizan el tercer modelo. Se le pide al alumno que utilice la nueva información para resolver problemas (encontrar información que falta, hacer una lista de compras, completar una agenda, etc). La mayoría de las actividades incluyen diagramas o tablas y requieren que el alumno tome apuntes mientras escucha el mensaje. Algunas actividades sirven de anteproyecto para ejercicios de redacción o investigación en la red.

Por último, sólo un CD-ROM de nivel avanzado utiliza el cuarto modelo. Se le pide al alumno que 1) analice expresiones usadas para tomar turno o expresar interés en la conversación, 2) indique el grado de formalidad del registro, 3) exprese acuerdos y desacuerdos y 4) solicite y exprese opiniones. El formato de las actividades incluye tablas, diagramas y listas de vocabulario que el alumno debe estudiar antes de escuchar mensajes.

IV.2 Funciones de ayuda

Aparte de ofrecer pistas para el manejo de los aspectos técnicos del CD-ROM, sólo diez de los programas revisados ofrecen algún tipo de ayuda con la comprensión. La ayuda consiste en lo siguiente: 1) proporcionar grabaciones con respecto al entorno (seis materiales), 2) guiar al alumno hacia el contenido del mensaje al plantearle preguntas sobre su experiencia personal relacionada con el mensaje (un material), 3) pedir que el alumno anticipe o prediga el vocabulario utilizado en los mensajes (tres materiales), 4) aconsejarle al alumno que tome apuntes (un material), 5) incluir ejemplos de respuestas correctas (un material), 6) incluir pistas visuales para los diálogos (un material), 7) proporcionar transcripciones completas de los mensajes (dos materiales audio y cuatro multimedia). Aunque todos los materiales incluyen opciones para acceder mensajes repetidamente, sólo tres le sugieren al usuario que la comprensión se puede mejorar al escuchar repetidamente y uno de ellos requiere el acceso repetido para completar tareas de comprensión. Por lo general, no se ofrece ayuda o pista hacia la respuesta correcta cuando el alumno selecciona una respuesta incorrecta. Típicamente, se le pide al alumno que intente responder nuevamente.

Los materiales por lo general no incorporan la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Los tipos de ayuda implícita incluyen: 1) la segmentación de un mensaje largo en varios fragmentos manejables con pruebas de comprensión por etapas, 2) el acceso a la transcripción parcial o completa antes de escuchar, 3) la contextualización del mensaje mediante imágenes, recortes de video o mapas, 4) la activación del vocabulario y sintaxis relevantes antes de escuchar, 5) la información cultural necesaria para entender el mensaje, 6) glosarios, referencias gramaticales, opciones múltiples para las respuestas. Este tipo de ayuda, aunque se encuentra en varios de los materiales, por lo general no se ofrece de una manera sistemática y secuenciada.

Los CD-ROM revisados sugieren que, mientras que los programas multimedia de español aprovechan cada vez más los avances tecnológicos del siglo XXI, la mayoría todavía sigue empleando modelos pedagógicos de comprensión heredados de los años 70 y 80. El mayor enfoque sigue siendo en el contenido verbal del mensaje, es decir, en el *qué* dicen los hablantes, con muy pocas actividades enfocadas en el *por qué* y *cómo* lo dicen. Como consecuencia, los programas que incluyen imágenes y video raras veces incorporan, más allá del contenido verbal del mensaje, actividades para desarrollar la comprensión de aspectos paralingüísticos, pragmáticos y socioculturales del español (tales como gestos, posición de interlocutores, expresiones faciales, variaciones de vocabulario, pronunciación y entonación, registro, etc). Estos materiales todavía no aprovechan lo suficiente el formato multimedia para fomentar el desarrollo y autocontrol de las estrategias de comprensión por parte del alumno. De igual forma, tampoco le proporcionan suficiente contacto con las variedades de español habladas en varios lugares del mundo, inclusive en los EE.UU. Esto se debe a que los materiales multimedia siguen considerándose complementarios a un curso de español, más que una herramienta pedagógica vital y crítica en la instrucción.

V. Modelo para el diseño de materiales de comprensión audiovisual en el ambiente multimedia

A continuación, se ofrece un modelo para el desarrollo sistemático de comprensión en el ambiente multimedia que parte de la filosofía del idioma como una práctica sociocultural y cuyo aprendizaje en el adulto es un proceso consciente y autocontrolado. Bajo este paradigma cada unidad abarcaría tres objetivos: 1) enfoque en el contenido verbal del mensaje (texto), es decir, en el *qué* se dice, 2) enfoque en las prácticas socioculturales de los hablantes, es decir, en el *cómo* se dice y *por qué* se habla de cierta manera y 3) enfoque en el alumno, es decir, en el *qué* debe hacer el alumno para seguir

mejorando su propia comprensión. Cada conjunto de objetivos se presenta acompañado de sugerencias específicas acerca de materiales, actividades y tipos de ayuda para mejorar la comprensión de una manera gradual y sistemática.

V.1. Enfoque en el texto

Las selecciones audiovisuales crean una progresión gradual, desde unidades léxicas aisladas hasta discursos prolongados. Incluyen una variedad de temas cotidianos, desde los más conocidos hasta los menos familiares. Adicionalmente, incluyen una variedad de géneros de texto, desde conversaciones hasta narraciones, argumentaciones, descripciones y comparaciones. La rapidez del habla sigue progresando y el apoyo visual varía según el contexto.

Las actividades de aprendizaje explotan tanto el contenido verbal del mensaje como su organización discursiva. Las actividades discretas varían desde la habilidad de entender el contenido general del mensaje hasta la elaboración de los detalles. Las prácticas incluyen vocabulario nuevo, sintaxis y herramientas retóricas (nexos, introducciones, conclusiones). Las actividades de integración se enfocan en resumir, recontar o terminar historias e incorporan lectura, conversación y redacción.

V.2. Enfoque en las prácticas socioculturales

Las selecciones audiovisuales incluyen materiales auténticos de los países de habla hispana. Los contenidos reflejan las prácticas socioculturales del mundo hispano, desde las más cotidianas (saludos, despedidas, invitaciones y otras interacciones diarias) hasta las más específicas (resolución de problemas y conflictos, experiencias específicas de un país o grupo étnico o social concreto etc.). El alumno empieza a comparar la cultura de su país con la de los países de habla hispana y poco a poco notar las diferencias en el modo de comunicarse entre los hispanos de varias regiones. Se le cultiva al alumno la tolerancia y el interés por las prácticas culturales de países y grupos sociales diferentes al suyo.

Las actividades se enfocan en la comprensión y el análisis de los aspectos sociales y culturales del material manifestados mediante la lengua y las claves sociales y culturales (tales como relaciones y el estatus sociales de los interlocutores, sus gestos, muestras de humor, etc.). Las funciones de ayuda llaman la atención del alumno a sus propias prácticas socioculturales y enfocan su atención en las similitudes y diferencias entre éstas y las de la cultura hispana.

V.3. Enfoque en las estrategias de comprensión

Las selecciones audiovisuales tienen el objetivo de ampliar el repertorio estratégico de comprensión del alumno y varían desde mensajes y textos que requieren el uso de estrategias conocidas o sencillas hasta estrategias menos conocidas y más sofisticadas. Las actividades de aprendizaje se seleccionan para fomentar el uso de las estrategias apropiadas a los géneros de textos específicos y tareas discretas. Las funciones de ayuda guían al alumno para que escoja la estrategia apropiada para el género de texto, la tarea o la fase de comprensión concreta. Se le puede pedir al alumno que mantenga un diario donde reflexione sobre sus experiencias de comprensión de textos. En clase, el profesor puede presentar y modelar las estrategias de comprensión y mantener una discusión sobre su uso.

V.4. Modelo progresivo de comprensión en el ambiente multimedia

Tomando en cuenta estos tres objetivos, cada unidad puede ser estructurada según el modelo desarrollado por Knapp (1982) y revisado por Rifkin (2003), que consiste en cuatro etapas: 1) ojeada de la unidad, 2) preparación, 3) práctica y 4) verificación. En el ambiente multimedia, estas etapas consistirían en lo siguiente:

Etapa 1. El alumno se familiariza con las metas y los objetivos de la lección. Se hace consciente de las destrezas que va a practicar y de los resultados esperados.

Etapa 2. Antes de escuchar, el alumno completa actividades que le despiertan el conocimiento previo del tema, incluyendo el vocabulario, la gramática, las prácticas socioculturales y las estrategias de comprensión relevantes.

Etapa 3. El alumno procesa el mensaje audiovisual usando las funciones de ayuda que le ofrece el material multimedia. Practica su comprensión mediante una serie de actividades tanto discretas como de integración.

Etapa 4. El alumno evalúa su comprensión mediante pruebas y recibe comentarios relacionados con las respuestas ingresadas. El resumen de respuestas puede ser almacenado. Las pruebas comprensivas pueden consistir en un párrafo para entregar en clase, una entrega para el portafolio que el alumno desarrolla a lo largo del curso, o un informe para compartir en clase. En esta etapa se integra la comprensión auditiva con las destrezas de conversación y redacción escrita.

A continuación, se ofrece una muestra del programa desarrollado, conforme a este modelo, en la Universidad de Wisconsin-Madison.

VI. Ejemplo de lección multimedia

La serie de lecciones de comprensión *Learning Through Listening (Aprender escuchando, 2001-2003)* fue diseñada para el nivel intermedio y comprende tres lecciones de unas diez actividades cada una creadas a base de la película *La Frontera* (Chile, 1991) con permiso del director Ricardo Larraín. La película narra las experiencias de Ramiro Orellana, un profesor universitario relegado a la Novena región de Chile durante la época de Augusto Pinochet por haber firmado una carta de protesta. La película contiene varios desafíos de comprensión para un hablante de inglés, entre ellos la pronunciación y el vocabulario del español chileno, el concepto de relegamiento, la geografía de Chile y la etnografía de la región fronteriza donde tiene lugar la historia. En la primera lección, el alumno aprende sobre la geografía, la etnografía y la historia reciente de Chile, los actores que desempeñan los papeles principales y la importancia de la película en el escenario cultural iberoamericano. Asimismo practica las variedades de español que se escuchan en la película. Las restantes dos lecciones contienen segmentos de la película con ejercicios de preparación y de práctica de comprensión que incluye el contenido, gestos, expresiones faciales, herramientas retóricas y conceptos culturales que ayudan a entender las relaciones y los conflictos de cada personaje.

El menú de navegación a la izquierda le informa al usuario hasta dónde ha avanzado en la lección. Cada pantalla constituye una actividad para la que se ofrecen instrucciones en inglés y español, una pista estratégica para completar la tarea en la parte superior de la pantalla, y un botón para acceder a la respuesta correcta en la parte inferior derecha de la pantalla. Al terminar la actividad, el alumno puede revisar su respuesta y guardar un registro de su actividad.

Etapas 1: Ojeada de la lección. Se le informa al alumno sobre los objetivos pedagógicos de la lección, el carácter de la prueba que se le espera al final, y la cantidad de tiempo que se tarda en completarla.


Lesson Welcome - Microsoft Internet Explorer provided by Wright State University


Lección 1: Presentación de *La frontera*.

Descripción de la lección
Esta lección presenta la película y el país en donde tiene lugar la acción.


Lo que aprenderás
Conocerás a los actores y a los personajes que ellos interpretan y te acostumbrarás a las peculiaridades de su habla. Además, aprenderás sobre la geografía, la etnografía y la historia reciente de Chile y te darás cuenta de que la palabra "frontera" es muy significativa en el contexto chileno.



Pistas de aprendizaje
Al final de esta lección, te pediremos que escribas sobre los posibles significados del título de la película. El tomar apuntes mientras completas la lección te ayudará a desarrollar un buen argumento para esta mini-composición.

 Páginas en esta lección: 10

 Tiempo para completar: cerca de 1 hora

 Volver

 ¡Empezar!



start WINGS - Mi... Campus Pip... System Che... Lesson Wel... bogota_07... EN 11:23 AM

Etapas 2 y 3: Práctica

Los ejercicios de práctica se basan en los recortes de la película en los formatos audio y video, según el énfasis en los rasgos lingüísticos o metalingüísticos del mensaje (gestos, lenguaje de cuerpo, expresiones faciales, comportamiento de los personajes). Las grabaciones adicionales hechas por hablantes nativos de español informan sobre la película y sobre la situación histórica de Chile. Dependiendo de la actividad, el alumno rellena espacios en blanco, hace transcripciones cortas, escoge la respuesta correcta entre varias opciones, hace *click* en el mapa, lee información o escribe un párrafo de síntesis.

Ejemplo 1

En esta actividad el alumno aprende sobre el actor Patricio Contreras. El enfoque de la actividad está en el contenido del mensaje. El alumno escucha la grabación y escoge la opción correcta para cada pregunta. El botón "pistas de vocabulario" en la parte inferior izquierda le permite revisar el vocabulario necesario para la comprensión. El botón "pista" en la parte superior derecha le sugiere al alumno revisar las preguntas antes de escuchar el audio y escuchar el mensaje repetidamente retrocediendo el cursor. El botón

“¡Ya!” en la parte inferior derecha produce las respuestas correctas sólo cuando se ha completado la actividad.

University of Wisconsin-Madison Foreign Languages Project

Learning Through Listening: Spanish

Home Dictionary Help How to type in Spanish Exit

Sección: Personajes Página: El actor principal 2/10

En esta actividad: Se presenta a Patricio Contreras, el actor que interpreta el personaje principal en *La frontera*.

Instrucciones: Pulsa el botón *Escuchar* para iniciar el segmento de audio en donde obtendrás información sobre el reconocido actor sudamericano que interpreta el papel del profesor Ramiro Orellana. Luego escoge la opción correcta para contestar las preguntas. Pulsa *¡Ya!* para verificar tus respuestas.

Inglés

Pista

Lección 1
Presentación de
La frontera

Introducción

Personajes

El actor principal

La actriz principal

Contexto

Lengua

Síntesis

Escuchar :

Pistas de vocabulario

- ¿De dónde es Patricio Contreras originalmente?
 - Es de España.
 - Es de Chile.
- ¿Adónde se fue a vivir este actor después del golpe de estado?
 - Se fue a Argentina.
 - Se fue a los Estados Unidos.
- Patricio Contreras es famoso por su papel de maestro en una película argentina. ¿Cuál es su título?
 - Tango*.
 - La historia oficial*.
- ¿Qué tienen en común Patricio Contreras y Ramiro Orellana, personaje que él interpreta?
 - Los dos son ampliamente conocidos en Chile.
 - Ambos fueron exiliados durante la dictadura.

start WINGS - Mi... Campus Pip... System Che... T4FLP - Micr... bogota_07... EN 11:22 AM

Ejemplo 2

Esta actividad practica las variedades de español hablado en la película. El alumno aprende el contraste entre el español peninsular de Maite y el español chileno de Ramiro Orellana y entre el español cotidiano de estos personajes y el lenguaje burocrático de la época de Augusto Pinochet. El alumno debe transcribir un segmento pronunciado por cada uno de los personajes principales y puede acceder la transcripción cuando lo desee.

Etapa 4: Síntesis de la lección

Se le pide al alumno que reflexione sobre el significado del título de la película en forma escrita a base de lo que aprendió en la lección. El hacer *click* en el botón "pista" en la parte superior derecha le proporciona consejos para organizar el texto. Después de escribir el párrafo en la pantalla, el alumno puede enviarlo a su profesor por correo electrónico e imprimirlo para su archivo personal.

VII. Conclusiones

En comparación con las destrezas de lectura, escritura y conversación, la comprensión auditiva ha recibido menos atención debido a varios factores, entre los cuales sobresalen la falta de tiempo para practicar en clase y la ansiedad del alumno ante la posible incomprensión. La facilidad de uso fuera del aula de clase y las funciones de control y ayuda que distinguen los materiales multimedia se prestan para remediar estas desventajas. Sin embargo, para que los materiales multimedia se conviertan en una herramienta pedagógica eficaz es preciso que su producción sea informada por los últimos avances de pedagogía lingüística. El modelo que se ha presentado en este trabajo parte del

concepto de idioma como un fenómeno interactivo y del aprendizaje de la comprensión auditiva como un proceso antes que resultado, cosa que demanda mejoramiento y práctica constantes así como autocontrol por parte del alumno de sus estrategias de comprensión. Este modelo didáctico puede ser aprovechado en los programas existentes de español como segunda lengua a niveles principiante, intermedio y avanzado, o servir como pista para un programa integrado de comprensión auditiva y audiovisual.

The screenshot displays the 'Learning Through Listening: Spanish' website. The page is titled 'Lección 1 Presentación de La frontera'. The sidebar on the left contains navigation buttons for 'Introducción', 'Personajes', 'Contexto', 'Lengua', and 'Síntesis'. The main content area features a 'Sección: Síntesis' header and a 'Página: Ensayo breve 10/10' indicator. Below this, there are instructions for an activity: 'En esta actividad: Se te brinda la oportunidad de sistematizar lo que ya sabes de la película y crear una fundación para tu composición final sobre La frontera.' and 'Instrucciones: Escribe un pequeño párrafo introductorio de aproximadamente 150 palabras con el siguiente enfoque:'. A warning box with a yellow triangle icon states: 'Type your essay in another word processing application (such as MS Word or Word Perfect) and submit it directly to your instructor.' Below the warning is a large text input area and a 'Imprimir' button. The browser window shows 'T4FLP - Microsoft Internet Explorer provided by Wright State University' and the University of Wisconsin-Madison Foreign Languages Project logo.

Agradecimientos

Learning Through Listening: Spanish se encuentra en el siguiente sitio: <http://imp.lss.wisc.edu/~t4flp/>. Para acceder la contraseña que permite revisar la serie completa de lecciones, póngase en contacto con la Dra. Dianna Murphy, Gerente del proyecto (diannamurphy@wisc.edu).

El proyecto T4 fue subvencionado por la Universidad de Wisconsin-Madison y patrocinado por el Colegio de Letras y Ciencias, el Servicio de Apoyo a la Enseñanza (LSS) y la Oficina del Canciller de dicha Universidad. Los autores del material, Xenia Bonch-Bruevich, Diana Frantzen, Read Gilgen y Patricia Rengel, agradecen a los siguientes grupos e individuos por su asistencia: el equipo *T⁴ FLP*: Benjamin Rifkin (investigador principal); Dianna Murphy (gerente del proyecto); Hugh Bishop, Alice Harris, Wendy Johnson, Patricia Rengel

(ayudantes del proyecto); el equipo *Learning Solutions/Division of Information Technology* de la Universidad de Wisconsin por el apoyo técnico: David Elderbrock (programación), Michelle Glenetski (diseño gráfico), Dirk Herr-Hoyman (diseño técnico, gestión), Les Howles (diseño instruccional, producción media), Mary McEniry (evaluación), Bahman Zakeri (programación de lecciones); comité consultor del proyecto *T⁴ FLP* (Universidad de Wisconsin-Madison, Colegio de Letras y Ciencias, División de Tecnología de Información): Sandra Arfa, Kathy Christoph, Diana Frantzen, Read Gilgen, Magdalena Hauner, Julian Lombardi, Sally Magnan, Naomi McGloin, Gilead Morahg, Junko Mori, Ellen Rafferty, Antonia Schleicher, Jane Terpstra, Richard Young.

La autora quisiera expresar su agradecimiento a Rafael Alemán y a María Claudia Berrocal por su ayuda en la elaboración de la presente ponencia.

Bibliografía

- Asher, James. J. (1972). "Children's First Language as a Model for Second Language Learning." *Modern Language Journal* 56, 133-39.
- (1965). "The Strategy of Total Physical Response: An Application to Learning Russian." *International Review of Applied Linguistics* 3, 291-300.
- Bacon, Susan. (1992). "Authentic Listening in Spanish: How Learners Adjust their Strategies to the Difficulty of the Input." *Hispania* 75, 398-412.
- (1992). "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening." *Modern Language Journal* 76, 160-78.
- Berne, Jane E. (1998). "Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice." *Foreign Language Annals* 31, 169-81.
- (1995). "How Does Varying Pre-Listening Activities Affect Second Language Listening Comprehension?" *Hispania* 78, 316-29.
- Brimer, M.A. (1969). "Sex Differences in Listening Comprehension." *Journal of Research and Development in Education* 9, 171-9.
- Dunkel, Patricia. (1991). "Listening in the Native and Second / Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice." *TESOL Quarterly* 25, 431-57.
- Duranti, Alessandro, & Charles Goodwin. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenstein, Miriam, & Diana Berkowitz. (1981). "The Effects of Phonological Variation on Adult Learner Comprehension." *Studies in Second Language Acquisition* 4, 75-80.
- Feyten, C.M. (1991). "The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition." *Modern Language Journal* 75, 173-80.
- Glisan, Eileen W. (1985). "The Effect of Word Order on Listening Comprehension and Pattern Retention: An Experiment in Spanish as a Foreign Language." *Language Learning* 35, 443-72.
- Goodwin, Charles. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Harlow, Linda L., & Judith A. Muyskens. (1994). "Priorities for Intermediate-Level Language Instruction." *Modern Language Journal* 78, 141-54.
- Knapp, Constance. (1982). "Overview, prime, drill, check: an approach to guiding student teachers in lesson planning." *Foreign Language Annals* 15, 91-94.
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- . (1986). "From Language Proficiency to Interactional Competence." *Modern Language Journal* 7, 366-72.
- Long, Donna Reseigh. "Listening Comprehension: Need and Neglect." *Hispania* 70 (1987), 921-28.
- McCoy, Ingeborg. (1979). "Means to Overcome the Anxieties of Second Language Learners." *Foreign Language Annals* 12, 185-89.
- Mendelsohn, David. (1995). "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson." In Mendelsohn, David J., & Joan Rubin (Eds.), *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 132-50.
- (1994). *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- , & Joan Rubin (Eds.). (1995). *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press.
- Morley, Joan. (1995). "Academic Listening Comprehension: Models, Principles, and Practices." In Mendelsohn, David J., & Joan Rubin (Eds.), *A Guide for Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 186-222.

- Mueller, Gunther A. (1980). "Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment." *Modern Language Journal* 64, 335-40.
- Petersen, Patricia. (1991). "A Synthesis of Methods for Interactive Listening." In Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. New York: Newbury House, 106-22.
- Postovsky, Valerian A. (1974). "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning." *Modern Language Journal* 58, 229-39.
- (1981). "The Priority of Aural Comprehension in the Language Acquisition Process." In Winitz, Harris (Ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Cambridge: Newbury House Publishers, 170-86.
- Rifkin, Benjamin. (2003). "Guidelines for Foreign Language Lesson Planning." *Foreign Language Annals*, 36, 2, 167-79.
- Terrell, Tracy David, & Joan Rubin. (1996). "Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension?" *Foreign Language Annals* 29, 331-42.
- Uhl Chamot, Anna, & Lisa Kupper. (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction." *Foreign Language Annals* 22, 13-24.
- Vandergrift, Larry. (1999). "Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies." *ELT Journal* 53, 168-76.
- Vandergrift, Laurens. (1997). "The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study." *Foreign Language Annals* 30, 387-409.
- Vogely, Anita. (1998). "Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions." *Foreign Language Annals* 31, 67-80.
- (1995). "Perceived Strategy Use during Performance on Three Authentic Listening Tasks." *Modern Language Journal* 79, 41-56.

Materiales multimedia

- Bretz, Mary Lee, Trisha Dvorak, Carl Kirschner, Rodney Bransdorfer, & Constance Kihyet. (2004). *Interactive CD-ROM to Accompany Avance*. Boston: McGraw Hill.
- Davis, Robert, & María Losada. (2001). *Student Audio CD to Accompany Tertulia: Advanced Oral Skills in Spanish*. 2^a ed. Heinle & Heinle.
- Copeland, John G., Ralph Kite, & Lynn A. Sandstedt. (2004). *Conversación y repaso. Intermediate Spanish*. Text Audio CD. 8^a ed. Thomson/Heinle.
- Davis, Robert L, H. Jay Siskin, & Alicia Ramos. (2000). *CD-ROM to Accompany Entrevistas: An Introduction to Language and Culture*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Dawson, Laila M., Joseph Farrell, & Trinidad González. (2004). *Student Audio CD to Accompany Dicho y hecho. Beginning Spanish*. 7^a ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- (2000). *Listening Comprehension CD-ROM to Accompany Entrevistas: An Introduction to Language and Culture*. Boston: McGraw Hill.
- Herschberger, Robert, Michael G. Fast, Guadalupe López-Cox, Susan Navey-Davis, & Lisa Nalbone. (2001). *Text Audio CDs to Accompany Plazas: Lugar de encuentro para la hispanidad*. Thomson/Heinle.
- Jarvis, Ana C., Raquel Lebrede, & Francisco Mena-Ayllón. (2004). *Student Audio CD to Accompany ¡Hola, amigos!* 6^a ed. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Levy-Konesky, Nancy. (2004). *Text Audio CD for Así es*. 4^a ed. Thomson/Heinle.
- Marinelli, Patti J., & Mirta Oramas. (2002). *Avenidas. Text Audio CDs*. Thomson/Heinle.
- Martín Peris, Ernesto, Julia Caballero Martín, & Neus Sans Baulenas. (2003). *Gente: Edición Norteamericana. In-Text Audio*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- (2003). *Gente. Student Video CD-ROM*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- McMinn, John T., Patricia Rush, Patricia Houston, & Rosa María Acero. (2000). *¡Trato Hecho! Spanish for Real Life. Interactive CD-ROM*. Prentice Hall.

- . (2002). *¡Trato Hecho! Spanish for Real Life*. Audio Program on Compact Disc. 2^a ed. Prentice Hall.
- Miller, Christine, & Elisa Rizo-Arbuckle. (2002). *Avenidas Multimedia CD-ROM*. Thomson/Heinle.
- Nicholas, Robert L., & María Canteli Dominicis. (2000). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany Motivos de conversación: Essentials of Spanish*. 5^a ed. Boston: McGraw Hill.
- Noverr, Andrew. (2003) *¡Tú dirás! Interactive CD-ROM*. 3^a ed. Thomson/Heinle.
- Olivella de Castells, Matilde, Elizabeth Guzmán, Paloma Lapuerta, & Carmen García. (2002). *Mosaicos*. Activity CD-ROM to Accompany *Mosaicos: Spanish as a World Language*. 3^a ed. Prentice Hall.
- Rusch, Debbie, Marcela Domínguez, & Lucía Caycedo Garner. (2003). *Imágenes*. Student Audio CD. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- . (2002). *Fuentes*. Student Audio CD. 2^a ed. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Salaberry, Rafael, Catherine M. Barrette, Phillip Elliott, & Marisol Fernández-García. (2004). *Impresiones*. Audio to Accompany Student Activities Manual. Pearson Education/Prentice Hall.
- Spinelli, Emily, Carmen García, & Carol E. Galvin. (1998). *Interacciones*. Student Audio CD. 3^a ed. Fort Worth: Holt, Rinehart Winston.
- Terrell, Tracy D., Magdalena Andrade, Jeanne Egasse, & Elías Miguel Muñoz. (2003). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany Dos mundos: En breve*. 2^a ed. Boston: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill, James F. Lee, & Terry L. Ballman. (2000). *Listening Comprehension Audio CD to Accompany ¿Sabías qué...? Beginning Spanish*. 3^a ed. Boston: McGraw-Hill.
- Zayas-Bazán, Eduardo, & Susan M. Bacon. (2001). *Interactive CD-ROM to Accompany ¡Arriba! Comunicación y cultura*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

PROPUESTAS PARA DESARROLLAR LA CONSCIENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

MÓNICA GARCÍA-VIÑÓ Y AMPARO MASSÓ PORCAR
Instituto Cervantes de El Cairo

Amparo Massó Porcar y Mónica García-Viñó son profesoras de español con amplia experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera y lengua segunda.

Actualmente, ambas son profesoras en el Instituto Cervantes de El Cairo.

Amparo Massó Porcar ha dedicado gran parte de su carrera profesional a la enseñanza de español a inmigrantes en España, ha participado en encuentros de especialistas, publicado materiales sobre el tema. Asimismo ha coordinado y participado como ponente en numerosos cursos de formación del profesorado. Mónica García-Viñó además de una larga experiencia como docente y en formación del profesorado ha publicado material de español lengua extranjera.

Resumen: En la actualidad, se asume mayoritariamente la idea de que la enseñanza debe estar centrada en el alumno. Para nosotras, esto significa que el profesor debe conocer las características del alumnado con el que trabaja: sus necesidades de aprendizaje, sin dejar de lado las variables individuales, sus expectativas, sus creencias respecto a cómo se aprende y se enseña una lengua, y el papel del alumno y del profesor en este proceso.

Por otro lado, debe ser consciente de sus propias creencias, reflexionar sobre cómo éstas pueden afectar a su actuación en el aula y ser capaz de adaptarse a cada situación concreta.

Asimismo, el profesor, en su papel de mediador cultural, ha de conocer las diferencias y las semejanzas entre su propia cultura y la del alumno con el que trabaja para evitar en todo momento malentendidos y situaciones que puedan resultar incómodas o conflictivas en el aula, mostrando en todo momento su respeto por las creencias de sus estudiantes.

Con este trabajo, pretendemos analizar la interacción entre profesores españoles y alumnos egipcios en Egipto, poniendo atención en las creencias de unos y otros y en cómo estas pueden afectar el proceso de aprendizaje de la lengua.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido reflexionar sobre el tratamiento de la consciencia intercultural en el aula de español como lengua extranjera en Egipto y el papel que desempeñan los profesores (en este caso de origen hispano) y los alumnos, en su mayoría egipcios. Para ello, aparte de en nuestra experiencia en el aula, nos hemos basado en la información obtenida a través de unos cuestionarios que pasamos a nuestros alumnos de E/LE del Instituto Cervantes de El Cairo de nivel B2 y C1*.

Consideramos que tanto alumnos como profesores deben ser conscientes del encuentro intercultural que se produce en el aula y de la necesidad de analizar cómo se desarrolla dicho encuentro. Los alumnos pueden compartir una serie de características: nivel de estudios, nacionalidad, edad, conocimiento del mundo, entre otras, pero puede que no compartan el género, la clase social, la religión, su ideología, intereses, etc., y por ello consideramos que no se puede hablar de homogeneidad en cuanto a las características del alumnado.

Al mismo tiempo, tampoco el profesor debería considerarse o ser considerado como representante de un modelo cerrado de cultura. A veces, cuando los alumnos nos plantean una duda sobre un determinado aspecto cultural o social, podemos caer en el error de contestar de forma categórica, sin dejar suficientemente claro que se trata de nuestra experiencia u opinión y que no necesariamente representa la de todos los españoles. Como dice Lourdes Miquel "cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio (...)" (2003: 517). De este modo, es conveniente matizar nuestras opiniones y valoraciones con expresiones del tipo "normalmente", "en general", etc. e intentar llevar al aula muestras que representen la pluralidad cultural del mundo hispano.

Pensamos que es necesario trabajar para fomentar una consciencia intercultural tolerante y una actitud respetuosa. Asimismo, creemos que es el profesor el que debe hacer un esfuerzo mayor para entender y respetar las diferencias que puedan surgir en el aula, ya que pertenece a una cultura minoritaria dentro de Egipto. Al mismo tiempo, su obvio dominio de la lengua y el rol de autoridad que conlleva ser profesor en este país puede cohibir a los estudiantes a la hora de contradecirle. El profesor nunca debería abusar de esa situación para imponer sus ideas. Como señaló una alumna ante la pregunta de si había algún tema que le molestase que se tratara en clase, lo que realmente le incomodaba era que surgieran temas importantes para ella, tales como las tradiciones y costumbres egipcias, y no sentirse capaz de expresarse y defender sus ideas con soltura por la falta de fluidez lingüística.

El profesor debe actuar como mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, no como representante de una cultura única y cerrada. En nuestro cuestionario, los alumnos señalaron que el profesor debe conocer la cultura y lengua de los alumnos y que tiene un papel de representación de su propia cultura, por lo que debe ser más amable y sociable con los alumnos. En nuestra opinión tanto profesor como alumnos deberían desarrollar destrezas y habilidades interculturales que ayuden a superar relaciones estereotipadas.

Por otro lado, consideramos que existe una gran diferencia entre aquellos alumnos que aprenden la lengua en situación de inmersión, español como segunda lengua, y aquellos que lo aprenden como lengua extranjera, es decir sin la oportunidad de

* Ver anexo

interactuar con muchos hablantes y representantes de la cultura objeto de estudio. Una persona que aprende una segunda lengua en situación de inmersión lingüística puede desarrollar un aprendizaje "informal" de la lengua y la cultura meta. El desarrollo de su conciencia intercultural no dependerá únicamente de lo que su profesor le diga que es cultura o lo que el alumno deduzca a partir de las actuaciones y comentarios del profesor. Podrá, por su experiencia diaria y sus oportunidades de contacto con la lengua y cultura meta, llegar a sus propias conclusiones. Por el contrario, cuando el alumno aprende la lengua como lengua extranjera, y su contacto con la cultura meta, por tanto, es muy limitado, el profesor asume el rol de representante cultural y, por tanto, asume una responsabilidad que le debería hacer reflexionar seriamente sobre sus valoraciones y comentarios tanto sobre su propia cultura como de la del alumno. El profesor se convierte en un modelo, siendo a veces, la única persona de la cultura meta con la que el alumno puede interactuar.

Es posible también, por otro lado, que los intereses por determinados temas culturales no sean los mismos para una persona que vive diariamente en contacto con la cultura meta que para una persona que puede que no se haya ni planteado la posibilidad de viajar a alguno de los países en los que se habla la lengua que aprende. Esto nos debería hacer reflexionar sobre los temas que llevamos al aula o los que aparecen en los libros de texto y que no siempre se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado. Por ejemplo, podemos señalar la importancia que se suele conceder al tema de las compras o los restaurantes en los métodos del mercado, muy importantes para alguien que se encuentre en un país de lengua española pero de escaso interés para alguien que no tiene intención de viajar a un país hispano y, por tanto, no va a utilizar esas funciones nunca.

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Es importante recordar cómo han ido evolucionando los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y el tratamiento que se ha dado al componente cultural. Hasta los años 60 del siglo pasado se dio más importancia al dominio de la gramática: el alumno tenía que dominar la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico. La cultura era algo que quedaba al margen, como algo anecdótico y estereotipado. Se hablaba de la Giralda, de la paella, la sangría, los toros y se proporcionaban fragmentos de textos literarios descontextualizados, a veces incomprensibles para el alumno y normalmente sin ninguna conexión con la unidad.

En 1972 Hymes introduce el término de *Competencia Comunicativa*. Ya no era suficiente con saber sobre la lengua, sino que había que ser capaz de utilizarla como instrumento de comunicación en un contexto social determinado y con la necesidad de negociar el significado con el interlocutor. Autores posteriores como Canale y Swain propusieron cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística (la comentada anteriormente), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia estratégica (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación) y la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales).

Años más tarde se incluiría la competencia sociocultural, definida por Lourdes Miquel como "el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en

cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada". Para un alumno de una lengua extranjera, es importante conocer estos aspectos culturales que probablemente le ayudarán mucho más que saber dónde está la Giralda o quién fue Zurbarán. Por ejemplo, un alumno egipcio debería saber que, a la hora de hablar por teléfono, los españoles dedican mucho menos tiempo a saludar a la persona que coge el teléfono, sea o no sea ésta con quién quieren hablar, que lo que haría un egipcio en las mismas circunstancias. Si no está al tanto de este factor se podría producir un malentendido cultural ya que el egipcio podría considerar la brevedad en los saludos como una descortesía por parte del español mientras que éste percibiría el alargarse en los saludos como una pérdida de tiempo.

Por último aparece el concepto de competencia intercultural. Byram y Zárate consideran que la competencia intercultural debe incluir: (i) Cambio de actitud (*savoir être*): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras. (ii) Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*): un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción. (iii) Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*): el aprendizaje de una lengua es su aprendizaje en su uso. (iv) Aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas (*savoir-apprendre*).

Soderberg (1995) resume las características que todas las aproximaciones al concepto de competencia intercultural tienen en común: (i) es efectiva: se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones. (ii) Es apropiada: se pretende que cada persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto. (iii) Tiene un componente afectivo: incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas. (iv) Tiene un componente cognitivo: intenta la comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios. (v) Tiene un componente comunicativo: contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales.

El Marco Europeo de Referencia incluye en el apartado de Destrezas y Habilidades interculturales: (i) la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta. (ii) la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. (iii) la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. (iv) la capacidad de superar relaciones estereotipadas. (2002: 102)

3. EL COMPONENTE CULTURAL Y POSIBLES FUENTES DE MALENTENDIDOS EN EL AULA DE E/LE EN EGIPTO

"Quien aprende una lengua aprende una cultura". Ésta es una afirmación que solemos oír aunque no haya sido aceptada con unanimidad. El problema surge al intentar definir qué entendemos por "cultura" y qué tratamiento habría que dar a este componente en el aula de español como lengua extranjera y como segunda

lengua. Qué importancia damos a la cultura que aporta el profesor y a la cultura del alumno.

Las definiciones que se han dado de cultura varían dependiendo de la disciplina que lo haga. El antropólogo norteamericano Klunckohn hizo una analogía de la cultura con un iceberg. Una pequeña parte es lo que vemos, los elementos culturales de los que somos conscientes y que incluyen el comportamiento externo, las maneras de actuar, las costumbres, la lengua, la historia, el arte, etc. y una gran parte del iceberg que queda oculto y que abarca los elementos culturales de los que somos menos conscientes, los valores, las actitudes, los presupuestos, las visiones del mundo, las maneras de pensar, etc.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define el conocimiento sociocultural como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Consejo de Europa, 2002:100) y nos recuerda que es parte del conocimiento del mundo y es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y/o esté distorsionado por los estereotipos. En clase pueden surgir malentendidos a partir de este desconocimiento del mundo del otro, tanto por parte del profesor como del alumno. Por ejemplo, si un profesor español en Egipto desconoce las connotaciones negativas de la palabra “bar” en esta cultura (considerado como un lugar no frecuentado por personas decentes) y no explica que en España tiene un valor muy distinto, puede producir un malentendido en los alumnos si lleva al aula un texto como el siguiente, extraído de un libro de texto, en el que una chica extranjera supuestamente escribe una carta comentando sus impresiones de España:

“¿Y los bares? Las ciudades y los pueblos están llenos de bares por todas partes. Bares, bancos y Cajas de Ahorros. Hay bares en todas las esquinas, en todas las calles... Es increíble. Aquí en Madrid la gente se pasa la vida en el bar (...)”
(Ejemplo extraído de *Rápido*, ed. Difusión 1994)

Los representantes de una determinada cultura comparten y reconocen una serie de patrones de comportamiento y tienen un conocimiento del mundo determinado que pueden ser causa de malentendidos en los encuentros interculturales. Como señala Lourdes Miquel: “(...) tanto antropólogos como sociolingüistas o etnógrafos, consideran como unidades de análisis de las diferentes culturas: los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones (...)” (2003: 518-519)

Pasamos ahora a señalar algunos ejemplos de diferencias de símbolos, creencias, etc. en las dos culturas, que en algún caso podrían producir malentendidos.

Símbolos:

Ejemplos de símbolos muy obvios pueden ser los que sitúan a nuestros alumnos en una de las dos religiones practicadas en Egipto. El uso del velo o una cruz tatuada en la muñeca no son difíciles de reconocer incluso para un recién llegado. Pero hay otras señales menos evidentes tales como el uso de determinados nombres o apellidos o el hecho de vivir en un barrio u otro de El Cairo, o incluso el modo de saludar.

En otro orden de cosas hay palabras que simbolizan algo completamente diferente en las dos culturas. Tal es el caso de “pato” y “ganso” usadas en España como insultos y como piropos en cambio en Egipto.

También podríamos señalar que la palabra domingo, que en España tiene connotaciones de fiesta, tiempo libre y descanso, no las tiene aquí, donde el domingo es un día laborable cualquiera. O la palabra “montaña” que en España se

considera como un lugar de veraneo no tiene ese sentido en Egipto, donde el equivalente "gabal" es sinónimo de lugar desértico y perdido. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de adaptar a veces las actividades de los libros de texto o, al menos, de explicar a los alumnos lo que tales conceptos significan para un español. Hay ejercicios en algunos manuales en los que se hace que un alumno pregunte a otro si veranea en la playa o en la montaña, o qué hace los domingos, que producen la consiguiente incomprensión por parte de los estudiantes egipcios si no son convenientemente explicados.

Creencias:

También en el terreno de las creencias encontramos diferencias entre ambas culturas. Por ejemplo, la idea de no poder decir de un niño que es guapo en ciertas clases sociales por miedo a atraer el mal de ojo; la necesidad de preguntar por toda la familia del interlocutor cuando se saluda; la inconveniencia de preguntar por el nombre de la madre. Esto último puede producir situaciones molestas en el aula, ya que muchas actividades en los niveles iniciales incluyen el preguntarse unos a otros por los nombres de los diferentes miembros de la familia y alguna vez esto conduce a situaciones embarazosas.

También es interesante señalar como algunos conceptos que tienen connotaciones negativas en una cultura no lo tienen en la otra o incluso son positivos. Por ejemplo las palabras "tradicional" y "conservador", que suelen tener un matiz negativo en España, no lo tienen en absoluto en Egipto y, antes al contrario, son considerados como valores apreciables. O, por ejemplo, "pelo rizado" y "moreno" son considerados aquí como señas de fealdad, cosa que no sucede en España.

Modos de clasificación:

En este sentido, a veces nos encontramos con problemas a la hora de explicar las divisiones políticas y geográficas, ya que el sistema egipcio no coincide con el español y les resulta difícil entender la diferencia entre "provincia", "región", "comunidad", etc. Lo mismo sucede cuando surgen las palabras "avenida" o "paseo", ya que no existen tales conceptos aquí.

También hay que incidir en el diferente sistema que seguimos en cuanto a los nombres de las personas. En Egipto se usa el nombre del individuo seguido por el del padre y por el nombre de la familia y son raros los nombres compuestos, tan habituales en España e Hispanoamérica.

Por otro lado es interesante destacar que aquí en general se conocen las relaciones familiares hasta un grado mucho más lejano que en España, aparte del hecho de que hay diferentes nombres para algunos miembros de la familia según sean por parte de padre o de madre.

Asimismo se aprecia bastante diferencia a la hora de las comidas: el concepto de "primer plato" y "segundo plato" no existen aquí, donde el sistema es ofrecer gran variedad de platos que se comen todos al mismo tiempo.

Actuaciones:

Una de las diferencias que pueden llamar más la atención es la de la forma de saludar: los españoles nos besamos, incluso entre miembros de diferente sexo, cosa que no sucede entre los egipcios. En cambio, el hecho de besarse dos hombres, cosa común aquí, resulta chocante en España. También en el terreno de

los saludos, como ya habíamos mencionado antes, a la hora de hablar por teléfono los egipcios dedican mucho más tiempo a saludar a la persona que coge el teléfono.

Por otro lado, un egipcio considerará necesario en caso de fallecimiento de un pariente, dar las condolencias y asistir al velatorio, cosa que no sería considerada como necesaria por un español a no ser que mantenga una relación muy íntima con la persona que ha sufrido la pérdida.

Asimismo en el campo de las relaciones sociales, un egipcio considera lo correcto insistir en un ofrecimiento mientras que un español podría considerar esa insistencia como molesta.

En otro orden de cosas, un español que vive en Egipto debería saber que nunca se devuelve una caja vacía y que si alguien le trae, por ejemplo, un recipiente con "kahk" hecho en casa, debería devolverlo lleno de algún dulce.

Presuposiciones:

Las actuaciones que hemos mencionado antes tienen como consecuencia que nuestro interlocutor egipcio espere reciprocidad por parte de un español. Es decir, va a esperar que se le pregunte por la familia cuando se le encuentra o se le llama por teléfono, que se le insista varias veces cuando se le ofrece algo en una visita a nuestra casa, que se le llame para darle las condolencias cuando se le muera un familiar, etc.

Interacción comunicativa:

En este sentido, algunos problemas pueden provenir de traducir literalmente expresiones egipcias al español. Por ejemplo, la expresión "echar de menos" en España se usa mucho menos y en contextos de mucha más intimidad que aquí.

Por otro lado, los egipcios suelen ser mucho más respetuosos y formales en sus relaciones. Usan mucho más el equivalente de "usted" y los títulos tales como "señor", "doctor", etc., También en el ámbito familiar se usan los títulos mucho más que en España. Cuando comentamos con nuestros estudiantes tras pasarles el cuestionario si el hecho de hablarnos de "tú" y por nuestro nombre de pila les podía hacer sentir menos respeto por nosotros, dijeron que no y que al contrario, les ayudaba a sentirnos más cercanos.

Por otra parte, en Egipto no se usan las palabras malsonantes con la frecuencia y naturalidad que se hace en España y no es aceptable utilizar cierto vocabulario.

En otro orden de cosas, un español ante una pregunta como "¿No te gusta el café?" contestaría "No, (no me gusta)", mientras que un egipcio contestaría "Sí, (no me gusta el café)", con lo que el español entendería exactamente lo contrario de lo que quiere decir.

De cualquier forma, estas diferencias son mínimas y no suelen producir malentendidos, ya que los egipcios en general y nuestros estudiantes en particular suelen ser personas abiertas y que entienden que haya diferentes formas de ver el mundo según las diferentes procedencias. Además, en nuestra experiencia con los estudiantes egipcios hemos notado que, a pesar de las evidentes diferencias entre nuestras dos culturas, hay un modo de ver la vida, especialmente en lo que respecta a relaciones entre las personas, bastante cercano.

4. COMENTARIOS SOBRE LOS CUESTIONARIOS

Como ya señalábamos al principio, pasamos a algunos alumnos un cuestionario que dividimos en tres apartados: EL PROFESOR, LA CLASE DE ESPAÑOL Y EL ESPAÑOL Y LOS ESPAÑOLES*. Aunque planteamos algunas preguntas cerradas, las alternamos con preguntas abiertas para evitar dirigirlos con nuestras posibles ideas preconcebidas. Después de que los alumnos completaran el cuestionario individualmente, comentamos las respuestas como actividad de clase, para asegurarnos de la correcta comprensión de las preguntas por parte de los alumnos y de las respuestas por nuestra parte.

A continuación pasamos a comentar las respuestas al cuestionario:

4.1 LA FIGURA DEL PROFESOR

Ante la pregunta abierta de “cómo debe ser un buen profesor” observamos que se le suele dar más importancia a las cualidades personales que a las profesionales. La cualidad que más se aprecia es la paciencia, seguida por la simpatía, el sentido del humor y la tranquilidad. También se aprecia que el profesor sea inteligente, trabajador y puntual, que aunque son también cualidades personales, están más relacionadas con lo profesional. Desde el punto de vista de la preparación profesional, se aprecia que sepa enseñar y el dominio de la gramática. Por otra parte, algunos estudiantes señalaron la importancia de que conozca la lengua materna de los alumnos.

Pero cuando les pusimos una lista de cualidades para que marcaran las que consideran características del buen profesor, la “paciencia” quedó empatada con “que sepa enseñar”, seguidas por “que cree buen ambiente en clase”.

Por otro lado, los estudiantes en general no le dan importancia al sexo o la edad del profesor, aunque sí conceden mucha a que sea nativo.

En cuanto a la pregunta de si consideran que hay o debe haber alguna diferencia entre un profesor de lengua extranjera y los de otras materias, señalaron que “el de lengua extranjera debe tener más paciencia, ya que aprender un idioma no es cosa fácil, por tanto debe ser más comprensivo y colaborador con los alumnos”. También indicaron que “debe tener más cultura”, puesto que deberá tratar muchos temas que surgirán en la clase. Asimismo, señalaron que el profesor de E/LE debe conocer la cultura y la lengua del alumno. Por otra parte, señalaron que es más difícil ser profesor de lengua extranjera que de otra asignatura y que su papel es más fundamental, ya que en otras materias, el estudiante podría aprender por su cuenta, no sucediendo así con los idiomas. También, como hemos mencionado antes, alguien señaló que el profesor tiene un papel de representación de su propia cultura, por lo que debe ser más amable y sociable con los alumnos.

Cuando les preguntamos si aprecian alguna diferencia entre sus profesores egipcios y españoles, las diferencias que salieron parecen más debidas al hecho de que los egipcios son profesores universitarios* mientras que los españoles lo son de una institución dedicada simplemente a la enseñanza de la lengua. De este modo, señalaron diferencias en los objetivos (a los españoles les importa más que los alumnos hablen mientras que los egipcios hacen más hincapié en la corrección gramatical, la escritura y el examen); y en la metodología (los egipcios se basan

* Ver anexo

* La mayoría de nuestros alumnos son al mismo tiempo estudiantes de los diferentes departamentos de español de las universidades caiotas.

más en la memorización mientras que los españoles usan juegos y otros tipos de actividades)

4.2 LA CLASE DE ESPAÑOL

Respecto al modo de trabajar en clase, la mayoría de los estudiantes afirma que prefiere alternar el trabajo en solitario con el realizado en parejas o grupos, dependiendo de la actividad, aunque en una pregunta posterior, una gran mayoría afirmó preferir el trabajo en el grupo-clase a la hora de realizar actividades de práctica oral libre.

En cuanto a sus actividades favoritas en clase la gran mayoría se decantó por las actividades de comprensión auditiva y el visionado de películas. En nuestra opinión, esto quizá refleje que los alumnos echan en falta este tipo de actividades, que muchas veces no llevamos a cabo con la frecuencia que debiéramos, más que el hecho de que realmente disfruten con ellas. También algunos afirman que les gustan los ejercicios gramaticales. Todo esto puede interpretarse como que algunos alumnos son sensibles a lo que les pueda resultar útil para aprender o, más bien, para prepararles en vistas al examen, y a la hora de elegir entre las diferentes actividades que se realizan en clase opten por las que consideran más útiles en este sentido. Tampoco debemos ignorar su tradición educativa y la importancia que en ésta se da a la gramática.

Respecto a lo que no les gusta hacer en clase, las actividades en el aula que producen más rechazo por parte de un mayor número de alumnos son las de la expresión escrita) y hacer ejercicios gramaticales (el número de alumnos que las señalan como actividades que les gusta hacer es idéntico al del que dice odiarlas).

Cuando se les preguntó sobre su actitud cuando no entienden algo, la inmensa mayoría afirmó que pregunta al profesor, aunque esto, en nuestra experiencia personal, no siempre se corresponde con la realidad. De hecho, en una pregunta posterior sobre alguna mala experiencia en clase, una alumna relató que había quedado en ridículo precisamente por no preguntar a tiempo al profesor algo que no entendía.

En cuanto a los temas favoritos en clase, propusieron todo tipo de temas de actualidad, sociales, culturales, políticos... Algunos alumnos apuntaron que cualquier tema, guste o no guste, es importante para aprender, puesto que conllevará un vocabulario necesario para dominar la lengua. En algunos casos, los alumnos señalan que prefieren temas relacionados con España y el mundo hispano o los que suponen comparación y contraste entre España y Egipto.

Referente a los temas que no les gustan que salgan se traten en clase, algunos alumnos expusieron temas como la política o las relaciones personales, afirmando que no les interesan. Pero otros estudiantes sacaron a relucir temas ante los que se sienten incómodos: la religión, el sexo... aunque algunos explicaron con más detalle sus sentimientos al respecto. Como mencionamos antes, una estudiante explicó que le molesta que salgan temas importantes para ella y no poder expresar apropiadamente sus opiniones al respecto. Otra estudiante afirmó que le molesta que se hable de religión, pero sólo si se trata con desconocimiento y frivolidad. En este sentido, alguien marcó que cualquier tema puede ser tratado en clase si el profesor sabe cómo hacerlo.

A la pregunta de si alguna vez habían sufrido una experiencia desagradable en clase, más de la mitad afirmó no haberla tenido o no quiso especificar. De los otros, algunos mencionaron situaciones en las que se habían sentido en evidencia delante

de los compañeros o el profesor. También algunos estudiantes mencionaron situaciones en las que salieron temas de religión y el profesor, o incluso algún compañero, mostró una actitud poco respetuosa por sus creencias. Desde otro punto de vista, algunos alumnos hablaron de la sensación de pérdida de tiempo en clase.

Respecto a las cualidades que creen importantes en un estudiante de español, se mencionaron en gran medida cualidades relacionadas con ser trabajador y activo (estudiar, leer mucho, esforzarse, escuchar canciones...). También salieron algunas relacionadas con el talento personal (ser inteligente, tener buen oído, pronunciar bien...); y algunas referentes a la personalidad (ser tranquilo, paciente, respetuoso, no tener sentido del ridículo, ser abierto...)

4.3 EL ESPAÑOL Y LOS ESPAÑOLES

La práctica totalidad de los estudiantes percibe la lengua española como una lengua fácil. Muchos coinciden en el hecho de que se pronuncie como se escribe como prueba de su facilidad. Por otro lado, suelen señalar la gramática, especialmente los tiempos verbales, como lo más difícil.

En este sentido, en una lista que se les proporcionó, la mayoría de los estudiantes marcan la pronunciación, leer y el vocabulario como lo más fácil de la lengua española, mientras que la gramática, escuchar y escribir, son lo que consideran más difícil.

En cuanto a la motivación para estudiar español, una gran parte afirma hacerlo simplemente porque les gusta, aunque a otra pregunta posterior, prácticamente todos contestan que esperan trabajar en un futuro con su español en el campo del turismo o el de la interpretación y la traducción principalmente.

Cuando les pedimos que definieran a los españoles, en cuanto a aspectos negativos, alguien señaló que algunos son intolerantes y que no les gusta aprender árabe. En cualquier caso, la mayoría señalaron cosas positivas: simpáticos, divertidos, con sentido del humor, charlatanes, que son justamente las cualidades que consideran que los hacen similares a los egipcios. Otras cualidades que, según nuestros estudiantes son comunes entre egipcios y españoles son principalmente algunos aspectos relacionados al modo de entender la vida: "los horarios, les gusta la vida nocturna, les gusta comer..." Alguien señaló que los españoles no son fríos, como el resto de Europa. Muchos señalaron la impuntualidad como un defecto que nos une.

En cuanto a lo que nos separa, la idea más común es que los egipcios son más tradicionales y religiosos que los españoles y que la religión tiene una importancia en la sociedad egipcia que no existe en España.

5. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La interculturalidad no hay que enseñarla en clase, es un fenómeno que ocurre de forma natural, cuando dos personas que se perciben como pertenecientes a culturas diferentes interactúan. Lo que quizás sí que deberían desarrollar tanto profesores como alumnos es una consciencia intercultural "respetuosa." De ahí la necesidad de llevar al aula actividades orientadas a desarrollar dicha consciencia y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo.

A continuación ofrecemos una serie de actividades orientadas a desarrollar la interculturalidad.

Actividad A)

Objetivos: Desarrollar la consciencia intercultural. Fomentar la capacidad de relacionar entre sí la cultura propia y la cultura extranjera. Reflexionar sobre las semejanzas y diferencias culturales.

Entre todos y todas vamos a completar este test. Tenéis que rellenar lo que pensáis de las situaciones que se proponen y añadir otras nuevas en las que españoles y egipcios actúen de forma diferente:

Cuando...	¿Qué hacen?	Los egipcios	Los españoles
...cuando reciben un regalo	Lo agradecen y lo abren inmediatamente delante de la persona que se lo ha regalado		
	Dan las gracias, lo guardan y lo abren cuando la persona se ha ido.		
... cuando saludan a una persona.	Los hombres se dan la mano, no suelen besarse, en cambio las mujeres se besan entre sí y mujeres y hombres se besan.		
	Los hombres se besan. No se dan besos entre miembros de diferente sexo.		

Actividad B)

Objetivos: Reflexionar sobre la inconveniencia de generalizar cuando juzgamos a miembros de otras culturas. Superar visiones estereotipadas.

¿Qué es un tópico? ¿Crees que los tópicos son verdad? ¿Qué piensan en tu país de los...? ¿Qué adjetivos elegirías para definir las siguientes nacionalidades?

¿Cómo son los...?

franceses	españoles	marroquíes	chinos	estadounidenses	de tu país

En grupos de tres hablad de los tópicos de vuestros países. ¿Coincidís o son diferentes?

(Adaptado de "Acento español" Ed. Acento español)

Actividad C)

Objetivos: Reflexionar sobre la no universalidad de los valores.

Lee el cuestionario y marca tus respuestas:

¿Te parecen actitudes machistas?	Sí	No	Depende
Decir piropos a las mujeres en la calle			
Ceder el paso a una mujer al entrar o salir de un lugar			
Decir que los hombres no deben llorar en público			
El que el camarero en un restaurante lleve la cuenta al hombre			
Decir que la política es cosa de hombres			
Creer que las mujeres tienen más paciencia y que por eso hay más enfermeras y profesoras			
Decir que el destino natural de una mujer es tener hijos			
Afirmar que las mujeres conducen peor que los hombres.			

(“Acento español” Ed. Acento español)

Actividad D)

Objetivos: Tomar conciencia del carácter dinámico de la cultura (una cultura cambia, evoluciona, se transforma de generación en generación). Identificar algunos elementos que constituyen la identidad

El autorretrato cultural

Desarrollo:

Consultar una lista de temas (relaciones padres/hijos, la casa, las fiestas, el matrimonio...)

Interrogar a personas de diferentes generaciones en torno a un mismo tema, con el fin de captar las similitudes y las diferencias que se sitúan en el transcurso del tiempo.

Redactar un informe de la encuesta.

Presentar oralmente este trabajo en clase en grupos.

Debate en subgrupo sobre lo que surge de las presentaciones, ya sea:

Las características de cada generación en relación con dos o tres temas escogidos.

Los valores que se extraen del contenido de cada tema

Las diferencias o las similitudes de una generación a otra

(Actividad inspirada en Janini Hohl, recogida en Red Acoge 2002: 26)

Actividad E)

Objetivo: Reflexionar sobre el conocimiento de la cultura del otro y cómo su carencia puede llevar a visiones estereotipadas.

¿Qué sabes de la familia española?

Marca en el siguiente cuadro lo que te parece correcto con respecto a la familia española:	6.- El porcentaje de mujeres que trabaja fuera de casa es:
1.- La edad media de casarse es:	menos del 40%
Antes de los 25	Entre 40% y 60%
Entre los 25 y los 30	Más de 60%
Después de los 30	7.- El porcentaje de divorcios es:
2.- El número de hijos ideal (que a la gente le gustaría tener) es:	menos de 20%
Uno	Entre 20% y 50%
Dos	Más de 50%
Más de dos	8.- El tipo más habitual de pareja es
3.- El número de hijos real (que la gente tiene) es:	Pareja casada por la iglesia
Uno	Pareja casada por lo civil
Dos	Pareja que convive sin estar casada.
Más de dos	9.- La casa
4.- La edad a la que se suele empezar a tener hijas/os es:	la suele comprar el novio o su familia.
Antes de los 25	La suele comprar la novia o su familia.
Entre los 25 y los 30	La suelen comprar entre los dos novios.
Después de los 30	depende
5.- La edad de emancipación de los hijos/as es:	10.- Los abuelos cuando son mayores:
Al alcanzar la mayoría de edad (18 años)	suelen vivir solos
Al terminar sus estudios (23 aprox.)	suelen vivir con los hijos.
Más tarde	Suelen ir a una residencia de ancianos

Pregunta a tu profesor/a cuáles son las respuestas correctas. ¿Hay algo que te sorprenda?

Y en cuanto a la sociedad de tu país, ¿qué cosas son similares a España? ¿Cuáles son diferentes?

(García-Viñó, M. y Massó, A. 2003)

Actividad F)

Objetivos: Desarrollar la consciencia intercultural poniéndose en el lugar del otro.

GRUPO A: ¿Qué harías si fueras un emigrante de un país desconocido?

Imagina que por cuestiones económicas te vas a vivir a un país lejano. Antes era una colonia, pero ahora es independiente y está en pleno desarrollo, por eso, buscan personas para repoblar el país. Se dedican a la pesca; el clima es tropical, veranos muy calurosos e inviernos lluviosos. Hablan un idioma diferente al tuyo y la religión también es diferente.

Una vez en el país:

1. ¿Qué lengua se hablará en tu casa? ¿Por qué?
2. ¿Aprenderás la lengua del país? ¿Por qué?

3. Tu ropa es diferente a la que usan normalmente en el nuevo país. ¿Empezarás a usar la ropa del país? ¿Por qué?
4. ¿Asistirás al templo local? ¿Por qué?
5. ¿Guardarás el jueves como día santo de la semana, como hace la gente del país? ¿Por qué?
6. Tú comes normalmente carne de vaca. En cambio, las personas en el nuevo país consideran que comer carne de vaca es una práctica cruel y ofensiva ¿Qué harías? ¿Por qué?
7. Las mujeres tienen un estatus muy elevado y la mayoría de las decisiones familiares son tomadas por ellas. ¿Tu familia seguiría el mismo principio?
8. ¿Consideras que los extranjeros que llegáis nuevos debéis votar en las elecciones que se realicen? ¿por qué?
9. ¿Deberíais tener el grupo de extranjeros vuestros propios representantes elegidos por vosotros en el gobierno local? ¿por qué?

GRUPO B: ¿Qué deberían hacer los inmigrantes en tu país?

Imagina que por cuestiones económicas algunos extranjeros vienen a vivir a tu país. Tu país está en pleno desarrollo, por eso, buscan personas para repoblarlo. La economía depende de la pesca; el clima es tropical, veranos muy calurosos e inviernos lluviosos. Los extranjeros que vienen hablan un idioma diferente al tuyo y la religión también es diferente.

Una vez en el país:

1. ¿Qué lengua deberían hablar en su casa? ¿Por qué?
2. ¿Deberían aprender obligatoriamente la lengua del país? ¿Por qué?
3. Su ropa es diferente a la que usáis normalmente en tu país. ¿Deberían empezar a usar la ropa del país? ¿Por qué?
4. ¿Deberían construirse templos de su religión? ¿Por qué?
5. ¿Deberían guardar el jueves como día santo de la semana, como hace la gente del país? ¿Por qué?
6. En tu país no se come normalmente carne de vaca. Se considera que comer carne de vaca es una práctica cruel y ofensiva ¿Crees que nadie debería comerla? ¿Por qué?
7. Las mujeres tienen un estatus muy elevado y la mayoría de las decisiones familiares son tomadas por ellas. ¿Las nuevas familias deberían seguir el mismo principio que se utiliza en tu país?
8. ¿Consideras que el grupo de extranjeros que llegan deben votar en las elecciones que se realicen? ¿por qué?
9. ¿Debería tener el grupo de extranjeros sus propios representantes elegidos por ellos en el gobierno local? ¿por qué?

Adaptado de: Selby, D. (1992).
Educación para una sociedad multicultural:
implicaciones curriculares y metodológicas.

ANEXO

CUESTIONARIO

Sexo: Hombre Mujer

Edad: de 17 a 25 de 26 a 35 más de 35

Has aprendido español: En el IC sólo En el IC y en la universidad

Otros

Cuántos cursos has hecho en el IC:

I. EL PROFESOR

1) ¿Cómo debe ser un buen profesor?

2) ¿Te parece que hay o debe haber alguna diferencia entre un profesor de cualquier asignatura y uno de lengua extranjera? ¿Cuáles?

3) ¿Qué diferencias principales ves entre tus profesores egipcios y tus profesores españoles?

4) Según tú, un buen profesor de español debe ser:

Mayor	Joven	Da igual
Nativo	Egipcio	Da igual
Hombre	Mujer	Da igual
Que sepa árabe	Que no sepa árabe	Da igual

5) ¿Cuántos profesores de español has tenido?

6) En general, ¿los valorarías positiva o negativamente?

7) ¿Te parece que todos tienen un estilo común? En caso afirmativo, ¿podrías definirlo?

8) Marca numerándolas las tres cualidades que te parecen indispensables en un buen profesor de lengua extranjera:

Que conozca bien su materia

Que sepa enseñar

Que sea comprensivo

Que sea paciente

Que cree buen ambiente en clase

Que imponga respeto a los alumnos

Añade otras cualidades que te parezcan importantes:

II. LA CLASE DE ESPAÑOL

1) En general prefieres

Trabajar solo

Trabajar en parejas

Trabajar en grupos

Alternar (trabajar a veces solo, a veces en parejas...)

2) Las actividades que prefieres en clase son las de (Puedes marcar hasta tres cosas)

Escribir

Leer

Escuchar audiciones

Trabajar con canciones

Ver películas

Hablar con tu compañero

Hablar con toda la clase

Ejercicios gramaticales

3) Las actividades que no te gustan en clase son las de (Puedes marcar hasta tres cosas)

Escribir

Leer

Escuchar audiciones

Trabajar con canciones

Ver películas

Hablar con tu compañero

Hablar con toda la clase

Ejercicios gramaticales

4) Si no entiendes algo en clase o no estás de acuerdo con el profesor/a ¿Qué haces?

Nada, te callas.

Preguntas, comentas

Lo hablas con otros compañeros pero no con el profesor.

5) ¿Qué temas te gusta que se hable en clase?

6) ¿Qué temas te molesta que se hable en clase? ¿Por qué?

7) ¿Alguna vez has tenido una experiencia desagradable en la clase de español?

¿Puedes contárnosla?

8) ¿Qué cualidades debe tener un buen estudiante de español como lengua extranjera?

III. EL ESPAÑOL Y LOS ESPAÑOLES:

- 1) ¿Piensas que el español es en general una lengua fácil?
- 2) ¿Crees que en general a las personas de tu país se les da bien aprender idiomas?
- 3) Crees que a ti en particular se te da bien aprender idiomas?
- 4) ¿Por qué estudias español?
- 5) ¿Qué es lo más fácil en el español? (Puedes marcar hasta tres cosas)
La gramática
El vocabulario
La pronunciación
Leer
Escribir
Hablar
Escuchar
- 6) ¿Qué es lo más difícil en el español? (Puedes marcar hasta tres cosas)
La gramática
El vocabulario
La pronunciación
Leer
Escribir
Hablar
Escuchar
- 7) ¿Crees que hablar español te va a ayudar en tu trabajo o estudios? ¿Cómo?
- 8) ¿Cómo definirías a los españoles?
- 9) ¿Qué cosas ves en común entre la gente de tu país y los españoles?
- 10) ¿Qué diferencias principales ves entre la gente de tu país y los españoles?

BIBLIOGRAFÍA

- BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998): Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press. (Traducción al español 2001)
- CANALE M. y SWAIN M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes para la traducción en español. Anaya. Madrid
- GARCÍA-VIÑÓ, M. y MASSÓ PORCAR, A. (2003) Propuesta de actividades para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes de El Cairo. N° 3. 46-49*
- GUILLÉN, C. 2004. Los contenidos culturales. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/ lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.
- HYMES, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MIQUEL, L.,2003. Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. Carabela 53. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. Abril 2003. Sgel.
- SODERBERG, A., M. (1995) Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition (eds). Intercultural Competence, Vol II
- MIQUEL, L., 2004. La subcompetencia sociocultural. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/ lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.
- RED ACOGE, 2002. La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Cajón de letras.S.C.A

Evaluación del Uso de la Plataforma de Aprendizaje en Línea 'Blackboard' en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas

Carlos N Gonzalez-Tuñón
The Correspondence School of New Zealand

Carlos N. González Tuñón tiene una Maestría en Lingüística Aplicada por la Universidad de Victoria (Nueva Zelanda). Entre los años 2001 y 2003 participó en un proyecto piloto de la Escuela por Correspondencia en Nueva Zelanda para la investigación de metodologías para la enseñanza del e-Aprendizaje. En el año 2005 asistió al Curso Superior de Metodología de la Enseñanza del Español realizado en la Universidad de Salamanca. Es el profesor encargado de la Sección de Español de la Escuela por Correspondencia en Nueva Zelanda. Sus áreas de interés incluyen: e-Aprendizaje, diseño de material y estrategias del aprendizaje.

Resumen: Dado el creciente uso de plataformas de aprendizaje en línea en cursos a distancia, es imperativo identificar aquellas prácticas que tienden a promover la motivación de los estudiantes a hacer uso de las mismas. Esto a su vez se espera que contribuya a maximizar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de este creciente uso, existe una carencia de principios pragmáticos en relación a prácticas exitosas basadas en investigaciones empíricas. Esta carencia también se da en relación a las creencias que tienen los estudiantes en cuanto a sus usos.

Este artículo explora este tema, a través de la evaluación de las prácticas utilizadas en el uso de la plataforma de aprendizaje en línea 'Blackboard' (BB), para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Departamento de Lenguas Internacionales (DLI) de la Escuela por Correspondencia (EC) de Nueva Zelanda. La evaluación fue llevada a cabo a través del análisis de datos estadísticos obtenidos en BB, entrevistas con los profesores-facilitadores de los cursos y el análisis de las respuestas de los estudiantes en cuestionarios.

Introducción

El uso de la plataforma de aprendizaje en línea BB fue implementado en los cursos de lenguas que se ofrecen en el Departamento de Lenguas Internacionales de la Escuela por Correspondencia, por primera vez en el año 2003. BB es una plataforma que facilita la enseñanza-aprendizaje a través de diferentes secciones o áreas, tales como 'Anuncios', 'Información acerca del curso', 'Documentos del curso', 'Foro de discusión', etc. Con esta plataforma los usuarios pueden interactuar sincrónica y asincrónicamente. De igual forma los usuarios pueden acceder a información y documentos que pueden ser bajados o leídos en las pantallas de sus monitores.

El DLI decidió utilizar BB con tres fines principales (ver el apéndice A) que fueron: facilitar la comunicación entre los estudiantes, facilitar el que los estudiantes aprendan los unos de los otros, y

proporcionar a los estudiantes acceso inmediato a información y material didáctico, los cuales pueden obtenerse desde cualquier lugar y en cualquiera momento.

Veinticuatro cursos fueron creados en Blackboard (los mismos fueron un componente de los cursos impresos) de los veintinueve cursos de lenguas impartidos en el DLI. Un curso de chino fue creado para todos los estudiantes que estudiaban esta lengua. En forma similar, un curso de japonés y uno de alemán fueron creados para los estudiantes principiantes (años 9 y 10 de la escolaridad secundaria en Nueva Zelanda, lo cual equivale al segundo y tercer año de la escolaridad secundaria en el mundo hispano). En la mayoría de los casos, un profesor-facilitador (profesor encargado de facilitar o administrar un curso en BB) fue nombrado para administrar cada curso. Sin embargo, en algunos casos, un profesor-facilitador administró más de un curso.

Este artículo reporta la evaluación del uso de BB en los cursos de lenguas de la Escuela por Correspondencia de Nueva Zelanda. El mismo está dividido en tres secciones. En la primera sección, se proporciona un recuento de la metodología empleada en la obtención de datos. La segunda sección trata del análisis de los datos y los resultados de este análisis. Finalmente, se proporciona conclusiones.

En la siguiente sección se da a conocer la metodología en la obtención de datos.

1 Metodología

Los datos recabados para la evaluación fueron obtenidos de información estadística en BB, la cual es generada automáticamente, entrevistas con los profesores-facilitadores y las respuestas de los estudiantes en dos cuestionarios.

Datos estadísticos generados automáticamente en BB fueron obtenidos y analizados, los mismos incluyeron: número total de veces que los estudiantes y profesores-facilitadores accedieron a las diferentes áreas (i.e. foro de discusión), número de veces que accedieron en diferentes períodos de tiempo (ej. semanalmente), número de accesos durante las diferentes horas del día, número total de acceso por usuario. Los datos fueron obtenidos al final del período de evaluación, tabulados y analizados para cada curso.

Un análisis de las prácticas de los profesores-facilitadores para las diferentes áreas en BB fue llevado a cabo. El análisis fue basado en cuanto a si estas prácticas tendían o no a un mayor acceso y participación en BB por parte de los estudiantes. Además, prácticas compartidas por los profesores-facilitadores fueron indentificadas y correlacionadas con el número de veces que los estudiantes accedieron a BB y su participación en los foros de discusión.

Los profesores-facilitadores fueron entrevistados y las entrevistas grabadas para su posterior análisis. Los datos de las entrevistas se centraron en las habilidades de los profesores-facilitadores en cuanto al uso de computadoras (ordenadores) y de BB, sus creencias acerca del uso de BB en el proceso enseñanza-aprendizaje, prácticas que ellos emplearon y que promovieron el uso y participación de los estudiantes en BB, el uso que hicieron de BB para incrementar el aprendizaje de sus estudiantes y finalmente, que hacían los mismos para dar a conocer a sus estudiantes la existencia de BB (ver el apéndice B que contiene la lista de preguntas hechas durante las entrevistas). Las entrevistas fueron llevadas a cabo al final del período de investigación de la evaluación y las respuestas fueron agrupadas cuando fue apropiado y analizadas en función de la regularidad de acceso y participación de los estudiantes.

Dos cuestionarios fueron diseñados para obtener datos de los estudiantes en cuanto a sus creencias y usos de BB. Uno de los cuestionarios tenía como objetivo obtener datos de aquellos estudiantes que accedieron a BB (ver el apéndice C) mientras que el otro estaba dirigido a aquellos estudiantes que nunca accedieron a BB. El primer cuestionario fue dividido en cuatro partes a saber: participación de los estudiantes, creencias de los mismos acerca de los usos de BB, si tenían fácil acceso o no a computadoras y sus preferencias en cuanto al medio preferido en el proceso enseñanza-aprendizaje, y finalmente, sus creencias relacionadas a si BB contribuyó a su aprendizaje. En el segundo cuestionario (ver el apéndice D) se trató de obtener información concerniente a las razones por las cuales, estudiantes inscritos en los cursos de BB nunca accedieron a esta plataforma. Ambos cuestionarios fueron probados durante una fase piloto en función de cuan largo eran, la claridad de las preguntas y como preguntas no muy claras podrían ser mejoradas. Una vez obtenida la información durante la fase piloto se hicieron los cambios necesarios.

El cuestionario diseñado para aquellos estudiantes que accedieron a BB fue enviado a todos los estudiantes (137). Los estudiantes pertenecían a diferentes categorías de acuerdo al tipo de inscripción: estudiantes de secundaria duales (inscritos en otra escuela, pero que estudian al menos una materia con la EC, en la mayoría de los casos porque sus escuelas no ofrece dicha materia o materias), estudiantes de primaria y de secundaria a tiempo completo (estudiantes en estos dos grupos estudian todas sus materias con la EC), estudiantes de primaria duales (inscritos en otra escuela primaria, pero que estudian al menos una materia con la EC por diferentes razones, estudiantes de secundaria que pagan cuota (quienes prefieren hacer su escolaridad por correspondencia en vez de clases presenciales) y estudiantes adultos. El grupo más numeroso fue el de los estudiantes de secundaria duales (113). 35 estudiantes completaron el cuestionario. 27 de los 35 cuestionarios fueron regresados por el grupo de secundaria dual, mientras que 3 fueron de los adultos, 2 de los de secundaria a tiempo completo, 1 de primaria a tiempo completo y finalmente 1 de secundaria que paga cuota.

El segundo cuestionario fue enviado a estudiantes que nunca accedieron a BB. El mismo se envió al azar a estudiantes de cada uno de las seis categorías de inscripción especificadas anteriormente. Sin embargo, para algunos cursos no hubo estudiantes en algunas de las categorías mencionadas. El cuestionario fue enviado a 120 estudiantes. Un total de 21 estudiantes regresó el cuestionario con sus respuestas.

El período de evaluación se extendió del 2 de febrero al 27 de agosto (26 semanas). Se decidió que el 27 de agosto sería la fecha final de la evaluación porque se predijo que los estudiantes de secundaria de niveles avanzados quizás accederían a BB menos después de esta fecha, debido a que se esperaba que estos estudiantes estarían preparándose para los exámenes de práctica que fueron programados inmediatamente después de esta fecha.

En la próxima sección se suministra un análisis de los datos obtenidos y los resultados de este análisis.

2 Análisis de datos

Los datos recabados en BB, los cuestionarios y las entrevistas con los profesores-facilitadores fueron analizados para identificar prácticas deseables que contribuyen a un mayor acceso de los estudiantes en BB y a su participación en el foro de discusión. A continuación se presentan los resultados de este análisis en relación a primero, las respuestas en el cuestionario de aquellos estudiantes que accedieron a BB, segundo, las respuestas en el cuestionario de aquellos estudiantes que nunca accedieron a BB y finalmente, la administración de cursos en BB por los profesores-facilitadores.

2.1 Análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario de estudiantes que accedieron a BB

Esta sección está dividida en cinco secciones. La primera trata acerca de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes; la segunda proporciona datos acerca de las creencias de los estudiantes concernientes al uso de BB; la tercera reporta las destrezas de los estudiantes en cuanto al uso de la computadora y si tenían fácil acceso a la misma; la cuarta sección presenta datos en cuanto al acceso por parte de los estudiantes y los profesores-facilitadores al área de contenido (Anuncios, Documentos del curso, Información acerca del curso, etc), así como los usos de esta área; la última sección incluye datos relacionados a la participación de ambos, los estudiantes y profesores-facilitadores en el foro de discusión.

Asunto 1. Preferencias de aprendizaje de los estudiantes

Evidencia

Las tablas 1 y 2 indican que

- a 96%, le gustaría que las actividades en BB estuvieran relacionadas con el material impreso;
- a 90% le gustaría que se incluyera aprendizaje cooperativo;
- 84% estaba en favor de que el profesor-facilitador adoptara el papel de facilitador;
- 77% prefiere una combinación de trabajar solos y en grupos;
- a 68% les gusta usar la computadora como parte de su aprendizaje, mientras que a 29% le gusta usarla de vez en cuando;
- 68% prefiere aprender a través de una combinación de material impreso y en línea, mientras que solamente el 20% prefiere solamente material impreso y 12% solamente en línea;
- 26% cree convincentemente que BB vale la pena, 37% que vale la pena, mientras que el 9% considera que su uso no es tan importante. Ningún estudiante consideró que no es deseable usar BB;
- 17% de los estudiantes cree convincentemente en utilizar la lengua que se aprende para comunicarse en BB, 43% está de acuerdo en usarla; mientras que el 23% no está seguro en cuanto a si se debe usarla o no.

Preferencia por el uso de computadoras (ordenadores) en la enseñanza-aprendizaje			Modo preferente para aprender			Medio preferido para aprender		Le gustaría actividades en línea que estén relacionadas al material impreso		En favor del papel facilitador del profesor		En favor de aprendizaje cooperativo	
Sí	No	Algunas veces	Sólo	Ambos	En grupo	Material Impreso		Sí		Sí		Sí	
68%	3%	29%	11%	77%	11%	21%		96%		84%		90%	
						68%		4%		16%		10%	
						12%							

Tabla 1. Preferencia de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje

Vale la pena usar BB					Valoración en cuanto al uso de la lengua extranjera para comunicarse				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
0%	9%	28%	37%	26%	9%	9%	23%	43%	17%

Tabla 2. Creencias de los estudiantes en cuanto al uso de BB y la lengua que se aprende

Nota: 1 = completamente en desacuerdo 2 = en desacuerdo 3 = indeciso 4 = de acuerdo
5 = completamente de acuerdo

Recomendaciones:

- usar BB como parte o componente del curso de lengua;
- incluir actividades que estén relacionadas al material impreso;
- incluir una combinación de actividades en las cuales los estudiantes tienen que trabajar sólo y cooperativamente con otros estudiantes. Además, actividades que requieran que los estudiantes trabajen primero sólo y luego con otros estudiantes (tales como proyectos en los cuales los estudiantes tienen que reportar sus resultados a otros estudiantes);
- crear cursos híbridos los cuales serán una mezcla de material impreso y en línea. Hasta que estos cursos sean creados, dar a los estudiantes la opción de completar en línea algunos de los ejercicios en el material impreso;
- crear un foro a principio del año en el área 'Foro de discusión' el cual podría ser llamado 'Uso de BB'. En este foro, discutir el papel del profesor-facilitador como facilitador y las expectativas que se tienen de los estudiantes cuando participen en actividades de aprendizaje del tipo cooperativo;
- usar la lengua que se aprende para comunicarse. Sin embargo, a los estudiantes se les debe permitir usar el inglés cuando carecen de los recursos lingüísticos para comunicarse.

Asunto 2. Creencias de los estudiantes en cuanto a si BB contribuyó a su aprendizaje

Evidencia

El 32% de los estudiantes consideró que BB contribuyó a su aprendizaje mientras que el 21% no lo creyó así (ver la tabla 3). Algunos comentarios hecho por los estudiantes quienes creyeron que BB contribuyó a su aprendizaje fueron:

'...(BB) hace que aspectos no conocidos (se aprendan) y consolida lo aprendido'

('...(BB) could make areas of unfamiliar and strengthen what was learning')

'Pude practicar la lengua en contextos pocos familiares.'

('I was able to practise the language in less familiar contexts')

Los estudiantes que indicaron que BB no contribuyó a su aprendizaje, es posible que lo hayan pensado así porque no se les brindó suficientes oportunidades para aprender a través de actividades. Esta propuesta es soportada por los siguientes comentarios:

'(BB) tiene el potencial de ser un recurso muy útil'

('it (BB) has the potential to be a very useful resource')

‘Si es usado apropiadamente lo hará (aprendizaje) más fácil’

(‘If it is used properly it will make it (learning) easier’)

Sin embargo, pareciera que estos estudiantes no estaban conscientes de que el aprendizaje de una lengua puede tener lugar dentro de un medio en el que no necesariamente hay que completar ejercicios de práctica como puede dárse el caso en BB. Algunas de las formas en que los estudiantes consideraron que BB contribuyó a su aprendizaje son presentadas en la tabla 3.

Valoración de BB en cuanto a si contribuyó o no al aprendizaje					Contribución o no de BB al aprendizaje y por qué	
1	2	3	4	5		
9%	21%	32%	32%	6%		
					Lo que contribuyó al aprendizaje	
					• ayuda por parte de otros estudiantes	(25%)
					• comunicación con otros estudiantes	(17%)
					• aprendizaje de contenido no familiar	(17%)
					• enlaces útiles	(17%)
					• ayuda a revisar vocabulario	(8%)
					• refuerza lo que se ha aprendido	(8%)
					• traducción de mensajes	(8%)
					100%	
					No contribuye al aprendizaje	
					• no contribuye al aprendizaje	(77%)
					• todavía no pero tiene el potencial	(15%)
					• no recibí ninguna ayuda con mi aprendizaje	(8%)
					100%	

Tabla 3. Creencia de los estudiantes en cuanto a si BB contribuyó o no a su aprendizaje y por qué

Nota: **1** = completamente en desacuerdo **2** = en desacuerdo **3** = indeciso **4** = de acuerdo
5 = completamente de acuerdo

32% de los estudiantes estuvo indeciso en cuanto a si BB contribuyó o no a su aprendizaje.

La tabla 4 muestra que el área en BB que los estudiantes consideraron que mayormente contribuyó a su aprendizaje fue el ‘Foro de discusión.’

Los estudiantes indicaron que las actividades que contribuyeron a su aprendizaje fueron de dos tipos: comunicación con otros estudiantes y con el profesor en el foro de discusión y el completar actividades en línea. Sin embargo, dos estudiantes consideraron que nunca se presentaron actividades de aprendizaje en algunos cursos de BB, como lo sugieren sus comentarios:

‘¿Actividades de aprendizaje? ¿Cuáles fueron esas actividades de aprendizaje de que habla?’

(‘learning activities? What are these learning activities you speak of?’)

‘... No lo sé porque nunca hubo ninguna actividad para que yo hiciera’

(‘... I don’t know because their was never any activities for me to do’)

La mayoría de los estudiantes (70%) consideró que las instrucciones en BB no fueron muy claras (ver la tabla 4).

En general, los resultados en la tabla 4 indican que los estudiantes creen que BB podría ser usado para practicar, discutir, reforzar lo que se ha aprendido, comunicarse con otros estudiantes y el profesor-facilitador, para guiar y apoyar y suministrar información.

Áreas en BB que contribuyeron al aprendizaje	Claridad de las instrucciones			Sugerencias de los estudiantes en cuanto a posibles usos de BB en el proceso enseñanza-aprendizaje
	Muy claras	No claras	No muy claras	
Foro de discusión 60% Documentos del curso 16% Información acerca del curso 8% Sitios de la red 8% Anuncios, 4% Tareas/ actividades 4% Libros 0%	22%	70%	7%	<ul style="list-style-type: none"> • practicar la lengua • discutir ideas • reforzar lecciones aprendidas en los cuadernos • conversar con otros estudiantes y profesores • mantener correspondencia con el profesor en el Foro de discusión • apoyar en la forma de guía y centro de información • tener juegos disponibles • tener libros, etc en línea • tener muestras de actividades para evaluación sumativa que pueden ser imprimidas • discutir trabajos o tareas con el profesor y otros estudiantes • interactuar con otros estudiantes en el salón de clase virtual • tener información interesante y que los estudiantes hagan preguntas acerca de ella • incluir sitios de la red • proveer información extra y de apoyo • hacer obligatoria la participación en el Foro de discusión • suministrar más retroalimentación instantánea por parte de los profesores • proveer oportunidades para descubrir material lingüístico no conocido • presentar trabajos modelos completados por algunos estudiantes para que puedan ser vistos por otros

Tabla 4. Valoración de las áreas en BB que contribuyeron al aprendizaje. Valoración de la claridad de las instrucciones y sugerencias de los estudiantes acerca de los posibles usos de BB

Recomendaciones

- seguir utilizando el Foro de discusión e incluir más discusiones. Cuando sea posible incluir tópicos y actividades que a los estudiantes les gustaría discutir y completar;
- usar la lengua extranjera para comunicarse cuando sea posible;
- incluir en el foro 'Uso de BB' una discusión acerca de las formas en que los estudiantes aprenden cuando usan BB. En particular, enfatizar la importancia que tiene el que los estudiantes se ayuden los unos a los otros, se comuniquen en la lengua extranjera y practiquen actividades o ejercicios en línea;
- tener sumo cuidado en la escogencia de enlaces útiles;

- incluir actividades que los estudiantes tienen que completar. Si es posible relacionar estas actividades al contenido y tópicos en los cuadernos de trabajo del curso impreso. De igual forma hacer consciente a los estudiantes de la relación de estas actividades con el material impreso;
- proveer enlaces útiles en donde los estudiantes pueden practicar la lengua extranjera a través de juegos y actividades interactivas;
- hacer que los estudiantes esten conscientes cuando una actividad es del tipo colaborativo;
- verificar que las instrucciones son precisas y claras, de ser posible, pedir a un editor o colega que las revise;
- incluir una gran variedad de usos de BB, particularmente aquéllos sugeridos por los estudiantes en la tabla 4.

Asunto 3. Destrezas en el uso de la computadora y facilidad de acceso a las mismas

Evidencia

88% de los estudiantes consideraron que tienen muy buena (53%) y buena (35%) habilidad en cuanto al uso de computadoras (ver la tabla 5). Sin embargo, un pequeño número (12%) considera que no les es fácil el uso de la computadora.

La tabla 5 muestra que la mayoría de los estudiantes accedieron a BB desde sus escuelas y casas (43% y 36% respectivamente). Además, la mayor parte de los estudiantes (71%) indicó que ellos podían acceder a BB en cualquier momento que ellos quisieran. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes inscritos en el curso bajo la categoría 'dual secundario' pueden acceder a BB desde sus escuelas cuando así lo deseen. Sin embargo, un pequeño número (29%) no tiene la misma facilidad de acceso.

La mitad de los estudiantes estaba consciente de la existencia de 'la central de ayuda' para obtener ayuda con problemas tecnológicos.

Valoración en cuanto a la habilidad en el uso de computadoras				Lugar de donde BB es accedido		Puede acceder a BB en cualquier momento		Sabe de la existencia de la 'central de ayuda'	
1	2	3	4			Sí	No	Sí	No
0%	12%	35%	53%	Escuela	43%	71%	29%	50%	50%
				Casa	36%				
				Escuela/ casa	18%				
				Escuela/ trabajo	3%				

Tabla 5. Desrezas de los estudiantes en cuanto al uso de la computadora y facilidad de acceso a las mismas

Nota: 1 = muy mala 2 = mala 3 = buena 4 = muy buena

Los estudiantes experimentaron principalmente cuatro tipos de problemas cuando accedieron a BB. 33% tuvo dificultad en cuanto a como usarlo y 29% tuvo problemas para acceder a esta plataforma. Para 24% de los estudiantes, la lenta bajada de documentos fue el problema principal mientras que un 14% no pudo acceder a BB porque la plataforma no estaba funcionando. Las principales causas de frustración cuando los estudiantes trataban de acceder y usar BB fueron la lenta bajada de documentos, y el no saber como usarlo (ver la tabla 6).

Problemas experimentados con el uso de BB	Causas de frustración
<ul style="list-style-type: none"> • no saber como usar BB (33%) • las intrucciones en cuanto a como usar BB fueron difíciles de entender • instrucciones en cuanto a como usar BB no estaban disponible a los estudiantes • BB no es un programa fácil/ amistoso de usar • conectándose (29%) • contraseña incorrecta • el no saber el nombre de usuario y la contraseña a usar • no estar inscrito en el curso de BB • lenta bajada de documentos y páginas de la red • el sitio de BB no estaba funcionando 	<ul style="list-style-type: none"> • la lenta bajada de documentos (27%) • el no saber como usar las diferentes areas de BB • no actualizado lo suficiente (14%) • la no participación de los estudiantes en las discusiones (14%) • el no poder conectarse (5%) • la faltad de claridad de las instrucciones (5%) • el que otros leyéran mis mensajes (4%) • nadie en línea cuando se accedió al salón de clase virtual (4%) • el tener que conectarse primero al sitio de la Escuela por Correspondencia para luego tener que conéctarse al sitio de BB (4%) • el no tener tareas en línea (4%)

Tabla 6. Problemas relacionados al acceso y uso de BB y causas de frustración

Acción tomada cuando se presentaron problemas tecnológicos	Formas en la que a los estudiantes les gustaría recibir ayuda tecnológica
<ul style="list-style-type: none"> • desconectarse (54%) • hacer otra cosa (9%) • enviar un mensaje al profesor (9%) • intentar más tarde (9%) • enojarse (9%) • usar otra área (5%) • seguir intentando resolver el problerna (5%) 	<ul style="list-style-type: none"> • ser avisado de la existencia de cualquier problema a través de un mensaje de correo electrónico o el sitio de la Escuela por Correspondencia (70%) • ser entrenado por alguien en cuanto a como resolver problemas y a usar BB (10%) • tener instrucciones claras (10%) • poder telefonear/ enviar mensajes de correo electrónico a mi profesor para dárle a conocer el problema (10%)

Tabla 7. Acción tomada cuando ocurrieron problemas tecnológicos y las formas en que a los estudiantes les gustaría recibir ayuda tecnológica

La mayoría de los estudiantes (54%) se desconectaron de BB cuando experimentaron problemas tecnológicos (ver la tabla 7). Además, 70% de los estudiantes reportaron que les gustaría saber de cualquier problema con BB a través de un mensaje de correo electrónico o el sitio de la red de la Escuela por Correspondencia (ver la tabla 7).

Recomendaciones

- no asumir que todos los estudiantes son competentes en el uso de las computadoras. Identificar aquellos estudiantes que carecen de las habilidades necesarias, a través de un cuestionario que quizás debe ser enviado a principio del año escolar. Otra alternativa es obtener la información a través del formulario de inscripción a los cursos;
- enviar una carta a los diferentes supervisores y directores de los estudiantes duales, solicitándoles permiso para que los estudiantes puedan usar las computadoras en sus colegios para acceder a BB a determinadas horas o en cualquier momento del día;
- crear un foro, en el foro de discusión el cual podría ser llamado 'Necesito ayuda, tengo problemas tecnológicos'. El propósito de este foro es para que los estudiantes se ayuden los unos a los otros cuando tengan problemas tecnológicos. Sin embargo, a los estudiantes se les debe hacer consciente de la existencia de la 'central de ayuda';
- no asumir que todos los estudiantes saben como usar BB; algunos de ellos no lo saben;
- crear una carpeta en el área 'Documentos del Curso' el cual podría ser llamada 'Instrucciones acerca de como usar BB'. Los archivos en esta carpeta deberán contener instrucciones en cuanto a como usar BB, en relación a, como:
 - acceder a las diferentes áreas
 - acceder o ver documentos o sitios de la red
 - bajar archivos
 - saber cuando se tienen enlaces en una página de la red
 - abrir documentos o enlaces a sitios en otra ventana
 - instalar programas
 - abrir archivos adjuntos
 - adjuntar documentos
 - leer y enviar mensajes en el foro de discusión
 - crear una nueva discusión en los foros
- inutilizar áreas que no son usadas;
- especificar donde los estudiantes tienen que presionar con el ratón para acceder a archivos, carpetas y enlaces (ej. presionar en la palabra subrayada 'Actividad comunicativa' para ver la lista de actividades), particularmente a principio del curso;
- subir información regularmente cuando sea apropiado. Esto podría tener el efecto de promover que los estudiantes accedan a BB más regularmente. Si no existe la necesidad de subir información frecuentemente, subir un anuncio semanalmente, relacionado, por ejemplo: a aspectos culturales, estrategias del aprendizaje de lenguas, fechas toques, etc. Sin embargo, se debe tener cuidado de no abrumar a los estudiantes con información, por lo tanto, es conveniente que información obsoleta e innecesaria sea eliminada;

- indicar a los estudiantes en la primera carta que se les envía su 'nombre de usuario' y 'contraseña'. Además, el 'nombre de usuario' y 'contraseña' pueden ser enviado a los supervisores y directores de los colegios donde estudian los estudiantes duales;
- discutir en el foro sugerido anteriormente 'Uso de BB' la existencia de conexiones a la red lenta y rápida. A los estudiantes se les debe aconsejar ser pacientes y completar otras actividades mientras bajan archivos grandes;
- discutir en el foro 'Usos de BB' la importancia que tiene que los estudiantes participen en las discusiones para que BB logre su objetivo. Se les podría decir a los estudiantes que al participar, ellos aprenden los unos de los otros y que es responsabilidad de cada uno de ellos participar;
- hacer consciente a los estudiantes de que ellos pueden crear un icono en sus mesas de trabajo, en la pantalla de la computadora, para acceder al sitio de BB sin necesidad de acceder primero al sitio de la EC;
- tener disponible en línea los ejercicios que los profesores corrigen para cada uno de los cuadernos en el curso. De esta forma, los estudiantes tienen la opción de completar los ejercicios en línea o en sus libros de trabajo;
- permitir a los estudiantes llamar a sus profesores cuando ellos experimenten problemas tecnológicos. Los estudiantes que llamen deben ser referidos a la 'central de ayuda'. También, recordarle a los estudiantes acerca de esta facilidad, de esta forma sabrán que hacer cuando tengan problemas tecnológicos.

Asunto 4. Acceso de los estudiantes y los profesores-facilitadores al área de contenido

Evidencia

La tabla 8 muestra que no todos los estudiantes inscritos en algunos de los cursos de lengua fueron inscritos en sus respectivos cursos de BB (ej. en los cursos 7, 9, 12 y 13). Información estadística en cuanto al número de estudiantes inscritos en los cursos de lenguas fue solicitada y comparada con el número de estudiantes inscritos en los cursos de BB.

En general, los estudiantes accedieron a las áreas de contenido de BB entre 1 y 83 veces. Esto sugiere que esta área fue accedida por cada estudiante en un promedio de entre 0.3 y 1.4 veces respectivamente. Es posible que esta baja proporción de acceso es porque información para los cursos no fue subida regularmente. Sin embargo, en general los cursos para los cuales los estudiantes accedieron más frecuentemente a las áreas de contenido incluyeron enlaces a una variedad de juegos y material interactivo.

Los profesores-facilitadores accedieron al área de contenido a menudo (en promedio 13 veces por semana). Sin embargo, para algunos de los cursos no se subió información frecuentemente como fue sugerido en el análisis del área de contenido para los diferentes cursos.

La tabla 9 muestra que no hubo diferencia significativa en cuanto al número de veces que los estudiantes principiantes accedieron al área de contenido en relación al número de los estudiantes avanzados.

La tabla 10 muestra que en general la mayoría de los cursos utilizaron las mismas áreas de contenido, siendo las áreas 'Tareas'/'Proyectos'/'Materiales del Curso' y 'Herramientas' las menos usadas.

Curso	Nivel escolar	Número total de estudiantes inscritos	Número total de estudiantes que accedieron al área de contenido	Número total de veces que los estudiantes accedieron al área de contenido	Promedio del número de veces que los estudiantes accedieron semanalmente al área de contenido	Número total de veces que los profesores-facilitadores accedieron al área de contenido	Promedio del número de veces que los profesores-facilitadores accedieron semanalmente al área de contenido
Course 1	9	63	21	577	22	345	13
Course 2	11	Problemas tecnológicos impidieron obtener información estadística para este curso					
Course 3	11	357	36	836	32	714	27
Course 4	12	127	59	2168	83	752	28
Course 5	9/ 10	222	2	8	0.3	158	6
Course 6	9	354	14	271	10	130	5
Course 7	9	1	1	2	35	38	1
Course 8	9/ 10	274	26	904	35	267	10
Course 9	10	16	2	54	2	1090	42
Course 10	10	105	13	531	20	154	6
Course 11	11	32	2	32	1	176	7
Course 12	11	14	4	94	47	312	12
Course 13	11	95	16	557	21	241	9
Course 14	12	80	13	600	23	829	32
Course 15	12	58	20	388	15	712	27
Course 16	12	82	3	36	1	40	2
Course 17	12	83	7	118	5	40	2
Course 18	13	187	21	587	23	593	23
Course 19	13	57	2	44	2	134	5
Course 20	13	112	15	308	12	346	13
Course 21	13	117	9	258	10	32	1
Course 22	13	62	6	142	5	416	16
Course 23	All	2	2	40	2	130	5
Course 24	All	102	2	26	1	158	6
Average		113	13	373	16	326	13

Tabla 8. Número de veces que los estudiantes y los profesores-facilitadores accedieron al área de contenido

Tipo de estudiante	Promedio del número total de veces que los estudiantes accedieron al área de contenido	Promedio del número de veces que los estudiantes accedieron al área de contenido semanalmente
Principiante	335	18
Avanzado	441	20

Tabla 9 Número total y promedio de las veces que los estudiantes de cursos para principiantes y avanzados accedieron al área de contenido

El área de contenido que fue mayormente accedida fue la de 'Anuncios' (100%). Sin embargo, esto es debido al hecho de que el área de 'Anuncios' es la página principal de BB. La segunda área de contenido más accedida fue 'Información del curso' (24%). Quizás los estudiantes accedieron a esta área más que a otras pensando que si ellos no lo hacían, podrían haber dejado de obtener información importante acerca de sus cursos (ver la tabla 11). A los estudiantes, les gustó acceder a las diferentes áreas de contenido por una variedad de razones como se muestra en la tabla 11.

Anuncios	Información acerca del curso	Documentos del curso	Tareas/ Proyectos	Profesores	Textos/ Material del Curso	Enlaces	Herramientas
100%	88%	71%	54%	79%	46%	83%	33% (Esta área incluye el cajón para depositar archivos digitales y el salón de clase virtual)

Tabla 10. Porcentaje del acceso de los estudiantes a las diferentes áreas de contenido

Anuncios	Información acerca del curso	Documentos del curso	Tareas/ Proyectos	Sitios de la red	El por qué a los estudiantes les gusta acceder a estas áreas
44%	24%	12%	8%	12%	<p>Anuncios</p> <ul style="list-style-type: none"> • para saber eventos futuros <p>Información acerca del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • obtener información • obtener información actualizada <p>Documentos del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • contiene información útil <p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> • completar actividades en línea <p>Sitios de la red</p> <ul style="list-style-type: none"> • revisar contenido del curso

Tabla 11. Porcentaje de las diferentes áreas de contenido que a los estudiantes les gustó acceder y por qué

EL análisis de cada una de las áreas de contenido para cada uno de los cursos de BB no es proporcionado en esta sección, por no creerse pertinente. Sin embargo, las recomendaciones suministradas a continuación toman en cuenta este análisis. Estas recomendaciones son generales e incluyen ambas prácticas deseables y aquellas que parecen no ser muy buenas.

Recomendaciones

- proporcionar una definición de las diferentes áreas de contenido. Esto proporcionaría consistencia en todos los cursos en cuanto al uso de cada área, y le permitiría a los estudiantes encontrar información fácilmente;
- describir los cartapacios y archivos brevemente y concisamente;
- nombrar los cartapacios y archivos de una forma transparente, es decir que el nombre obviamente indica el contenido;
- proporcionar guía y consejo en relación a asuntos tecnológicos cuando sea requerido. Por ejemplo, si un programa en especial (ej. 'Acrobat Reader') es requerido, los estudiantes deben saberlo;
- dar a los estudiantes una lista de programas gratis y aconsejarles instalarlos en sus computadoras (ej. 'Quicktime', 'Acrobat Reader', 'Flash Reader', etc.);
- incluir enlaces a juegos, material interactivo e instructivo relacionado a los tópicos y contenido en los cuadernos (material impreso) del curso. Hacer que los estudiantes estén conscientes de la relación entre este tipo de material y el material impreso;
- tomar el tiempo que tarda en bajarse documentos de gran tamaño, si es posible utilizar para ello una computadora con especificaciones mínimas o de poca capacidad;
- convertir documentos grandes al formato 'pdf'. Sin embargo, si un archivo es muy grande y al convertirlo a 'pdf' sigue siendo de gran tamaño, a los estudiantes se les debe hacer saber cuanto tiempo (aproximadamente) tomará bajarlos;
- explicar o definir cualquier término tecnológico;
- agrupar archivos y enlaces similares en un cartapacio;
- revisar de vez en cuando si los enlaces a sitios de la red siguen estando disponibles. Pedir a los estudiantes que notifiquen al profesor-facilitador cualquier enlace que no este disponible;
- tener como primer anuncio una bienvenida al curso;
- subir un anuncio para cada foro que se cree o subir un anuncio general al principio del curso indicando que nuevos foros serán creados periódicamente.

Asunto 5. Participación de los estudiantes y el profesor-facilitador en el foro de discusión

Evidencia

La tabla 12 indica que un pequeño porcentaje de los estudiantes inscritos en los cursos de BB accedieron al foro de discusión (entre 0% y 46% para los diferentes cursos). Los estudiantes que

entraron en los foros de discusión, les gustó hacerlo por una variedad de razones como lo muestra la tabla 13.

Curso	Nivel escolar	Número total de estudiantes que accedió al foro de discusión	Número total de veces que los estudiantes accedieron al foro de discusión	Número total de veces que el facilitador accedió al foro de discusión	Número de foros creados	Número total de estudiantes que enviaron mensajes	Número total de mensajes enviados por los estudiantes	Número promedio de mensajes enviados por los estudiantes	Número total de mensajes enviados por el facilitador
Curso 1	9	32%	1279	329	1 2	5 7	29 71	6 12	5 3
Curso 2	11	Problemas tecnológicos previnieron la colección de datos para este curso							
Curso 3	11	10%	1271	442	1	2	3	2	1
					2	3	3	2	2
					3	4	4	1	4
					4	23	72	31	27
					5	0	0	0	1
					6	3	5	2	1
					7	3	4	1	3
Curso 4	12	46%	1389	387	1	16	74	5	2
					2	0	1	1	1
					3	4	0	0	1
					4	3	4	1	5
					5	1	4	1	0
					6	1	1	1	0
					7	1	1	1	0
Curso 5	9/ 10	0.1%	3	11	1 2	12 0	47 0	39 0	4 0
Curso 6	9	4%	239	98	1 2	4 3	7 3	2 1	3 1
Curso 7	9	0%	0	-	0	-	-	-	-
Curso 8	9/ 10	9%	923	300	1	6	19	3	5
Curso 9	10	13%	54	1090	1 2	1 1	2 2	2 2	3 3
Curso 10	10	13%	483	84	1	4	7	2	1
Curso 11	11	6%	21	24	1 2	2 1	2 1	1 1	1 1
Curso 12	11	29%	10	0	0	0	0	0	0
Curso 13	11	17%	736	211	1	6	18	3	5
Curso 14	12	15%	244	137	1 2	2 3	3 5	2 2	3 4
Curso 15	12	34%	246	105	1	1	4	4	4
Curso 16	12	5%	No data	2	1 2	7 1	9 1	1 1	4 2
Curso 17	12	8%	65	47	1	1	1	1	2
Curso 18	13	11%	909	258	1 2	8 7	15 12	2	4
Curso 19	13	4%	25	47	1	0	0	0	0
Curso 20	13	13%	959	482	1	2	2	1	1
					2	3	3	1	1
					3	6	6	1	1
					4	4	5	1	1
					5	7	20	2	1
					6	1	1	1	5
					7	2	2	1	0
Curso 21	13	8%	229	128	1	5	9	2	4
Curso 22	13	10%	122	96	1	3	6	2	4
Curso 23	All	50%	-	-	0	-	-	-	-
Curso 24	All	0%	-	57	1 2	0 0	0 0	0 0	2 0
Promedio		15%	419	185	2	8	11	3	3

Tabla 12. Porcentaje de estudiantes que participaron en las discusiones y el número de veces que los estudiantes y los profesores-facilitadores enviaron mensajes

El por qué a los estudiantes les gustó acceder al foro de discusión

- conversar con otros estudiantes
- conversar con otros estudiantes porque elimina la sensación de aislamiento
- saber de que hablan otros estudiantes en los foros
- interactuar con profesores y otros estudiantes
- acceder a actividades como música y juegos
- saber que piensan otros estudiantes acerca del curso
- practicar contenido
- leer lo que escriben otros estudiantes que estudian el mismo curso
- leer las opiniones de otras personas
- saber si otros estudiantes encuentran el curso fácil o difícil
- leer preguntas y respuestas de otros estudiantes
- hablar en la lengua extranjera
- hacer preguntas

Tabla 13. Razones por las cuales los estudiantes nunca accedieron al foro de discusión

El mayor número de participación y de mensajes ocurrió en los foros cuyo objetivo era la socialización de los estudiantes. (por ejemplo, 71 mensajes en los cursos 1, 72 en el curso 3, 74 en el curso 4, y 47 en el curso 5). Además, en general, los estudiantes en este tipo de foro, prefirieron comunicarse en su idioma materno, el inglés. Los siguientes comentarios hechos por algunos estudiantes sugieren que a ellos, les gustó usar el foro de discusión (FD) para socializar.

'... (me gusta) hablar con otros estudiantes'

('... (like to) talk to other students')

'... es bueno para mantenerse en contacto con otras personas'

('... its good for keeping in touch with other people')

Los estudiantes accedieron al foro de discusión en un promedio de 419 veces durante las 26 semanas que duró la evaluación o 16 veces por semana. Esto significa que en general cada estudiante entró al foro de discusión por lo menos una vez por semana, lo cual puede ser considerado como adecuado. Sin embargo, no todos los estudiantes enviaron mensajes regularmente. Esto puede ser debido a un número de razones. Estas razones parecen ser: no tener fácil acceso al uso de una computadora en cualquier momento, no sentirse comfortable con el uso de esta tecnología, no sentirse comfortable en cuanto a cometer errores cuando se comunica en la lengua extranjera, no tener tiempo para participar y no saber como usar el foro de discusión (ver las tablas 6 y 14). El número promedio de mensajes enviados por los estudiantes fue 3. Los estudiantes consideraron que ellos podrían ser estimulados a participar en diferentes formas (ver la tabla 14).

Los profesores-facilitadores accedieron al foro de discusión a menudo (un promedio de 185 veces durante las 26 semanas que duró la evaluación (ó 7 veces por semana). Sin embargo, no todos

los profesores-facilitadores entraron al foro de discusión cada semana (por ejemplo, los de los cursos 5, 11, 12 y 16).

Los profesores-facilitadores enviaron un promedio de 3 mensajes en los foros. 68% de los estudiantes consideraron que el número de mensajes enviados por los profesores-facilitadores fue adecuado.

Un promedio de 2 foros fue creado para cada curso. Sin embargo, para algunos cursos hasta 7 foros fueron creados (cursos 3, 4 y 20). En general, el tener una gran cantidad de foros no contribuyó a una mayor participación por parte de los estudiantes. Esto quizás se debió a las razones antes mencionadas en cuanto al por qué es probable que los estudiantes no participaron en los foros. Además, los estudiantes pudieron diferir en relación a si determinados tópicos fueron de su agrado o no.

Creencia de los estudiantes en cuanto a si el profesor-facilitador participó adecuadamente		Cosas que los estudiantes piensan que les motivarían a participar en las discusiones de los foros
Sí	No	
68%	32%	

- trabajar con otros adultos
- tener más tiempo para usar la computadora en la escuela (para estudiantes secundarios duales)
- tener acceso a una computadora/ la red
- ser recordado en el libro de trabajo
- acceder al foro de discusión regularmente
- tener más actividades para hacer
- tener una mayor participación de otros estudiantes
- tener respuestas a las preguntas hechas a otros estudiantes
- tener a menudo información actualizada
- dar premios – ejemplo: la mejor historia del mes, etc
- reducir la cantidad de trabajo escolar
- tener juegos
- conversar en la lengua extranjera
- saber como navegar el sitio y usar BB apropiadamente (nunca fue explicado)
- tener a alguien que ayude cuando se tengan dudas o dificultad con el trabajo escolar
- tener un profesor que ayude

Table 14. Creencias de los estudiantes en relación al número de veces que los profesores-facilitadores participaron en las discusiones y las cosas que les motivarían a participar

El análisis de los mensajes en los diferentes foros indicó que cuando la lengua extranjera fue usada en el primer mensaje, hubo una tendencia de parte de los estudiantes a usar esta lengua hasta que el profesor-facilitador u otro estudiante envió mensajes en inglés. A partir de entonces las discusiones tendieron a ser en inglés. Además, en general, en algunos foros en donde el profesor-facilitador no envió el primer mensaje, hubo un largo lapso tiempo antes de que el primer estudiante enviara un mensaje y en algunos casos ningún mensaje fue enviado.

La mayoría de las discusiones tuvo como propósito el que los estudiantes suministraran opiniones. Es probable que esto también pudiera causar poca participación.

No hubo diferencia significativa en cuanto al número de veces que los estudiantes de cursos para principiantes y los de cursos avanzados participaron en las discusiones (ver la tabla 15). El hecho

que los estudiantes avanzados tuvieran exámenes a menudo durante todo el período que duró la evaluación, parece no ser una razón que justifica la baja participación. Por lo tanto, parece ser que el mismo factor (o factores) que impidió que los estudiantes principiantes participaran se aplican en el caso de los estudiantes avanzados.

Tipo de estudiante	Número total de veces que los estudiantes accedieron al FD	Promedio del número total de veces que los estudiantes accedieron al FD
Principiantes	2981	426
Avanzados	6226	479

Tabla 15 Número total y promedio de veces que los estudiantes que estudiaban cursos para principiantes y avanzados accedieron al FD

La tabla 16 muestra que el 61% de los estudiantes estuvieron en favor de tener aprendizaje del tipo cooperativo. Así que es posible que si las actividades del tipo cooperativo en BB son parte del curso impreso, los estudiantes las completarían. La tabla 16 también proporciona un grupo de actividades de aprendizaje y sociales recomendadas por los estudiantes.

En favor del aprendizaje cooperativo	Actividades de aprendizaje y sociales recomendadas por los estudiantes
<p>Sí No</p> <p>61% 39%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • aprender a través de un grupo de estudio • crear foros para una audiencia adulta • tener actividades con música más reciente • tener exámenes de práctica • aprender a través de interacción instantánea con estudiantes y profesores (comunicación sincrónica) • incluir más actividades de tipo lúdico (ejemplo: juegos) así como formales también • establecer correspondencia con nativos del español • incluir más actividades en línea de juegos relacionadas al aprendizaje de la lengua • incluir actividades las cuales hacen uso de sonidos (para la comprensión auditiva y dictado)

Tabla 16. Actividades de aprendizaje y sociales recomendadas por los estudiantes

Recomendaciones

- el primer mensaje en los foros debe ser enviado por el profesor-facilitador, el cual debe ser enviado al momento en que los foros se hagan disponibles a los estudiantes;
- los estudiantes y los profesores-facilitadores deben firmar sus mensajes con sus nombres. Esto hace más claro y fácil el recordar a quien hay que contestar un determinado mensaje. También los mensajes son más amistosos;
- incluir un foro social en el cual los estudiantes pueden discutir cualquier tópico que ellos deseen y dejar que los estudiantes decidan usar la lengua que prefieren para comunicarse;

- incluir una variedad de tópicos en el foro de discusión para atender a las diferentes preferencias de los estudiantes. Tratar de incluir aquellos tópicos recomendados por los estudiantes en la tabla 16;
- promover el uso de preguntas específicas en los foros, en vez de preguntas de tipo generales u opiniones;
- incluir actividades relacionadas al curso impreso y actividades del tipo cooperativo. Los estudiantes podrían ser agrupados para completar estas actividades basándose en los niveles de competencia o tipo de inscripción (esto en particular sería beneficioso en el caso de los estudiantes adultos). Hacer a los estudiantes conscientes de la conexión entre el contenido del curso impreso y las actividades en BB;
- los profesores-facilitadores deben tratar, cuando sea posible, de usar la lengua extranjera. Las palabras desconocidas por los estudiantes deben ser traducidas y presentadas entre paréntesis. Además, el profesor-facilitador debe proveer respuestas modelos para facilitar el uso de la lengua extranjera y el intercambio de mensajes;
- en el foro 'Uso de BB' sugerido anteriormente discutir el propósito de las actividades en relación a si las mismas tienen el propósito de desarrollar fluidez o exactitud. Enfatizar el hecho que las actividades que tienen el propósito de desarrollar fluidez no requieren que los estudiantes formen oraciones 100% correctas gramaticalmente. Además, discutir los beneficios de los errores;
- los profesores-facilitadores deben sentirse cómodos con la idea de que no todos los estudiantes participarán en las discusiones. Hay varias razones por lo que esto se da como se indicó anteriormente;
- si el profesor-facilitador se da cuenta que un determinado estudiante no ha contestado una pregunta hecha por otro estudiante, él debe contactar al estudiante y alentarlo a que conteste la pregunta;
- los profesores-facilitadores deben continuar participando en las discusiones para promover la participación, guiar y contestar preguntas no contestadas por algunos estudiantes;
- tomar en cuenta la lista de cosas que los estudiantes consideran que podrían promover su participación. Esto debe atender al gran espectro de preferencias de los estudiantes.

2.2 Análisis de datos en relación a los estudiantes que fueron inscritos en BB pero que nunca accedieron a él

Asunto 1. Una gran cantidad de estudiantes nunca accedieron a BB

La tabla 17 indica las razones por las cuales una gran cantidad de estudiantes nunca entró en BB.

Razones por las cuales una gran cantidad de estudiantes nunca entró en BB	
•	no tenía conocimiento de la existencia de BB
•	falta de tiempo
•	no era necesario para el curso
•	problemas tecnológicos cuando se intento accederlo
•	el tener limitado acceso a la red
•	no tener ningún interés en interactuar con otros estudiantes
•	no me gusta usar la computadora
•	no me gusta el uso de computadoras para aprender

Tabla 17. Razones por la cuales algunos estudiantes nunca accedieron a BB

Además de las razones mencionadas en la tabla 17 en cuanto al por qué una gran cantidad de estudiantes no accedieron a BB, el análisis del cuestionario que fue enviado a los estudiantes que nunca accedieron a BB indica que el 57% de los estudiantes no tenía conocimiento de la existencia de BB, el 33% no lee la información que se les envía, 38% no tiene computadora, 38% no tiene acceso a la red. Sin embargo, todos los estudiantes que tienen computadora tuvieron acceso a la red (ver la tabla 18)

Conocimiento de la existencia de BB		Lee la información subida		Le gusta el uso de las computadoras para aprender			Tiene computadora		Tiene acceso a la red	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Algunas veces	Sí	No	Sí	No
43%	57%	67%	33%	24%	19%	57%	62%	38%	62%	38%

Tabla 18. Otras razones por las cuales los estudiantes no accedieron a BB

Recomendaciones

- dárle a conocer regularmente a los estudiantes la existencia de BB. Esto podría darse, por ejemplo:
- proporcionando información acerca de la existencia de BB cuando se les proporciona retroalimentación a los estudiantes en sus trabajos del curso;
- creando una volante colorida exclusivamente para promocionar la existencia de BB y enviársela a los estudiantes de vez en cuando;
- enviar información acerca de BB a los supervisores y directores de colegios de los estudiantes secundarios duales;
- dárle a los estudiantes la opción de hacer parte del trabajo del curso a través de BB;
- hacer que los estudiantes tengan conocimiento de la existencia de BB a través de los profesores visitantes (profesores que visitan a los estudiantes que estudian a tiempo completo con la EC). Además, los profesores consejeros (de los estudiantes que hacen todas sus materias con la EC) deben recordarle a los estudiantes acerca de la existencia de BB cuando se comuniquen con ellos;

- tener un foro de discusión a principio del año acerca del aprendizaje del tipo cooperativo. Este podría incluir una discusión acerca del propósito de trabajar cooperativamente y sus beneficios.

3. Administración de los cursos de BB

Algunos cursos no fueron administrados apropiadamente, debido, en la mayoría de los casos, a que muchos profesores-facilitadores estaban involucrados en la creación de nuevos cursos impresos. Además, casi todo los profesores-facilitadores indicaron que ellos no mantuvieron los cursos como les habría gustado debido a la falta de tiempo.

No todos los estudiantes fueron inscritos en algunos de los cursos (ver la tabla 8, para los cursos 7, 9, 12 y 23), probablemente debido a que los profesores-facilitadores no tuvieron el tiempo para hacerlo.

Recomendaciones

- seleccionar a una persona en las diferentes secciones del departamento de lenguas, quizás el profesor encargado de la sección, para asignar profesores-facilitadores para cada uno de los cursos de BB de la sección. Si el profesor-facilitador asignado es requerido para completar otras tareas que le impidan administrar apropiadamente el curso en BB, otro profesor-facilitador debe ser asignado. Sin embargo, esto podría representar un problema en las secciones con pocos profesores ya que el número de cursos en BB podría exceder el número de profesores;
- asignar un profesor-facilitador para administrar un solo curso en BB, en vez de varios profesores-facilitadores para un curso. Esto reduciría la carga de trabajo. Sin embargo, esto no significa que los profesores en las diferentes secciones no deben enviar mensajes si es necesario, por el contrario. Además, hasta donde sea posible, se debe evitar el que un profesor-facilitador administre varios cursos en BB. Si esto es necesario, la carga de trabajo del profesor-facilitador debe ser monitoreada muy de cerca;
- monitorear muy de cerca la carga de trabajo del profesor-facilitador, de tal forma que ellos puedan mantener apropiadamente sus cursos. Los profesores-facilitadores deben ser consciente que su papel en BB es el de 'facilitador'. Esto debe resultar en una reducción en el tiempo que ellos gastan administrando sus cursos en BB. Además, en el foro sugerido 'Uso de BB' a los estudiantes se les puede hacer consciente del papel del profesor-facilitador y lo que el mismo supone;
- asegurarse que los estudiantes son inscritos en los cursos. Continuar usando 'Batch files' (archivos con listas de datos cuyos datos son todos descargados al mismo tiempo en BB) para inscribir grupo de estudiantes y así evitar gastar tiempo inscribiendo a los estudiantes uno por uno, lo cual requiere una gran cantidad de tiempo;

3 Conclusiones

Esta evaluación del uso de la plataforma en línea 'Blackboard' ha indicado que buenas prácticas y atención a las creencias de los estudiantes son necesarias para el éxito de su uso. Algunas recomendaciones han sido hechas en relación a estos dos puntos. Las recomendaciones son sugerencias en vez de fórmulas prescriptivas para tener éxito. Sin embargo, las mismas deben llevar a un mejor uso de BB lo cual a su vez podría fomentar la motivación de los estudiantes a usar esta tecnología. Futuras evaluaciones en relación a la implementación de estas recomendaciones podría confirmar si las mismas, efectivamente promueven la motivación de los estudiantes a hacer uso de BB.

Apéndice A

Pautas a seguir para el uso de BB

The Correspondence School
Te Kura-a-Tahi



Guidelines for Blackboard ILAN Department

Reasons for using Blackboard

- facilitate student communication
- help students learn from each other
- provide students with instant access to information and instructional material which can be accessed from anywhere, anytime

Opportunities offered by Blackboard

- has the potential to enhance learning
- facilitates collaborative learning
- provides a flexible learning environment
- can serve as a diagnostic tool
- can help cater for individual needs
- creates a sense of community
- facilitates a social and learning environment
- allows instant communication between members of the learning community
- can enhance learner motivation
- takes the distance out of the teaching and learning experience in our distance education environment
- makes resources instantly available to students, independently of students' location
- develops learners' and teachers' computer skills
- provides learners with opportunities to use the target language

Guidelines for students

- believe that the technology has the potential to contribute to learning
- contribute to own learning and the learning of others
- focus on learning rather than the technology
- accept the teacher as facilitator in the process of constructing new knowledge based on learning experiences
- be open to learning new things, particularly technological skills
- follow a set of guidelines (protocol) when participating in discussions

Guidelines for teachers

- believe that the technology has the potential to contribute to student learning
- focus on learning rather than the technology
- be open to learning new things, particularly technological skills
- facilitate learning rather than act as a source of knowledge
- guide learning processes

- encourage participation by posting occasional messages
- have a presence during the discussions, so students feel that they are not left alone
- be cautious about the number of learning experiences provided, particularly if the learning experiences are supplements to the print-based instructional material
- reflect on practices to identify those that most effectively enhance learning
- take into account learners' preferred mode of learning, personal characteristics (i.e. introversion/extroversion) and computer skills
- provide technological help or refer learners to the Help Desk when they experience technical difficulties

Teaching and Learning guidelines

- include activities aimed at promoting rapport between learners, and between learners and the teacher
- provide exposure to a variety of tasks aimed at promoting motivation and learning. These should cater for all learners
- provide clear goals and guidelines regarding all learning experiences
- provide model responses, where appropriate
- design tasks so that students are required to interact
- require students to complete tasks rather than simply providing them with information
- include in tasks questions which students have to act upon
- design authentic tasks or those that simulate real situations
- design tasks which (when possible) encourage students to analyze, evaluate, and synthesize
- use the target language as a means of communicating. However, students may use their first language initially, until they feel comfortable communicating in the target language
- use a variety of media whenever possible

Carlos N. Gonzalez-Tunon
 Teacher in charge of Blackboard
 ext 8680

Apéndice B

Lista de preguntas hechas durante la entrevista con los profesores-facilitadores

The Correspondence School
Te Kura-a-Tuhi



1. Do you have a generally positive attitude towards the use of computers for learning?
2. How do you rate your mastery of the computer skills you need to use 'Blackboard' for the purpose(s) you are using it?
3. Are you aware that there are training notes on how to use 'Blackboard' in the school's intranet? Do you know that Marilyn and I can help you with any query you have about 'Blackboard'?
4. What is your general feeling about 'Blackboard'?
5. Do you like using 'Blackboard'?
6. Do you think it is worthwhile to include a 'Blackboard' course as part of the courses we teach?
7. Are you using 'Blackboard' as part of your teaching? If 'not', why not?
8. What do you use 'Blackboard' for?
9. How do you see your role in relation to 'Blackboard'?
10. What are the different areas of 'Blackboard' that you are using, such as: Announcements, Course Information, Course Documents, Websites, Discussion Board?
11. How often do you normally access Blackboard (for example, once a day or once a week)?
12. How often do you post something on Blackboard, such as: uploading new documents or information, or creating a new forum? Why do you post something on 'Blackboard' that often?
13. How do you try to encourage students to participate in discussions?
14. Do you have any ideas about what could encourage students to participate more?
15. Do you think that participation by the teacher-facilitator in the Discussion Board from time to time could encourage student participation?
16. Have you received any comments in letters or students' work or in Blackboard about difficulties students are having accessing or using 'Blackboard'? If 'yes', what have you done to solve their problems?
17. Do you think Blackboard can contribute positively to your students' learning?
 - How is this likely to happen?
 - How could particular areas in 'Blackboard' contribute to your students' learning?
18. Was there any particular activity which provoked a lot of participation? Which activities (or activity) weren't successful at promoting participation?

19. Was there any particular activity or activities which you think may have contributed to your students' learning?
20. How do you think 'Blackboard' could best be used to enhance student learning?
21. What overall pattern or principle do you follow in presenting the activities you created in the Discussion Board? In other words, what do your students have to do in order to complete the activity or activities? Or if you prefer, can you give me an example of one or two of these activities?
22. Have you thought about possible activities you would like to use in 'Blackboard' in the future?
23. What do you think about the idea of having a social area in the Discussion Board where students can discuss anything they want?
24. What language do you think should be used when communicating in 'Blackboard'? Do you think students should be encouraged to use the language they are learning?
25. Do you feel that the amount of material you presented on Blackboard – your course documents, course information, activities etc - was adequate, too much or too little?
26. How do your students know about your Blackboard course?

Apéndice C

Cuestionario enviado a los estudiantes que accedieron a BB

*The Correspondence School
Te Kura-a-Tuhi*



EVALUATION OF 'BLACKBOARD'

The following questionnaire sets out to evaluate 'Blackboard'. Please answer the following questions as honestly as you can. Your answers will be very helpful as we improve our use of 'Blackboard'. Please tick the box for the answer that you consider most appropriate. Please write comments on the lines provided to explain your choice of answer(s).

Part 1 Participation

1. My enrolment type at the Correspondence School is

- primary
- full time
- secondary dual
- fee paying
- adult

2. What language course(s) (in **Blackboard**) are you studying?

Classical Studies

- GL220
- GL700

Chinese

- Chinese Club

French

- FR100
- FR200
- FR300
- FR320
- FR400
- FR700

German

- GR100
- GR220
- GR300 400
- GR700

Japanese

- Japanese
- Year 9/ 10 Japanese
- Year 11 Japanese
- Year 12 Japanese
- Year 13 Japanese

Latin

- LATIN 100
- LATIN 400

Spanish

- Español SP100
- Español SP220
- Español SP700

2. How did you find out that 'Blackboard' existed?
- enrolment information sent to you
 - letters from your teachers
 - leaflet about learning by correspondence (sent to you)
 - other students
 - videoconferencing (linking of computers to enable you to see and talk to participants)
 - Other(s) _____
3. Do you like using 'Blackboard'?
- Yes No
- say why) _____
- _____
4. Are you aware of the Correspondences School's purpose(s) in using 'Blackboard'?
- Yes No
5. Do you access 'Blackboard' often?
- Yes No
- (say why) _____
- _____
6. What area(s) of Blackboard do you access the most?
- Announcements
 - Course Information
 - Course Documents
 - Assignments
 - Discussion Board
 - Other(s) _____
- [say why you like to access these areas] _____
- _____
7. If you are studying more than one language course, do you prefer to access one course rather than other(s)?
- Yes No Not applicable
- (say why, and give the names of the courses) _____
- _____
8. Are you able to successfully maintain a dialogue with other students, and to reach conclusions and find answers using the discussion board?
- Yes No
9. Do you think the teacher-facilitator (not the one who marks your work) in '**Blackboard**' participated enough?

Yes

No

(say why)

10. Do you think that if the teacher-facilitator had participated more, this would have influenced your participation?

Yes

No

(say why)

11. What could make you participate more?

Part 2 What you think about Blackboard

12. It is worthwhile to include a **'Blackboard' course** as part of the language course I am taking.

1 strongly disagree

2 disagree

3 undecided

4 agree

5 strongly agreed

(say why)

13. Communication on 'Blackboard' should occur in the language I am learning.

1 strongly disagree

2 disagree

3 undecided

4 agree

5 strongly agreed

14. Using 'Blackboard' helped me learn.

1 strongly disagree

2 disagree

3 undecided

4 agree

5 strongly agreed

(say why)

Part 3 Computer Access

15. How do you rate yourself in terms of computer skills?

1 very poor

2 poor

3 good

4 very good

16. I can access 'Blackboard' anytime

Yes

No

(If 'No' why not?)

17. I normally access Blackboard from a computer at

home

school

work

other

18. What problems, if any, have you experienced accessing or using 'Blackboard'?

20. Is there anything that frustrates you regarding the use of 'Blackboard'?

21. What do you do when you are experiencing problems accessing or using 'Blackboard'?

22. Are you aware that you can ring our help desk (technical support team who help you solve computer problems) to get help when you are experiencing technological problems with 'Blackboard'?

Yes

No

23. In which other way(s), would you like to get help when you experience difficulty accessing or using 'Blackboard'?

24. I know how to use the following areas in 'Blackboard'

- Announcements
 - Course Information
 - Course Documents
 - Assignments
 - Discussion Board
 - Websites
 - Other(s) _____
-

25. I can do the following

- read messages in the Discussion Board
- send messages in the Discussion Board
- download resources
- open attachments
- open 'Links', documents, websites, etc. 'in a new window'

Part 4 Teaching and Learning

26. Do you like using computers for learning?

- Yes No Sometimes

27. I like learning (only one option)

- alone
- a combination of alone and with others
- with others

28. Would you prefer the course to be

- a) solely online
 a combination of print-based and online
 print-based

b) If you prefer a combination of print-based and online, do you think that online learning activities should sometimes be related to the print-based material?

- Yes No

(say why) _____

29. The teacher-facilitator (not the teacher who marks your assignments) in 'Blackboard' should guide students during the activities rather than provide all the answers

- Yes No

(say why) _____

30. Students should help each other when completing activities in Blackboard

- Yes No

(say why)

31. Does using Blackboard enhance your learning?

- Yes No

If your answer is 'Yes', provide examples of particular instances, if possible.

32. What area(s) in 'Blackboard' (i.e. Course Documents, Course Information, etc.) do you think contribute to enhance your learning **and why**?

33. In which way, do you think 'Blackboard' should be used for to help you enhance your learning?

34. Was there any particular learning activity(ies) you completed on 'Blackboard' previously which enhanced your learning?

- Yes No

[If 'Yes' which one(s)]

35. Do you think that the activities in the 'Discussion Board' were designed in such a way that they encourage students to collaborate in their learning?

- Yes No

(say why)

If your answer is 'No', how do you think these activities should be designed to encourage collaboration?

36. The amount of material in the **'Blackboard'** course was
- 1 insufficient 2 adequate 3 too much
37. The instructions given in the different areas were for the most
- 1 confusing 2 clear 3 very clear

If you answered is 'confusing', can you identify what made them confusing?

38. What other learning and social activities using 'Blackboard' should be included in the future?

Thank you very much for your cooperation.

Please return your answers in the envelope provided by 27 September.

Apéndice D

Cuestionario enviado a los estudiantes que no accedieron a BB

The Correspondence School
Te Kura-a-Tuhi



EVALUATION OF 'BLACKBOARD'

The following questionnaire sets out to find out what you know about the Correspondence School's 'Blackboard' site. This site allows Correspondence School students to interact and obtain material and information about their courses. Please answer the following questions as honestly as you can. Your answers will be very helpful as we improve our use of 'Blackboard'. Please tick the box for the answer that you consider most appropriate. Please write comments on the lines provided to explain your choice of answer(s).

1. My enrolment type at the Correspondence School is

- primary
- full time
- secondary dual
- fee paying
- adult

2. What language course(s) (in **Blackboard**) are you studying?

Classical Studies

- GL220
- GL700

Chinese

- Chinese Club

French

- FR100
- FR200
- FR300
- FR320
- FR400
- FR700

German

- GR100
- GR220
- GR300 400
- GR700

Japanese

- Japanese
- Year 9/ 10 Japanese
- Year 11 Japanese
- Year 12 Japanese
- Year 13 Japanese

Latin

- LATIN 100
- LATIN 400

Spanish

- Español SP100
- Español SP220
- Español SP700

3. Are you aware of the existence of the Correspondence School's 'Blackboard' site (a site which allows Correspondence School students to interact and obtain information on their courses)?
- Yes No

If you answered 'Yes', why did you decide not to access the 'Blackboard' site?

If you answered 'No', would you have accessed the Blackboard site if you had known it existed?

- Yes No Maybe

(say why)

4. Information about 'Blackboard' was provided in your: enrolment information, letters from your teachers, a leaflet about learning by correspondence, and on the Correspondence School website. Have you ever read any of these?
- Yes No

(If your answer is 'No', say why)

5. Have you completed the first booklet of your course?

- Yes No

6. Do you like learning using computers?

- Yes No Sometimes

7. Do you have a computer?

- Yes No

8. Do you have access to the Internet?

- Yes No

Thank you very much for your cooperation.

Please return your answers in the envelope provided by 27 September.

¡CÓMO HEMOS CAMBIADO!

Formación y uso del pretérito imperfecto en español

JESÚS GUSTAVO LOZANO ANTOLÍN
Especialista en Enseñanza de ELE, Universidad de Valladolid

Jesús Gustavo Lozano Antolín es diplomado en Ingeniería Técnica Forestal por la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias (ETSIA) de Palencia desde el año 1997. Tras una estancia de un año y medio (1999-2000) en Belo Horizonte, Brasil, ejerciendo como profesor de español en diferentes academias de idiomas privadas, regresa a España en 2001 para recibir formación académica en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, realizando entre otros el curso de Especialista Universitario en Enseñanza del ELE por la Universidad de Valladolid durante los años 2002-2003, y obteniendo el título del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), Especialidad: Francés, en 2004. En la actualidad está trabajando en la academia de idiomas Instituto Hispania, India, y elaborando unidades didácticas con vistas a su futura publicación en revistas especializadas en la enseñanza / aprendizaje de ELE.

Resumen: En este artículo se propone una actividad comunicativa para trabajar el pretérito imperfecto en español partiendo de una concepción gramatical nueva, que trata de aunar las dos visiones que en la actualidad imperan en la enseñanza de la gramática en ELE, a saber: aquella que presta atención únicamente a la forma gramatical, conocida bajo el nombre de "focus on forms", en contraposición a la que plantea un trabajo centrado expresamente en el uso que los hablantes nativos hacen de esas formas gramaticales, y denominada teoría del "focus on meaning".

La solución adoptada, que recibe el nombre de "focus on form", intenta unir ambas versiones, de tal manera que se trabaje la forma gramatical dentro de una actividad que en primera instancia se centre en el significado.

Introducción.

Al analizar de manera retrospectiva el cambio de paradigma que se ha producido en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años, desde una didáctica centrada en la lengua hasta el actual enfoque comunicativo, que privilegia la enseñanza centrada en el alumno, nos damos cuenta de que tal paso en muchas ocasiones se ha dado en falso, bien porque se ha encubierto como comunicativo algo que en realidad no era sino un lavado de cara del antiguo paradigma (como fue el caso del método nocional-funcional), bien porque en el cambio se ha querido negar toda posible validez y utilidad a la enseñanza formal de la lengua.

Este fenómeno ha tenido especial relevancia cuando era la enseñanza de la gramática el asunto a abordar. En este caso las soluciones adoptadas, dentro de una enseñanza autodenominada como comunicativa, suelen oscilar entre la pura y dura descripción explícita de la materia, presentando cuadros gramaticales y dando reglas que los alumnos tienen que memorizar y acatar quieran o no, y una más o menos sutil ocultación de la gramática dentro de determinadas situaciones comunicativas.

En el primero de los supuestos, los teóricos de la gramática pedagógica hablan de una enseñanza centrada en las formas o "focus on forms", ya que el trabajo gramatical se basa en la presentación de las formas lingüísticas aisladas del contexto y practicadas de manera controlada; mientras que en el segundo caso hablan de "focus on meaning", pues el trabajo gramatical consiste en comprobar el significado que tales formas adquieren dentro de un contexto determinado, desentendiéndose de dichas formas en su aspecto lingüístico.

Ante la incompatibilidad radical que ambas posibilidades de acercamiento a la gramática representan, en los últimos tiempos se ha tratado de establecer una tercera vía que haga posible

comprender a un mismo tiempo forma y significado. Esta teoría, que ha recibido el nombre de "focus on form", parte de la base de un trabajo centrado en primer lugar en el significado para, posteriormente, dirigirse a la comprensión lingüística. En este sentido, una de las propuestas realizadas es la de Gómez del Estal, quien plantea el siguiente esquema en 4 etapas:

1. Presentación de muestras enriquecidas y/o realizadas.
2. Reconocimiento y análisis guiado del elemento lingüístico.
3. Descubrimiento y formulación de una regla explícita.
4. Tareas comunicativas centradas.

En nuestro caso hemos adoptado este mismo esquema para trabajar el pretérito imperfecto, teniendo en cuenta igualmente el ejemplo de tarea presentado por Montserrat Varela Navarro en su artículo "Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE", y en el que adapta dicho esquema para el presente de subjuntivo.

Por otra parte, y por lo que se refiere a las formas y usos del pretérito imperfecto que vamos a tratar en este artículo, decir que:

- En cuanto a las formas, se verán tanto las regulares de los verbos de las tres conjugaciones como la de los verbos irregulares.
- En cuanto a los usos, de los 3 existentes, esto es:
 - 1) Hablar sobre hechos que ocurrían habitualmente en el pasado,
 - 2) Relato de hechos acaecidos en el pasado (vs. hechos puntuales, expresados con indefinido) y,
 - 3) Imperfecto de cortesía.El único que trataremos en el presente artículo es el primero de tales usos.

Tarea propuesta: explotación y secuenciación.

Pre calentamiento.

Los alumnos responderán oralmente a la pregunta: ¿Qué hacen vuestros padres y abuelos, cuáles son sus costumbres y diversiones, y cuáles son vuestras costumbres y diversiones?

Lógicamente, los verbos que empleen para hablar de ambas situaciones estarán en presente de indicativo, ya que hasta el momento es el único tiempo verbal que han visto. Escribiremos en la pizarra los verbos en presente, con la intención de que más adelante, cuando se haya visto la formación del pretérito imperfecto, ellos mismos transformen los verbos de las frases pertenecientes a sus padres y abuelos del presente al imperfecto.

Escucha de la canción "Cómo hemos cambiado" de Presuntos Implicados.

En un primer acercamiento a la canción pediremos a los alumnos que intenten adivinar el título de la misma. Como pistas les diremos que el título está incluido en la propia canción (es una de las frases que se cantan) y, además, que guarda relación con la actividad hecha previamente (el cambio).

Hecho esto, pasaremos a una segunda explotación de la canción. Para ello, se dirá a los alumnos que van a volver a escucharla dos veces más, pero que en esta ocasión deberán intentar responder a las siguientes preguntas: ¿Sobre qué habla la canción?, ¿Qué ha ocurrido entre el chico y la chica de la canción? y ¿Pueden volverse a encontrar esas dos personas en el futuro? Tras las respuestas, se les entregará la letra.

Lectura del artículo "i...ni la madre que la parió!"

En una primera lectura los alumnos deben subrayar las frases que aparecen en el texto que hacen referencia a las costumbres, creencias y valores de los españoles durante la dictadura franquista frente a lo que hacen y piensan los españoles en la actualidad, de tal manera que escribirán cada una de esas frases (incluyendo sus respectivos verbos, en imperfecto o presente de indicativo) en la casilla correspondiente.

Una vez comprobado lo escrito por los alumnos, se trabajará la formación del pretérito imperfecto y se presentará uno de sus posibles usos: hablar sobre hechos que ocurrían habitualmente en el pasado. Para conseguirlo, proponemos la siguiente secuencia de actividades:

- 1.- Colocar cada uno de los verbos en imperfecto que aparecen en el texto en su caja correspondiente (primera conjugación –AR, o segunda y tercera conjugaciones –ER / -IR).
- 2.- Reconstruir la formación del imperfecto para las tres conjugaciones, así como también la de los verbos irregulares Ser / Ver / Ir, partiendo de tablas incompletas.
- 3.- Reconstruir, en tablas completamente vacías, el imperfecto de los verbos relativos a la generación de los padres y abuelos de los alumnos que se escribieron en la pizarra en el precalentamiento.
- 4.- Reconocer el uso del imperfecto trabajado en la actividad entre tres opciones posibles.

Después de verificar las respuestas de los estudiantes a cada uno de los apartados les pediremos que lean por segunda vez el artículo. En este caso los alumnos deben identificar los cambios ocurridos en España en los últimos 30 años y compararlos con los acaecidos en su propio país. Se hará una puesta en común oral de lo descubierto por los alumnos para que, a partir de ahí, ellos mismos puedan realizar la tarea final o actividad comunicativa real:

Escribir una carta a un compañero de clase.

En la que cada alumno contará a un compañero las cosas que hacía habitualmente de pequeño.

Bibliografía.

Varela Navarro, Montserrat *Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE*, MarcoELE, nº 1, 2005. http://www.marcoele.com/B1umbral/subjuntivo_mvarela.htm/

Secuencia de actividades.

a) En la vida las cosas cambian: los coches son más rápidos, los ordenadores tienen más memoria, los edificios son más altos... Las personas también cambian: los padres no hacen las mismas cosas que sus hijos, no piensan lo mismo que ellos.

¿Qué hacen tus padres y abuelos, cuáles son sus costumbres y diversiones?

Y tú, ¿cuáles son tus costumbres y diversiones?

¿Son las mismas que las de tus padres y abuelos?

b) Ahora vas a escuchar una canción que habla sobre el cambio. ¿Cuál crees que es su título?

c) A continuación vamos a volver a escuchar la canción. La oirás dos veces más. Trata de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Sobre qué habla la canción? Guerra, Pobreza, Amor/Desamor o Celos.
2. ¿Qué ha ocurrido entre el chico y la chica de la canción?
3. ¿Pueden volverse a encontrar esas dos personas en el futuro?

d) En España muchas cosas cambiaron cuando murió Franco, en 1975. Lee el artículo y subraya las frases en las que se habla sobre las cosas que los españoles hacían y pensaban durante la dictadura franquista y las que hacen y piensan hoy en día. Después, escribe esas frases en la casilla correspondiente.

Antes (los españoles *hacían* y *pensaban*)

Ahora (los españoles *hacen* y *piensan*)

Antes (los españoles <i>hacían</i> y <i>pensaban</i>)	Ahora (los españoles <i>hacen</i> y <i>piensan</i>)

e) Como ves, en el apartado anterior utilizamos una forma verbal nueva. Se llama pretérito imperfecto. Coloca cada uno de los verbos en imperfecto que aparecen en el texto en su caja. ¿Cómo son sus infinitivos?

Verbos en -AR	Verbos en -ER / -IR

f) Seguidamente te presentamos unas tablas con la conjugación del pretérito imperfecto en español, pero no están completas. Intenta reconstruir las tablas escribiendo todas las formas de los verbos.

Comprar	Castigarse	Conocer	Existir
compraba		conocía	
	te castigabas		existías
compraba		conocía	existía
comprábamos		conocíamos	
	os castigabais		existíais
compraban	se castigaban		

Tener	Ver	Ser	Ir
	veía	era	
		eras	
tenía			iba
teníamos			
	veíais		
tenían			iban

g) Ahora intenta completar estas tablas con las formas del pretérito imperfecto de los verbos que escribimos en la pizarra para hablar de vuestros padres y abuelos.

h) En esta actividad hemos visto uno de los posibles usos del pretérito imperfecto. ¿Cuál crees que es? Elige la opción que creas acertada entre las que te presentamos.

1. Describir personas y cosas en el pasado.
2. Hablar sobre hechos que ocurren habitualmente en el pasado.
3. Hablar sobre hechos que ocurren habitualmente en el presente.

i) Vuelve a leer el artículo por segunda vez. En esta ocasión, trata de descubrir los cambios ocurridos en España en los últimos 30 años. ¿Ha pasado lo mismo en tu país?

k) ¿Qué solías hacer cuando eras pequeño? Escribe una carta a uno de tus compañeros contándole las cosas que hacías habitualmente en tu infancia.

Materiales empleados.

Nota: El artículo "i...ni la madre que la parió!" es de elaboración propia.

Cómo hemos cambiado

Presuntos Implicados

Ser de agua

¡Ah! Cómo hemos cambiado
qué lejos ha quedado
aquella amistad.

Así como el viento abandona todo al paso,
así como el tiempo todo es abandonado;
cada beso que se da, alguien lo abandonará.

Así como los años unidos a la distancia
así como tú y yo perdimos la confianza;
y cada paso que se dio, algo más nos alejó.

Lo mejor que conocimos,
separó nuestros destinos
que hoy nos vuelven a reunir;
y tal vez si tú y yo queremos
volveremos a sentir aquella vieja entrega.

¡Ah! Cómo hemos cambiado
qué lejos ha quedado
aquella amistad.
¡Ah! ¿Qué nos ha pasado?
Cómo hemos olvidado aquella amistad.

Así como siento ahora el hueco que has dejado
quizás llegará la hora que vuelva a sentirte a mi lado.
Tantos sueños por cumplir. ¡Ah! Alguno se ha de vivir, sí.

Y lo mejor que conocimos
separó nuestros destinos
que hoy nos vuelven a reunir;
y tal vez si tú y yo queremos
volveremos a sentir aquella vieja entrega.

¡Ah! Cómo hemos cambiado
qué lejos ha quedado
aquella amistad.
¡Qué nos ha pasado,
cómo hemos olvidado
aquella amistad!

¡Aquella amistad!
¡Aquella amistad!

¡... ni la madre que la parió!

España, 1982. Un nuevo amanecer despertaba a los españoles. Tras muchos años de espera, con una guerra civil y casi cuarenta años de dictadura por medio, al fin la izquierda regresaba al poder.

Vientos de revolución recorrían la península de una punta a la otra y llegaban hasta las islas y el norte de África. Se quería cambiar todo. Es en este ambiente cuando Alfonso Guerra, flamante Vicepresidente del Gobierno, pronuncia su ya histórica frase: <<¡A España no la va a conocer ni la madre que la parió!>>

Unos años antes, aún en vida de Franco, la vida cotidiana de los españoles estaba condicionada por una serie de valores morales basados en los preceptos de la religión católica. Eso se traducía en que la familia tradicional, compuesta por el padre, la madre y los hijos, era el eje fundamental de la sociedad. Alrededor de ella giraba todo lo demás. Así, el adulterio, el divorcio, el aborto y la homosexualidad se castigaban con penas de cárcel. Además, el número de hijos en cada pareja solía ser elevado. De hecho, en 1975 el 12 por ciento de las mujeres españolas entre 35 y 44 años tenían 5 o más hijos. Y, por supuesto, la única forma de matrimonio que existía era el matrimonio por la Iglesia.

En el terreno de las relaciones sexuales aquella España se caracterizaba por la monogamia. Normalmente, el único hombre que la mujer conocía en toda su vida era su marido. El proceso solía ser siempre el mismo: tras unos años de noviazgo y todavía jóvenes, con 20-25 años, se acababan casando, compraban su propia casa y tenían varios hijos. Esto, a su vez, implicaba un claro reparto de las tareas: el hombre era el encargado de ganar dinero trabajando fuera de casa, mientras que la mujer se ocupaba del cuidado de los hijos y de todo el trabajo doméstico.

En cuanto a las maneras de divertirse de los españoles de entonces, éstas se repartían entre el fútbol, el cine, las meriendas en el campo los fines de semana y, entre los más jóvenes, la asistencia a guateques y conciertos de música pop y rock. Y en las vacaciones de verano, los españoles empezaban a llenar las playas de las costas del Mediterráneo y el Cantábrico.

Con la llegada de la democracia muchas de estas cosas cambiarán. España necesita recuperar el tiempo perdido con respecto a Europa, y se pone a la tarea enseguida. En 1976 se realizan las primeras manifestaciones para pedir la despenalización del adulterio. Después vendrán otro tipo de reivindicaciones sociales, como el matrimonio civil, pero no será hasta 1982, con el PSOE en el poder, que tales reivindicaciones se conviertan en leyes. Así, durante los diferentes gobiernos socialistas se despenalizan el divorcio y el aborto. Por otra parte, la Iglesia pierde la especial relación de colaboración con el poder político que mantenía durante la dictadura, ya que el Estado se convierte en aconfesional, con lo que la influencia de la religión católica en las creencias y las costumbres de los españoles es cada vez menor.

Las consecuencias de todo ello se hacen notar en la vida cotidiana de los españoles de hoy en día. Para empezar, el modelo de familia tradicional convive con otros diferentes, como madres solteras con hijos, parejas de hecho heterosexuales y homosexuales, padres divorciados que comparten o no la custodia de los hijos, etc. Además del matrimonio eclesiástico existe el matrimonio civil y, desde 2005, los homosexuales también pueden casarse legalmente.

Por lo que se refiere a la sexualidad, en la actualidad la liberación de la mujer posibilita que las españolas mantengan relaciones con diferentes hombres antes de casarse. Como resultado, la edad a la que los españoles se casan, compran piso y tienen hijos se ha retrasado, siendo normal hoy ver a jóvenes con 30 años viviendo en casa de sus padres o a mujeres teniendo a su primer hijo después de la veintena. Conclusión: España llega a fin de siglo con el menor índice de fecundidad del mundo.

Por otro lado, la mujer española comienza a entrar en el mercado laboral, de manera que ahora resulta habitual encontrar familias en las que tanto el padre como la madre trabajan fuera de casa, si bien el cuidado de los hijos y el trabajo doméstico siguen siendo cosa de la mujer, por lo que ésta tiene en realidad dos trabajos.

Y en lo tocante a las diversiones de los españoles, algunas son las mismas que en el pasado, como es el caso del fútbol o el cine, mientras que otras han cambiado de cariz. Así la juventud, en lugar de ir a guateques, sale de marcha los fines de semana, yendo de un bar a otro hasta acabar la noche en una discoteca, para volver ya amaneciendo a casa. Los conciertos continúan siendo otra opción, pero comparten escenario con los festivales, que suelen durar 2 o 3 días y en los que actúan grupos de diferentes tendencias musicales, desde el pop y el rock hasta la música disco y el hip-hop. Y en verano los españoles, además de abarrotar las playas, empiezan a elegir formas alternativas para pasar sus vacaciones, como son el turismo cultural y el turismo rural.

Evidentemente, 30 años después de la muerte de Franco, España no es la misma. La pregunta es: ¿para mejor o para peor? Políticamente hablando no cabe ninguna duda, pero si nos fijamos en otros aspectos sociales la respuesta no está tan clara. El espectacular progreso económico español durante el periodo democrático ha traído como contrapartida el mayor índice de desempleo de los países desarrollados. El paro y la drogadicción son problemas cotidianos entre la juventud española. España se muere porque no nacen suficientes niños para sustituir a la generación anterior, y para evitarlo se hace venir a extranjeros para trabajar, lo que está provocando el surgimiento de sentimientos racistas entre los españoles. La familia se desintegra y la autoridad paterna está siendo constantemente cuestionada, lo que trae consigo un incremento de los casos de violencia infantil y juvenil.

Por tanto, y con este panorama a la vista, más vale que nuestra madre nos reconozca, porque si no lo hace, entonces, ¿quién nos ayudará cuando las cosas vengán mal dadas?

ANÁLISIS DEL ERROR

ESTUDIO DE CASO: EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TALLER DE ESCRITURA DEL NIVEL AVANZADO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Haydée I. Nieto
Julián Martínez Vázquez
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR - ARGENTINA

Prof. Haydée Isabel Nieto: Prof. Normal, Especial y Superior en Letras (Universidad del Salvador, Argentina). Magister en Educación con Orientación en Educación Permanente (Universidad del Salvador). Directora del Programa de Educación a Distancia, Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo, Universidad del Salvador. Directora del Postgrado: "Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros (Programa de Educación a Distancia, Universidad del Salvador). Profesora Titular de Español para Extranjeros, Nivel Avanzado (Oficina del Programa de Intercambio Internacional, Universidad del Salvador).

Lic. Julián Martínez Vázquez: Licenciado en Letras, Universidad del Salvador (Argentina). Doctorando de Filología Griega e Indoeuropea en la Universidad Complutense de Madrid. Especialidad: Literatura- Comedia y Tragedia en la Grecia Clásica y Helenística. Diplomado en Estudios Avanzados (mayo de 2004). Profesor Adjunto de Español para Extranjeros, Nivel Avanzado, Intemedio Alto e Intermedio Bajo y programas intensivos de español.

Resumen: El objetivo de este estudio de caso es evaluar los avances obtenidos en los alumnos del Nivel Avanzado de Español para Extranjeros del Taller de Escritura de la Universidad del Salvador, Argentina, en el segundo cuatrimestre de 2005. Para ello se establecieron, en primer lugar, las características del Taller y el perfil de los alumnos cursantes en el período estudiado. Luego se indicaron los criterios más adecuados que se adoptaron para la clasificación de los errores para un nivel avanzado de español y se consignaron los más importantes y representativos de la muestra. Cabe destacar que se adoptaron, para el análisis del error, criterios que en especial evaluaran las inadecuaciones comunicativas de la expresión escrita de los alumnos. Finalmente, se brindan algunas conclusiones relacionadas con la superación de los errores, y se destacan cuestiones a tomar en cuenta a la hora de corregir.

1. Características del Taller de Escritura

El Taller de Escritura del Nivel Avanzado de Español para Extranjeros se basa fundamentalmente en la lectura de cuentos y otros textos narrativos de Jorge Luis Borges, que se utilizan como disparador para la reflexión e intercambio de ideas sobre los temas literarios relacionados, el análisis de los problemas sintácticos y gramaticales en general y la producción de textos escritos con asuntos ligados al argumento de los cuentos y a la elaboración de los diferentes tipos textuales.

Los objetivos del Taller son los siguientes:

Objetivo general:

- perfeccionar el idioma español en la expresión oral y escrita, tanto en la comprensión como en la fijación del vocabulario culto y formal y de las estructuras gramaticales más complejas, para fines sociales, académicos y profesionales.

Objetivos específicos:

- comprender textos literarios e informativos extensos con alto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos;
- producir textos formales coherentes y cohesivos, sobre temas complejos, que respondan a una amplia variedad de tipos textuales;
- lograr, a través del estudio de la obra de Jorge Luis Borges, un mayor conocimiento del dialecto rioplatense y de la literatura argentina por medio de uno de sus más célebres escritores.

Los alumnos de este taller provienen de diferentes países, así que la constitución de la clase es siempre multicultural; acceden al Nivel Avanzado o bien por haber rendido un test de nivelación en USAL o bien por haber cursado y aprobado el nivel anterior. En el segundo cuatrimestre de 2005, el grupo que se ha tomado como muestra estaba conformado por 30 alumnos universitarios, entre 20 y 25 años, provenientes de los siguientes países:

Nina F.	Alemania
Eva Kathrin S.	Alemania
Eva L.	Alemania
Hanna U.	Alemania
Aloisio S.	Brasil
Carlos T.	Brasil
Giuliana N.	Brasil
Renata H.	Brasil
Tainá L.	Brasil
Marie-Soleil C.	Canadá
Brittany K.	Estados Unidos
Catalina M.	Estados Unidos
David H.	Estados Unidos
Elizabeth H.	Estados Unidos
Megan H.	Estados Unidos
Michael G.	Estados Unidos
Patricia T.	Estados Unidos
Regina H.	Estados Unidos
Lauren A.	Estados Unidos

Leah B.	Estados Unidos
David M.	Francia
Geoffroy G.	Francia
Jean Pierre B.	Francia
Lucie D.	Francia
Mélanie B.	Francia
Hinke V.	Holanda
Daisuke A.	Japón
Ken E.	Japón
Sota Y.	Japón
Mattias K.	Suecia

2. Criterios de clasificación de los errores

Como nuestra idea era evaluar la superación de los errores durante la cursada del Taller de Escritura de los alumnos de la muestra, cabe mencionar en principio cuáles fueron los criterios para la consideración de los errores y cómo fueron clasificados. Para ello, en principio nos basamos en estudios realizados por Ana Isabel Blanco Picado del Instituto Cervantes en Varsovia¹, para la clasificación de los errores de sistema; y Pol Grymonprez², para la clasificación de los errores de léxico. Además, razones relacionadas con las características de este estudio, nos llevaron a establecer una nueva clasificación de los errores que explicaremos más adelante.

En primer término, vamos a acordar que el error es siempre una transgresión o el uso incorrecto de una norma determinada que, en el caso que nos ocupa, es una norma lingüística. Pero el tema no pasa tanto por la definición del error sino por encontrar las causas de por qué se cometen los errores en la adquisición de una lengua extranjera; estas causas se relacionan con la forma en que se aprende una lengua.

Existen diferentes teorías para la explicación de cómo se adquiere una lengua extranjera:

- En un primer momento, a fines de los años 50, las *teorías conductistas* entendían que el aprendizaje de una lengua extranjera pasaba por la adquisición de una serie de hábitos, que consistía en la habilidad de producir, de manera automática, una respuesta determinada. El error era un mal hábito que debía evitarse a toda costa, para que no quedara fijado.
- Posteriormente, las *teorías cognitivistas* tomaron en cuenta la importancia de los procesos mentales para la adquisición, cómo el conocimiento se hace automático y cómo se integra en el sistema cognitivo. Se empezó a considerar que los errores tenían su causa en las influencias de la lengua madre. De esta manera surge el **Análisis Contrastivo**, que estudia las dos lenguas en cuestión y supone que, al establecer las diferencias y similitudes, se puede predecir y evitar el error.
- En los años 70, se demuestra que no todos los errores se producían por la influencia de la lengua madre. En este sentido, se empezaron a analizar los errores en sí mismos, constituyendo lo que se ha llamado el **Análisis de Errores**. En esta postura aparece la noción de **Interlengua**, que caracteriza la actual forma de concebir los errores como algo creativo y único de cada aprendiz.

Considerando estos últimos estudios, el aprendizaje se presenta como un proceso, una superación de etapas que lleva al aprendiz a acercarse de a poco a la lengua extranjera. En este proceso, hay dos tipos de aprendizajes: *el formal* (el de la información explícita) y *el informal* (de carácter inconsciente, intuitivo, que se adquiere en la participación directa en el proceso de comunicación); ambos están muy relacionados con el enfoque comunicativo de la enseñanza. De estos dos tipos de informaciones, el alumno infiere “una serie de hipótesis de funcionamiento y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después de una especie de ensayo que verifica conciente o inconscientemente si la regla que él ha establecido es exacta o incorrecta

¹ BLANCO PICADO, Isabel. “El error en el proceso de aprendizaje”, en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* (http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html).

² GRYPONPREZ, Pol. *Prevención y corrección del error léxico*, Hogeschool Gent, Departamento de Lingüística Aplicada, 2004.

y, en el último caso, se verá obligado a reajustarla". (BLANCO PICADO, Ana Isabel). El sistema que el alumno interioriza es, por lo tanto, personal, reajutable, transitorio; esto es lo que se denomina: **interlengua**. En esta concepción de la adquisición de una segunda lengua, el error es un mecanismo necesario para la construcción del aprendizaje.

A pesar de que la interlengua es transitoria, también es sistemática, por eso es interesante analizar sus características, que pasan fundamentalmente por el **Análisis de los Errores**. Para ello, consideraremos la siguiente clasificación, que se aleja un poco de las tradicionales (S. P. Corder, Graciela Vázquez, Sonsoles Fernández, etc.), pero que pone el acento en una categorización del error relacionada con el uso y el desempeño del hablante. Tomaremos en cuenta dos grandes grupos: - **errores de sistema**, o sea, los errores que responden al desconocimiento del sistema de una lengua y su normativa, a los que podemos llamar también: errores de competencia; esta categorización responde a la tradicionalmente establecida, y - **errores de dominio**, o sea errores que muestran un desconocimiento del uso contextual del español; en general son eventuales, inevitables, no responden a la normativa tradicional y dependen del texto que se quiere producir. Si bien esta clasificación parece asimilarse bastante a la realizada por Corder en relación con los conceptos de *error* (de competencia) y *falta* (de actuación), es importante el estudio de los *errores de dominio*, ya que en el nivel avanzado del Taller de Escritura se convierten en fundamentales y determinantes de las inadecuaciones comunicativas de los textos que los alumnos producen. Para Corder, los errores de actuación o faltas, como son asistemáticos, no son importantes para el conocimiento del sistema de interlengua del alumno, y considera que si bien son imposibles de predecir, también son fáciles de corregir. No sucede lo mismo con lo que planteamos en relación con los errores de dominio, que afectan la expresión oral y escrita del alumno más allá de su conocimiento de las normas y del sistema. Además, la preparación de los alumnos para el examen CELU hace que el dominio de la lengua en uso y la superación de las inadecuaciones sean fundamental.

Tomemos en consideración, en primer lugar, la clasificación que propone Blanco Picado:

- **Simplificación:** o sea, reducir la lengua a un sistema simple, regular y a un léxico reducido. Se eliminan morfemas redundantes como el género y el número, o poco importantes como el artículo; también se regularizan las formas irregulares, etc. Veamos, por ejemplo, esta omisión de los artículos en un examen final de Nivel Elemental de un alumno chino: "A Virginia le gustan filosofía, danzas y música". (Lo subrayado indica la información ya dada en el ejercicio para completar). En ocasiones, estos errores no son sistemáticos y es importante hacer reflexionar a los alumnos sobre sus producciones; pero, en general, *son errores de sistema*.
- **Hipergeneralización:** la generalización de las reglas aprendidas de la lengua meta a otros campos que no aceptan esa regla. Por ejemplo, retomando el mismo examen ya citado: "La comida no **pode** estar bajo el agua"; en este caso hay una hipergeneralización de la regularidad en la conjugación verbal. Algunos de estos errores, como el del ejemplo, son comunes en las primeras aproximaciones a la lengua y se superan en los niveles siguientes; otros son de más difícil superación. Las hipergeneralizaciones son, en general, *errores de sistema*.
- **Transferencia o interferencia:** de las normas de la lengua materna o de una segunda lengua; en el caso del examen (ya mencionado) es el inglés,

como segunda lengua del chino: "Virginia es **no flaca**. Virginia es **no rubia**". Para dar otro ejemplo consideremos a los brasileños que tienden a escribir el pretérito imperfecto del indicativo de la primera conjugación con "v", ya que es así en el portugués: **estudiava** por estudiaba. En los estudios etiológicos, estos errores suelen llamarse también **interlinguales**. Generalmente, las transferencias son *errores de dominio*.

- **Fosilización:** son los errores que pasan de un nivel a otro de la interlengua; el alumno en muchos casos es capaz de autocorregirse, cuando pertenece a niveles altos o avanzados. Por ejemplo, la confusión con los usos de **ser y estar**, del **subjuntivo** o del uso de las **preposiciones**. Se explican por interferencia de la lengua materna (en muchos casos, por lo que se llama *falta de oposición*: en casi ninguna lengua hay una forma para "ser" y otra para "estar") o por uso incorrecto de las reglas de la lengua meta. Los errores de fosilización son *errores de sistema*.
- **Permeabilidad:** el alumno comete errores en estructuras que se supone ya estaban dominadas; esto se debe a que cada vez que se aprende algo nuevo, se desestabiliza todo el sistema de la interlengua y eso hace que se cometan errores en lo que ya se había comprendido. En el mismo examen mencionado, en este ejercicio, el alumno tenía que reemplazar con pronombres de OD y OI:

"¿Les pidió permiso Juan a sus padres para hacer la fiesta?"

Sí, se los pidió permiso para hacer la fiesta.

(Lo subrayado había sido dado en el ejercicio).

En este caso, el alumno ya conocía el reemplazo con los pronombres de OD y OI; sin embargo, como había aprendido a hacer el doble reemplazo (de OD y OI juntos), se confundió.

Los errores de permeabilidad son *errores de sistema*.

- **Variabilidad:** los errores se cometen según las situaciones comunicativas en las que se dan; influyen factores como afectividad, espontaneidad, situación de examen, oralidad o escritura. Son *errores de dominio*.
- **Inadecuación comunicativa:** más allá de la clasificación de Blanco Picado, que se refiere a "inadecuación pragmática", podemos considerar los errores relacionados con producciones desde el punto de vista morfosintáctico correctas pero inaceptables desde lo comunicativo. Esto crea ambigüedades en los mensajes, falta de adecuación a la situación, etc. Consignaremos, en esta ocasión, solo los **errores lexicales**, pero no los errores discursivos o contextuales que, por su naturaleza y características, necesitan otro tratamiento y serán objeto de un próximo estudio. Podemos considerar tres categorías para los errores lexicales, tomando en cuenta parte de lo expuesto por GRYPONPREZ, Pol: - *Símilitud*: o sea, palabras que tienen formas similares pero que no pertenecen al mismo campo semántico (por ejemplo: "hidalgo" por "higado"); - *Falsa sinonimia*: es decir, palabras o giros que parecen sinónimos y no lo son (por ejemplo: "fijarse en" y "prestar atención"); - *Falsa colocación o actos de habla defectuosos*, o sea, aplicación errada de una palabra por otra, sobre todo en frases hechas o fijadas en la lengua (por ejemplo: "hacerse nervioso"). Estos errores son, en casi todos los casos, *errores de dominio*.

En resumen:

ERRORES DE DOMINIO	ERRORES DE SISTEMA
<i>Transferencia o interferencia</i>	<i>Simplificación</i>
<i>Variabilidad</i>	<i>Hipergeneralización</i>
<i>Inadecuación comunicativa</i>	<i>Fosilización</i>
	<i>Permeabilidad</i>

Cabe destacar que esta clasificación presentada no es exhaustiva ni intenta abarcar todos los tipos de errores que se presentan según diferentes criterios; en esta ocasión, solo nos remitimos a explicar y consignar los más comunes y convenientes para este estudio de caso en particular.

3. Análisis de los errores de los alumnos de la muestra

En el *Nivel Avanzado*, al que corresponden los alumnos de la muestra, en general aparecen errores residuales, o sea, los relacionados con conocimientos previos y que han llegado a fosilizarse. Cabe destacar que los alumnos del Taller de Escritura comúnmente cursan un solo cuatrimestre en la USAL y, si bien un alto porcentaje está nivelado correctamente, los errores residuales son bastante heterogéneos, ya que dependen de la formación anterior y lo sistemática que haya sido, la lengua madre y las otras lenguas que conozcan, etc. Por lo tanto, es muy posible que los sistemas personales, la interlengua, de cada uno sean bastante diferentes a pesar de estar todos en el mismo nivel.

Tomando en consideración lo antedicho, el primer día de clase se les entregó a los alumnos una planilla con un listado de los errores más comunes, tanto de dominio como de sistema, que los extranjeros cometen en español. Mediando una serie de explicaciones para que los alumnos identificaran correctamente la clasificación, se les pidió que, a medida que recibieran las correcciones de los trabajos escritos, anotaran en la planilla, textualmente, los errores cometidos, clasificándolos según lo establecido. Los alumnos que cumplieran con esta tarea podrían tener esta planilla a la vista el día del examen final.

El modelo de la planilla fue el siguiente:

LISTADO PERSONAL DE CORRECCIONES	
Concordancia La mano.	Género
Concordancia Número familia está de viaje.	La
Distinción Estoy contento. Hay café. Soy una mujer.	Ser/Estar/Hay
OD	de persona con "a"

Vio a María.				
Pronombres La vio y le dijo. Se lo dijo.	OD	/		OI
Verbos Casarse con	con	régimen		preposicional
Verbos A mí me gusta.	"gusta"	(con	OI	obligatorio)
Verbos Peinarse, irse.		con		"se"
Verbos Venir: vengo.				irregulares
Uso Viajó a Italia.	de			preposiciones
Usos de Subjuntivo quiero que venga .				Ojalá venga,
Correspondencia Temporal visto la película.			No fue al cine porque ya había	
Pretéritos: Imperfecto vs. Perfecto Francia un mes.			Cuando era chico, estuve en	
Voz Pasiva "con se" departamentos.				Se venden estos
Frases verbales con gerundio / infinitivo sigue estudiando.				El
Ortografía Juana estudiaba.				
Léxico Realizar = hacer.				
Posibilidad (condicional / futuro)				
Artículos y adjetivos puse la camisa.		Otro día (sin <i>un</i>).	Me duelen los oídos.	Me

En clase, el sistema que se aplicó para la corrección de errores fue la tradicional entrega de trabajos escritos, que fueron 14 en el cuatrimestre, y la corrección de los errores considerando la clasificación dada. En ocasiones, ante errores generales, se realizaron explicaciones orales y se pidió la participación de los alumnos para la

reflexión sobre el error y la búsqueda de las opciones correctas. De todas formas, lo más común fue el seguimiento personal, la consulta; en ocasiones, solo se marcaba el párrafo o la palabra en cuestión y el alumno debía encontrar el error, o bien se intercambiaban trabajos entre los alumnos para que se corrigieran entre pares.

Consignaremos algunos de los errores más representativos del grupo objeto de estudio en los cuatro primeros trabajos escritos entregados, considerando la clasificación de Blanco Picado (no se consignan, por sus características particulares, los errores de variabilidad) y la de Pol Grymonprez:

A. SIMPLIFICACIÓN:

- "Emilio, madre y tía vivían juntos" (**KEN – Japón**). "Los dos hombres lucharon pero investigación demuestra..." (**HINKE – CANADA**). Supresión de los artículos.
- "Hay cosas que no están perfectos" (**BRITTANY – EEUU**). "No me gusta **este** vida" (**HINKE – HOLANDA**). Supresión de la variación de género.
- Ha pasado más de cuatro meses (**CATALINA – EEUU**). Supresión de la variación número en la concordancia sujeto-predicado.
- "La situación es muy raro, el unión, el sangre, el tensión. (**ELIZABETH – EEUU**). "El ruido del moto se fue". (**HANNAH – ALEMANIA**). Supresión de la variación de género.
- "... y iba a superar al mayor" (**EVA – ALEMANIA**); "... y influir en ellos (**DAVID – EEUU**). "... y insoportable...". (**GIULIANA – BRASIL**). Supresión de la variación de la conjunción copulativa ante palabra que comienza con la vocal i.
- "Existen situaciones donde yo domino **a ella**" (**EVA – ALEMANIA**). "Eso me hizo escribir a vos" (**KEN – JAPÓN**). Simplificación de la estructura en la que se evita el reemplazo con el pronombre de OD (... yo **la** domino), o del OI (...escribir**te**).

Los errores de simplificación no son los más comunes en este nivel y, realmente, no deberían presentarse, sobre todo en la expresión escrita que permite la reflexión. Es importante destacar que, más allá de la interlengua de los alumnos, en este tipo de errores existe una importante influencia de la lengua materna de los participantes. Obsérvese que esta clase de errores prácticamente no se consigna en estudiantes cuya lengua madre es una lengua latina; la falta de oposición, como ya se ha señalado, o la presencia de oposiciones que se muestran de manera diferente, es sin duda un motivo para que este tipo de errores permanezca.

B. HIPERGENERALIZACIÓN:

- "Cuanto más **expectaciones** tienen...". (Por expectativas). (**KEN – JAPÓN**). Generalización de la formación de los sustantivos en español.
- "Su **atrapamiento** en la cárcel". (Por encierro – permanencia). (**ALOISIO – BRASIL**). Generalización de la formación de los sustantivos en español.
- "Lo confeso"/"... sabendo la verdad..." (Por confieso/sabiendo). (**CARLOS – BRASIL**). "Se resolven de esta manera" (Por se resuelven) (**GEOFFROY – FRANCIA**). Generalización de la regularidad en la conjugación verbal.
- "La idea está un poco **contradecida**" (Por contradicha). (**CATALINA – EEUU**). Generalización de la regularidad en la formación del participio.
- "Habíann rumores". (Por había rumores). (**CATALINA – EEUU**). Generalización de la concordancia de número, que ignora el caso del verbo haber + OD como impersonal.

- "Siempre me dice que tengo que ser ordenado; a veces es **molestoso**". (Por molesto). (**DAISUKE – JAPÓN**). "Es muy **corajoso**" (Por corajudo) (**GIULIANA – BRASIL**). Generalización de la formación de los adjetivos en español.
- "... su orgullo machisto...". (Por machista). (**ELIZABETH – EEUU**). Generalización de la variación de género, ignorando los adjetivos de una sola terminación.
- "No tenía **la** arma". (Por el arma). (**EVA – ALEMANIA**). Generalización de la concordancia de género del artículo con el sustantivo, ignorando los casos especiales (aplicación del artículo **el** ante sustantivos que comienzan con vocal **a** tónica).
- "No deben cumplir si solamente lo hacen para satisfacer sus padres". (Por **a** sus padres). (**HANNAH – EEUU**). Generalización de la construcción del OD sin preposición, ignorando el OD de persona con preposición **a**.
- "Cuestiones demasiada**s** serias...". (Por demasiado serias). (**JEAN-PIERRE – FRANCIA**). Generalización de la concordancia de género y número, ignorando la invariabilidad del adverbio.
- "El se huyó". (Por él huyó).). (**JEAN-PIERRE – FRANCIA/DAVID MOFFETTE – FRANCIA/EVA – ALEMANIA/ALOISIO – BRASIL**). Generalización del se cuasirreflejo en los verbos de movimiento, por asimilación (se fue, se escapó, se fugó).

Estos errores muestran desconocimiento del sistema de la lengua y están muy relacionados con la interlengua actual del alumno. En este sentido, fue muy útil consignar estos errores en las planillas personales.

C. TRANSFERENCIA O INTERFERENCIA:

- "El examen que **ha tomado**" (**KEN – JAPÓN**). (Tomar el examen por **dar el examen**). Transferencia del inglés.
- "En la sombra o **mismo** en el olvido" (**ALOISIO – BRASIL**). (Mismo por **incluso**). Transferencia del portugués.
- "Es más **marcante**". (**CARLOS – BRASIL**). (Marcante por **importante**). Transferencia del portugués.
- "Son **imposibles** de cumplir". (**CATALINA – EEUU**). "Me di cuenta de que, como **consecuencia**...". (**DAVID H. – EEUU**). "En esa **session**... ". (**ELIZABETH – EEUU**). "Yo le conté las cosas más importantes que me **occurieron**". (**HINKE – HOLANDA**). Transferencia de la ortografía del inglés.
- "¿Cómo se puede reconocer **un otro** ser humano?". (**DAVID H. – EEUU**). Transferencia de inglés: ANOTHER.
- "Aguien mató a **una otra** persona". (**GEOFFROY – FRANCIA**). Transferencia del francés.
- "Busqué **una otra** persona". (**GIULIANA – BRASIL**). Transferencia del portugués.
- "Son mis **escojas**". (**GIULIANA – BRASIL**). Transferencia del portugués.
- "En este cuento hay dos caracteres...". (**EVA – ALEMANIA**). (Caracteres por **personajes**). Transferencia del alemán/inglés.
- "Me pidió **de** vivir con él". (**GEOFFROY – FRANCÉS**). Transferencia del francés.
- "Ellos deben **occuparse**". (**GEOFFROY – FRANCÉS**). "No se ve en lo **quotidiano**". (**JEAN-PIERRE – FRANCIA**). "Pero un día, **apprendió** la lección". (**GEOFFROY – FRANCIA**). Transferencia de la ortografía del francés.

- “Vimos nuestro colectivo **en fuego**” (**DAVID M – FRANCIA**). Transferencia del francés.

En general, las transferencias o interferencias de la lengua madre o de una segunda lengua, que permanecen en este nivel, son las relacionadas con la ortografía, el léxico y las expresiones idiomáticas, y las construcciones sintácticas, en este orden de importancia. Cabe destacar que se han consignado solo algunos de los errores ortográficos individualizados, para no ser reiterativos. Es posible que los errores de ortografía se presenten en un número importante y en casi todos los alumnos, tengan la lengua madre que tengan, por el hecho de que la lengua escrita posee y se caracteriza por sus formas fijas y normadas. En cuanto al léxico y la ortografía, se observa una gran influencia de los llamados “falsos amigos”, o sea palabras parecidas que llevan al error de ortografía, de semántica o de construcción. Si en la simplificación o en la fosilización hay que trabajar con la falta de oposición, en la transferencia es necesario que los alumnos se dediquen a la superación e identificación de lo aparentemente similar entre la lengua madre y la extranjera. **Por este motivo, muchos de estos errores podrían también consignarse como inadecuaciones comunicativas.**

Cabe destacar, entre estos errores, el uso de la construcción de **pronombre indefinido + otro/a/s** (por ejemplo: *un otro*), muy frecuente y reiterado debido a que prácticamente todas las lenguas madre o segundas de los alumnos la poseen a diferencia del español, como se puede ver en los ejemplos consignados.

D. FOSILIZACIÓN:

- “El tema **es** muy presente”. (**DAVID M. – FRANCIA**). “Yo **era** muy triste”. (**EVA-KATRIN S. - ALEMANIA**). “Los hombres **son** destinados”. (**HANNA U. – EEUU**). “Los cuchillos que los hombres usaban **estaban** fantásticos”. (**BRITTANY – EEUU**). Confusión ser/estar.
- “Me **llevaron** acá”. (**DAVID M. – FRANCIA**). Confusión llevar/traer.
- “Ojalá que **sigues** bien”. (**JEAN-PIERRE – FRANCIA**). “Era mejor que yo me **fui**”. (**HINKE – HOLANDA**). “Espero que **estás** mejor”. (**EVA-KATRIN S. - ALEMANIA**). “Fuimos a fiestas para que **pude** conocer a todos”. (**ELIZABETH – EEUU**). “Es como si **estoy** viviendo una pesadilla”. (**CATALINA – EEUU**). “No creo que se **contradice**”. (**CARLOS – BRASIL**). Problemas con el uso del subjuntivo.
- “**Hay** este tema del destino”. (**GEOFFROY – FRANCIA**). “**Hay** el tema...”. (**ELIZABETH – EEUU**). Confusión haber/estar.
- “Tu vida sin **yo**”. (**HANNA U. – EEUU**). Problemas con la declinación de los pronombres personales.
- “**Haré** una decisión”. (**DAVID H. – EEUU**). Confusión hacer/tomar.
- “Le conté que **era** testigo de lo que pasó esa noche”. Uso erróneo de los pretéritos del indicativo. (**HINKE – HOLANDA**).

Como puede verse, los errores fosilizados más comunes se relacionan con el uso de ser y estar, de los pretéritos y del subjuntivo, que trae especial problema a los hablantes de lenguas no latinas. Cabe agregar que no hemos consignado los errores en el uso de preposiciones que, en general, pertenecen a este grupo, pero que son sumamente variados y están muy ligados a la transitoriedad de la interlengua de cada alumno. También se han detectado errores en el uso de los pronombres reflexivos y enclíticos, que debían afianzarse mejor en este nivel.

E. PERMEABILIDAD:

- "La historia lo **muestró**" (por **mostró**). (**BRITTANY – EEUU**). Desestabilización de la conjugación verbal regular ante los verbos de raíz irregular.
- "... combatieron hasta que Uriarte **matara** a Duncan" (por **mató**). (**DAVID M. – FRANCIA**). "Se dio cuenta de que su amigo **podiera** escoger lo mejor" (por **podía** o **pudo**). (**ELIZABETH – EEUU**). "Es evidente que los sueños **sean...**" (por **son**). (**BRITTANY – EEUU**). "Eso no es lo que los seres humanos **hagan**". (**DAISUKE – JAPON**). Desestabilización del uso del Indicativo ante el uso del subjuntivo.
- "Tú **tenés** la oportunidad" (por *tienes*). (**DAVID H. – EEUU**). Desestabilización de la conjugación de la segunda persona del singular, por el conocimiento de la variedad dialectal *vos*, propia del Río de la Plata.
- "Los hombres priorizaban **a su honor**". (**GIULIANA – BRASIL**). "Venga y mire **a nuestra linda casa**" (**KEN – JAPON**). "Ocultó **a una muerte violenta**". (**ALOISIO – BRASIL**). Desestabilización de la construcción del OD sin preposición por la aplicación de la excepción relacionada con el OD de persona.

Hemos consignado, en este caso, los errores de permeabilidad más comunes y, por lo tanto, más interesantes; hay otros casos que no son tan generales ni representativos y que responden, una vez más, a la transitoriedad de la interlengua. Como se ve, los errores reiterados se refieren a temas clave del español para extranjeros, que se enseñan en los niveles intermedio y alto, cada vez con mayor complejidad: verbos irregulares, usos del subjuntivo, uso de preposiciones, conjugación del voseo; es por ello que todos, menos el último que pertenece a nuestra variedad dialectal, son en general inestables.

F. INADECUACIÓN COMUNICATIVA:

- "Le pido a usted que **reciba** un mes" (*Recibir* por *esperar*). (**HANNA UP – EEUU**). "Me ofreció quedarme en su casa hasta que habían mis compañeros". (*Haber* por *llegar*). (**EVA – ALEMANIA**). "El se **deparaba** en la calle". (*Deparar* por *encontrar*). (**ALOISIO – BRASIL**). "Mi vuelo del avión **fue tardío**". (*Ser tardío* por *llegar tarde*). (**EVA-KATRIN – ALEMANIA**). "Prefería a Eduardo **aunque** fue su hermano que me había entregado". (*Aunque* por *porque*) (**JEAN-PIERRE – FRANCIA**). "Te cuento la **despedida** con su novia". (*Despedida* por *pelea*). (**KEN – JAPÓN**). "Nadie **surgió**". (*Surgir* por *venir*). (**GIULIANA – BRASIL**). "Para **disfrazar** al cuerpo..." (*Disfrazar* por *desfigurar*). (**ELIZABETH – EEUU**). **Errores de similitud o falsa sinonimia.**
- "En primer **asunto...**". (*Asunto* por *lugar*). (**EVA – ALEMANIA**). "Lo aceptó **una vez que** tengo razón" (*Una vez que...* por *dado que...*, *ya que...*). (**CARLOS – BRASIL**). "Tenía secretos que me iban a seguir **hacia la bóveda**". (*Hacia la bóveda* por *hasta la tumba*). (**CARLOS – BRASIL**). "Quería **establecerme en mi vida**" (*Establecerse en la vida* por *sentar cabeza*). (**CARLOS – BRASIL**). "Ya **vivo** más de 21 **años**". (*Vivir años* por *tener años*). (**HINKE – HOLANDA**). "Algún día viajé en tren". (*Algún día* por *un día*). (**HINKE – HOLANDA**). **Errores de falsa colocación.**

Como ya se ha dicho, se han consignado solo algunos de los errores de inadecuación comunicativa: los relacionados con el léxico. Quizás los errores de inadecuación en general sean los más difíciles de superar, pues requieren no solo de un estudio sistemático de la lengua sino de la asidua audición y comunicación con hablantes nativos y la recurrencia en la lectura de todo tipo de textos en español.

4. RESULTADOS DEL EXAMEN FINAL

La primera parte del examen final consistió en una serie de actividades de paráfrasis, elaboración de oraciones con expresiones idiomáticas y palabras con diferentes significados, según lo estudiado en la clase. La segunda parte consistió en la elaboración de dos textos en dos tipos textuales diferentes (carta familiar, ensayo de argumentación, un aviso publicitario, según el tema) y de una valoración de la obra de Jorge Luis Borges. Los alumnos podían, como se dijo, tener a la vista la planilla con sus errores anotados.

Por lo que hemos podido observar los errores de escritura que persistieron se relacionaron más con el dominio o el uso que con el sistema. Todavía algunos alumnos incurrieron en **simplificaciones** ("Por eso, **gente** muchas veces se confundían". - **ELIZABETH** - **EEUU**-) o **transferencias** ("Esta es la verdad, te lo **prometo**". - **BRITTANY** - **EEUU**-). Con mayor asiduidad incurrieron en **inadecuaciones comunicativas del orden de las antes señaladas:**

- "¿Cómo **es** todo con vos y tu familia?" (*Ser por ir*). (**ELIZABETH** - **EEUU**). "El me **dijo** un cuento increíble" (*Decir por contar*). (**HANNA** - **EEUU**). "Y sacaron dos cuchillos de un **vidrio** con armas" (*Vidrio por vitrina*).). (**HANNA** - **EEUU**). "Hola, primo: **puedo** decirte..." (*Poder por querer*). (**BRITTANY** - **EEUU**). Nadie me **daba** mucha atención". (*Dar por prestar*). (**DAVID H.** - **EEUU**). "Necesitamos tomar **en conciencia** el ambiente en que vivía". (*Tomar en conciencia por tomar en consideración*). (**ELIZABETH** - **EEUU**). "**De completamente tontería**, le robé el anillo". (**DAVID H.** - **EEUU**). "La clase de inglés **la tengo** sin cuidado" (*la tengo por me tiene*) (**CATALINA** - **EEUU**). "**Me hizo agua la boca**" (Por *se me hizo agua a la boca*). (**GEOFFROY** - **FRANCIA**). "Rufino **es sin** culpa alguna". (*Ser sin por no tener*). (**EVA** - **ALEMANIA**).

A pesar de haber insistido en la explicación y práctica de algunos errores comunes fosilizados, los alumnos incurrieron en los más comunes:

- "Puede ser que antes no **tenía** un lugar". (**ELIZABETH** - **EEUU**). Usos del subjuntivo.
- "Las personas **están** siempre responsables". (**BRITTANY** - **EEUU**). "Todos **son** determinados por la violencia" (**DAVID H.** - **EEUU**). "Las armas tienen alma, como si **fuera**n vivas". (**KEN** - **JAPÓN**). Confusión ser/estar.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES:

Según lo observado, podemos concluir que los *errores de dominio* son más difíciles de evitar y de superar que los *errores de sistema*. Fundamentalmente, los errores que persisten fosilizados (usos de *ser/estar*, usos del subjuntivo, etc.) se explican por falta de oposición y, por este motivo, se dan más en los alumnos de habla no latina. Las causas de la dificultad para superar los errores de dominio son fáciles de encontrar: *la norma finalmente se aplica, sobre todo en los niveles avanzados*; pero la producción tanto oral como escrita de una lengua es imprevisible, inabordable; según el texto que se quiera producir pueden aparecer unos errores u otros y es casi imposible poder prevenir este tipo de equivocaciones, ya que dependen fundamentalmente de la interlengua del alumno.

¿Y entonces?

Es necesaria la reflexión de cada alumno sobre la interlengua que posee, para conocer sus errores personales y corregirlos. Es fundamental su contacto con nativos, con los medios de comunicación y la lectura asidua de todo tipo de texto en la lengua meta, o sea el *aprendizaje informal* que, en una lengua extranjera, es fundamental.

Cabe destacar, de todas formas, que en el aprendizaje formal una de las tareas fundamentales del profesor, en este sentido, es la de hacer concientes a sus alumnos de la necesidad de volver sistemáticamente sobre los errores para poder superarlos. Pero no solo eso; también considerar que, en los niveles avanzados, los *errores de dominio*, tan relacionados con el uso de la lengua, inciden y mucho en la adecuación comunicativa de la producción oral y escrita del alumno y se convierten, más allá del concepto de falta de Corder, en un importante tema a tomar en cuenta a la hora de corregir.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALEXOPOULOU, Angélica (2005). "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas", en *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Universidad de Concepción, Chile, Vol. 43 (1) – I Sem.

BLANCO PICADO, Isabel. "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* (http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html).

BRUCART, José M. (1997). *La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias*, X Congreso Internacional Expolingua, Madrid, 19 de abril de 1997.

CORDER, S.P. (1991). "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en LICERAS, Juana. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*, Xi Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona.

FERNÁNDEZ MONTORO, Dolores (2003). *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicancias didácticas en el proceso de adquisición de ELE*, Universidad Antonio de Nebrija.

GRYMONPREZ, Pol (2004). *Prevención y corrección del error léxico*, Hogeschool Gent, Departamento de Lingüística Aplicada.

SAITO, Akemi (2002). *Análisis de errores en la expresión escrita japonesa*, Universidad de Salamanca, Máster en enseñanza del español como lengua extranjera.

VAZQUEZ, Graciela (1992). *El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones*, Congreso de Sevilla.

Malo: ¿Misoginia o ignorancia?

JOSÉ M^a MATEO FERNÁNDEZ
Escuela Oficial de Idiomas Valdemoro (Madrid)

José M^a Mateo Fernández es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Deusto. Es profesor de inglés dentro del cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. Entre los años 1998-2000 fue Profesor Visitante de Español en Estados Unidos. Desde entonces ha impartido ponencias sobre el ELE y ha publicado varias propuestas didácticas y artículos en revistas como *RedELE*, *Materiales*, *Al Sur* y *T.E.* Por otro lado, es coautor del método de inglés *Inside Out Level I* y ha colaborado en la redacción de Pruebas Unificadas de Inglés para las EE.OO.II. de la Comunidad de Madrid. Asimismo, ha prestado sus servicios como Asesor en un Centro de Profesores de Madrid.

Resumen: La siguiente propuesta didáctica surge como respuesta a una situación lamentablemente cada vez más frecuente en nuestro país, el maltrato a mujeres. Tomando como punto de partida la canción "Malo" de la cantante extremeña Bebé, el objetivo primordial es sensibilizar a la población, en general, y a nuestro alumnado, en particular, sobre el tema de la violencia de género. Además de mejorar su comprensión auditiva a través de una actividad realmente motivadora *per se* –una canción-, el alumno aprende a analizar la información extraída de gráficos reales y a leer documentos escritos auténticos. Todo ello propiciará un debate en clase contribuyendo, sin duda, a la educación en valores de nuestros/as alumnos/as.

1. Haz tus predicciones

Antes de escuchar la canción, observa el siguiente vocabulario junto con tu compañero/a. Preguntad a vuestro/a profesor/a lo que no comprendáis bien. ¿De qué tema creéis que trata la canción?

noche	miedo	machista
estoy cansada	heridas	malo
no grites	silencio	tu puño

2. Canción



Eso es. La canción trata el tema de los malos tratos a mujeres, la violencia de género. Ahora escucha la canción y completa los huecos con las palabras que aparecen en el siguiente recuadro. Recuerda que hay 19 huecos y 25 palabras.

pequeño	mujeres	fumo	nunca	machista
duermen	débil	fría	gris	alcohol
siempre	tabaco	fuego	armario	me duele
silencio	drogas	corazón	miedo	dolor
niño guapo	eres	puerta	mano	por favor

Apareciste una noche (1) _____,
 con olor a (2) _____ sucio y a ginebra
 el (3) _____ ya me recorría
 mientras cruzaba los deditos tras la (4) _____.

Tu carita de (5) _____
 se la ha ido comiendo el tiempo por tus venas,
 y tu inseguridad (6) _____
 se refleja cada día en mis lagrimitas.

Una vez más no (7) _____ que estoy "cansá" y no puedo
 con el corazón.

Una vez más no mi amor por favor,
 no grites que los niños (8) _____.

Una vez mas no por favor que estoy "cansá" y no puedo con el corazón.

Una vez más no mi amor por favor,
 no grites que los niños (8) _____.

Voy a volverme como el (9) _____
 voy a quemar tu puño de acero
 y del "morao" de mis mejillas saldrá el valor
 para cobrarme las heridas.

Malo, malo, malo (10) _____
 no se daña a quién se quiere, no
 tonto, tonto, tonto eres
 no te pienses mejor que las (11) _____
 Malo, malo, malo eres
 no se daña a quién se quiere, no
 tonto, tonto, tonto eres
 no te pienses mejor que las mujeres.

El día es (12) _____ cuando tu estás,
y el sol vuelve a salir cuando te vas
y la penita de mi (13) _____
yo me la tengo que tragar con el fogón.
mi carita de niña linda
se ha ido envejeciendo en el (14) _____.
cada vez que me dices puta
se hace tu cerebro más (15) _____.

Malo, malo eres,
malo eres, porque quieres...
malo, malo eres...
no me chilles, que (16) _____...

eres (17) _____ y eres malo,
y no te pienses mejor que yo ni que nadie...
y ahora yo me (18) _____ un cigarrito
y te echo el humo en el corazoncito...
porque, malo malo eres, tú...
malo, malo eres, sí...
malo, malo eres, (19) _____ ...
malo, malo eres...

3. Las cifras en España

Analiza los gráficos que aparecen a continuación y contesta las preguntas. Los datos hablan por sí solos.

1. ¿En qué comunidad autónoma fueron asesinadas más mujeres en 2005?
2. ¿Cuántas mujeres murieron en España en el año 2004? ¿Y en el 2003?
3. ¿Qué edad tenía la mayoría de las víctimas?
4. ¿En qué meses murieron menos víctimas?
5. ¿Qué relación tenía la mayoría de las víctimas con su agresor?

Femicidios

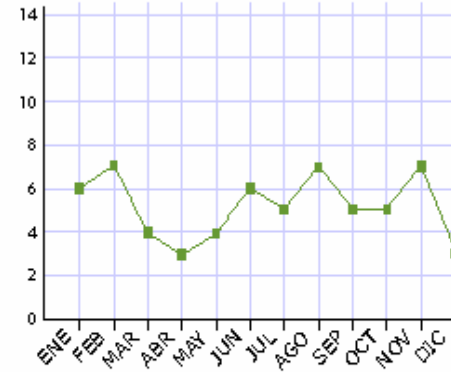
En España

Datos de 2005. Fuente: Instituto de la Mujer

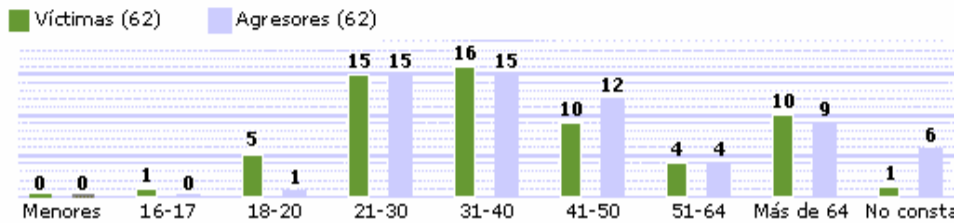
Mujeres muertas a manos de su pareja o expareja (total: 62)



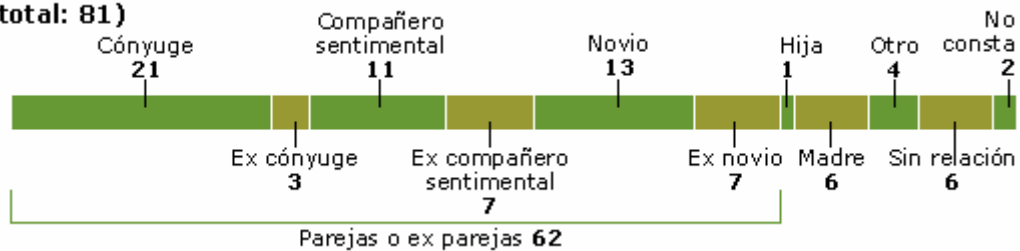
Muertes por meses (total: 62)



Muertes por edades



Mujeres muertas por violencia de género, según relación con el agresor (total: 81)













Mujeres muertas por CCAA (total: 62)



4. 10 claves: Preguntas y respuestas

Encuentra las respuestas a las siguientes preguntas.

	1. ¿CÓMO SE RECONOCE A UN MALTRATADOR?	a. NO. Las promesas de cambio son una fase más del ciclo de la violencia.
	2. SOY VÍCTIMA DE MALOS TRATOS. ¿QUÉ DEBO HACER?	b. No tengas miedo de denunciar tu situación. El principal problema de este colectivo es el miedo a denunciar cuando se encuentran en situación irregular. Lo importante es salvar la vida.
	3. ME PEGA, PERO ENSEGUIDA ME PIDE PERDÓN Y ME PROMETE QUE ME QUIERE Y QUE VA A CAMBIAR. ¿ES POSIBLE?	c. La propia protección a las víctimas. Faltan medios para garantizar la seguridad de una mujer amenazada (pulseras electrónicas para los maltratadores, teleasistencia a las víctimas y prisión preventiva).
	4. ¿SERÁ POR MI CULPA?	d. Cambiar los estereotipos y valores vigentes, que supone un proyecto de educación a largo plazo.
	5. ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE DEPENDENCIA AFECTIVA?	e. NO, EN ABSOLUTO. El maltrato no tiene ninguna justificación.
	6. SOY EXTRANJERA, MALTRATADA Y SIN PAPELES. ¿QUÉ HAGO?	f. No, porque pone en evidencia la gravedad de un problema.
	7. ¿ES POSIBLE REHABILITAR A UN MALTRATADOR?	g. Si hay maltrato físico o psicológico, no hay duda. Pero se puede detectar mucho antes. Son hombres normalmente posesivos que ejercen mucho control sobre la mujer.
	8. ¿QUÉ FALLA EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LAS VÍCTIMAS?	h. Es un vínculo emocional que impide a la víctima romper con su agresor. Una especie de síndrome de Estocolmo.
	9. ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DOMÉSTICA?	i. En muchos casos, sí. El maltratador debe reconocerse como tal y tener una motivación para cambiar. La rehabilitación es una pieza clave para romper el ciclo de la violencia.
	10. ¿LA APARICIÓN DE UN CASO DE VIOLENCIA DOMÉSTICA EN LOS MEDIOS PROVOCA MIMETISMO EN LAS CONDUCTAS DE LOS AGRESORES?	j. Tienes dos opciones: - Buscar consejo profesional en programas de asesoramiento a la mujer (Tfno. gratuito 900 19 10 10) - Denunciar a tu agresor. Si tomas esta decisión, tienes que tener claro que después de la denuncia no puedes volver a compartir la misma casa con él. Puede ser peligroso.

5. Te doy mis ojos

La película española de Iciar Bollain "Te doy mis ojos" (2003) es otro excelente testimonio de los malos tratos a mujeres. Tu profesor/a seleccionará varias secuencias relevantes que podrás ver en clase y debatir.



ANEXO

Respuestas: Act.2 Canción "Malo"(Bebé)

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. fría | 15. silencio |
| 2. tabaco | 16. pequeño |
| 3. miedo | 17. me duele |
| 4. puerta | 18. débil |
| 5. niño guapo | 19. fumo |
| 6. machista | 20. siempre |
| 7. por favor | |
| 8. duermen | |
| 9. fuego | |
| 10. eres | |
| 11. mujeres | |
| 12. gris | |
| 13. corazón | |

Respuestas: Act.3 Las cifras en España

1. Comunidad Valenciana
2. 72/ 71
3. 31-40/ 21-30
4. mayo/ diciembre
5. cónyuge

Respuestas: Act.4 10 Claves

1. g
2. j
3. a
4. e
5. h
6. b
7. i
8. c
9. d

Recursos en Internet para la enseñanza del español médico

JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS
Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide

Jorge Daniel Mendoza Puertas es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla, cuenta con el Máster en *Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera* por la Universidad Pablo de Olavide, ha trabajado como profesor para *Academic Study Associates (ASA programs)* y como tutor de español para *Council on International Educational Exchange (CIEE)*. Tras superar los Cursos de Doctorado, se encuentra preparando su trabajo de investigación dentro del programa de *Lingüística de la Enunciación y su Aplicación al Estudio e Investigación de la Lengua Española*, en la Universidad de Sevilla.

Resumen: El notable interés que ha experimentado la didáctica de los lenguajes profesionales en la última década no ha beneficiado por igual a las distintas parcelas de especialidad, situándose el área médica entre una de las menos favorecidas. La incorporación de las nuevas tecnologías a este tipo de didáctica específica se manifiesta como un terreno lleno de lagunas y dispuesto a ser explotado. El español médico, para el que no hemos encontrado materiales didácticos en la Red, requiere no sólo la creación de éstos, sino, para comenzar, la elaboración de una selección de páginas y recursos que faciliten, con rapidez, el trabajo de muchos profesionales y la incorporación al aula de una herramienta como Internet. Esta labor mencionada es la que acometemos en el presente artículo.

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho innegable que Internet, la gran desconocida para muchos hace no demasiado años, se ha convertido en un instrumento cotidiano. Su empleo bien con fines comunicativos, bien como constante fuente de información, ha logrado integrar esta herramienta en nuestra vida diaria y, a su vez, elevarla a la condición de indispensable para gran parte de la población. Es precisamente este uso cotidiano dentro de la sociedad actual el que hace de Internet un elemento cada día más necesario en la enseñanza de una segunda lengua. Como bien expone la profesora Cruz Piñol¹, el servicio que ofrece la World Wide Web de todos los medios de comunicación, no sólo de aquellos tradicionales (correo postal, teléfono, fax,...) sino también de los llamados "medios de comunicación de masas" (prensa, radio y televisión, principalmente) abren todo un abanico de posibilidades didácticas, reunidas en una sola pantalla, que merecen la pena ser explotadas.

¹ Cruz Piñol (2004: 2)

2. EL ESPAÑOL MÉDICO EN INTERNET

Como es sabido, la propuesta didáctica orientada al español profesional ha experimentado en la última década un extraordinario crecimiento respecto a décadas anteriores. El número de materiales creados en soporte papel aumentó de forma considerable, aunque desigual, en las distintas áreas de especialidad. Esta desigualdad según las diferentes áreas, tiene como consecuencia que podamos encontrar una "extraordinaria abundancia de libros relacionados con el español comercial y de negocios frente al resto de especialidades, cuya presencia es, en algunos casos, puramente testimonial" (Felices Lago, 2005: 8). Como ha quedado expuesto, ha sido el español comercial el que ha gozado de una expansión sin igual, seguido muy de lejos por el español del turismo para el que también se han desarrollado diversos materiales aunque más tímidamente; sin embargo, como señala el autor previamente citado "resulta sorprendente que sólo exista un texto para los servicios sanitarios y otro para el lenguaje jurídico destinado a estudiantes extranjeros, sobre todo si se toma en consideración la demanda actual" (Felices Lago, 2005: 13).

Entre los muchos olvidados dentro del desarrollo del español para fines específicos encontramos el español médico, cuya escasa propuesta didáctica se pone aún más de manifiesto en el campo de las nuevas tecnologías donde no es posible hallar materiales en soporte audiovisual y mucho menos materiales que aprovechen las múltiples opciones que brinda una herramienta como Internet.

Tristemente, tampoco podemos afirmar que para otras especialidades exista un material didáctico abundante presente en la Red², pero sí es posible encontrar, en algunos casos, una selección de direcciones que pueden servir al profesor para la elaboración de actividades³. La existencia de una recopilación similar para el español sanitario o, más concretamente, para el español médico, no nos consta, selección que sería muy deseable para facilitar el trabajo de numerosos profesionales y abrir nuevas posibilidades para el empleo de Internet en esta área de especialidad.

Nuestra intención con este trabajo es ofrecer una recopilación de páginas y recursos de interés para el área médica que sirva a los profesores de español, tanto para introducir en el aula las múltiples facilidades que otorga una herramienta como la WWW, como para la elaboración de actividades a partir de material auténtico. A continuación ofrecemos las páginas que conforman nuestra selección, éstas han sido organizadas por bloques de acuerdo con sus rasgos definitorios:

² Higuera García (2000: 83) hace referencia a esta precariedad de material didáctico para fines específicos presente en la WWW, sin embargo, ofrece una dirección (http://members.es.tripod.de/espes_mh/efespecificos.htm) en la que podía localizarse una selección de materiales, página a la que no hemos conseguido tener acceso.

³ Véase Bermejo Rubio e Higuera García (1998: 19-24)

- **Sociedades**

Estas páginas resultan muy útiles tanto para establecer un primer contacto con el área de especialidad, como para ser explotadas en tareas posteriores. Ofrecen una visión general del área completamente actualizada, permitiendo al alumno alcanzar una perspectiva bastante certera a través de la información que ofrece sobre la sociedad en cuestión, los congresos y eventos que se celebrarán, actividades diversas, enlaces de interés, cursos de formación continuada e incluso ofertas de trabajo. Aquí ofrecemos como ejemplo algunas de ellas si bien su localización mediante cualquier buscador es bastante sencilla, basta con introducir el sustantivo sociedad y el nombre de la especialidad que nos interese:

Sociedad Española de Neumología y Cirugía Torácica: <http://www.separ.es/>

Sociedad Española de Cardiología: <http://www.secardiologia.es/main.asp?w=1024>

Sociedad Española de Neurología: <http://www.sen.es/que.htm>

Sociedad Española de Nefrología: <http://www.senefro.org/>

Sociedad Española de Medicina Interna: <http://www.fesemi.org/>

Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición: <http://www.seenweb.org/>

Sociedad Española de Radiología Médica: <http://www.seram.es/>

Sociedad Española de Medicina General: <http://www.semg.es/>

Sociedad Española de Oncología Médica: <http://www.seom.org/seom/index.html>

Sociedad Española de Cirugía Plástica Reparadora y Estética:
<http://www.secpre.org/>

- **Revistas**

El empleo de material real, siempre recomendado y deseable para familiarizarse con una determinada realidad lingüística, no es tarea fácil a la hora de abordar la enseñanza del español médico. Las revistas especializadas suelen distribuirse y exigir suscripciones limitadas, en muchos casos, a los profesionales del sector. La oferta presente en Internet, si excluimos aquellas publicaciones que necesitan registro o suscripción previa, no es demasiado amplia en nuestra lengua, pero la libertad de acceso y la actualización de la información confirman de nuevo las facilidades que ofrece la WWW para el proceso de enseñanza/aprendizaje del español médico.

Revistas Médicas Cubanas: <http://www.bvs.sld.cu/revistas/indice.html>

Ofrecemos aquí un amplio índice de revistas médicas dividido por especialidades. Esta página nos remite a un gran número de publicaciones a través de las que

podemos tener acceso a una importante cantidad de artículos médicos de la más variada temática.

Anales Médicos: <http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-abc/em-bc.htm>

Revista de contenido general en la que se abordan temas diversos. Esta página permite acceder también a numerosas revistas de distintas especialidades, para ello tan sólo es necesario pinchar sobre "Índice de publicaciones por especialidad" y elegir aquella área en la que estamos interesados.

- **Imágenes**

El valor de las imágenes para este tipo de enseñanza no necesita ninguna justificación, éstas no sólo ayudarán al alumno a identificar determinadas palabras, sino que favorecerán la formulación de hipótesis, el debate sobre patologías concretas o la elaboración de diagnósticos por parte de éstos. La dificultad de acceder a estas imágenes puede ser superada en gran medida gracias a Internet.

Atlas anatómico general:

http://www.saludalia.com/Saludalia/web_saludalia/atlas/index.html

Banco de Imágenes Médicas: <http://elmedico.metropoliglobal.com/Images/>

Esta página recoge toda una serie de imágenes con fines de diagnóstico médico, además de ofrecer algunas nociones explicativas sobre las bases de la formación e interpretación de las mismas, las cuales preceden de diversas técnicas de imagen diagnóstica.

- **Diccionarios, glosarios y vocabularios**

El diccionario, como elemento de apoyo necesario en la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta de especial interés en la enseñanza de las lenguas profesionales en las que el léxico no puede ser completamente controlado por el profesor: en ocasiones, la consulta del alumno se perfila como indispensable. De nuevo, el acceso a estas fuentes lexicográficas especializadas puede constituir un verdadero problema, tanto por el coste de estas obras en formato papel como por la actualización de las mismas. Internet presenta algunas páginas interesantes al respecto, algunas de las cuales nos ofrecen también los beneficios de las imágenes adosadas.

- Generales

- Sin imágenes

El Mundo. Diccionarios: <http://www.elmundo.es/diccionarios/>

Esta página permite elegir entre varios diccionarios, entre ellos, uno del área médica.

- Con imágenes

Mediclopedia: <http://www.iqb.es/Diccio/Diccio1.htm>

Un diccionario de terminología médica general. En sus definiciones podemos encontrar tanto términos resaltados tipográficamente que abren ventanas con imágenes relacionadas, como asteriscos (*) que remiten a una ilustración asociada al término o a un concepto inmediatamente anterior.

Enciclopedia Ilustrada de Salud:

<http://www.christushealth.org/DrTango/encyclopedia/index.asp>

En ella se combinan textos, imágenes y medios interactivos para ofrecer la más completa información sobre salud. Generalmente, cada entrada de la enciclopedia divide sus datos en varios apartados que se van abriendo en ventanas diversas.

- Específicos

- Sin imágenes

Glosario general de Neurociencias y Salud Mental:

<http://www.insm.es/glosariogr/glosarionsm/>. Glosario del NSM (Programa de Altos Estudios Universitarios en Neurociencias y Salud Mental) del Instituto de Neurociencias y Salud Mental de Barcelona y la Universitat Oberta de Catalunya. Este glosario, de acceso público, requiere un registro gratuito y no limitado a profesionales del sector sanitario.

Breve diccionario de términos empleados en el área de la Cardiología:

<http://www.angelfire.com/md/cardiovascular/dicc.html#antcoa>

Diccionario abreviado de términos electrocardiográficos:

http://www.eeii.com/index_diccionario.html

Diccionario de la Diabetes:

<http://diabetes.niddk.nih.gov/spanish/pubs/dictionary/index.htm>

Glosario del VIH/SIDA:

http://aidsinfo.nih.gov/ContentFiles/SpanishGlossary_sp.PDF

Un completo glosario acerca de este tema elaborado por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Si bien sus definiciones se recogen en español, sus entradas aparecen tanto en inglés como en español.

En la página Evolución Salud encontramos un interesante diccionario de enfermedades: <http://www1.evolucionsalud.com/diccionarios/enfermedades/general.htm>

Diccionario de siglas médicas :

<http://www.msc.es/estadEstudios/estadisticas/docs/diccionarioSiglasMedicas.pdf>

Diccionario médico biológico (histórico y etimológico) de helenismos:

<http://www.dicciomed.es/>

Vocabulario médico popular: <http://idd0073h.eresmas.net/chim3.htm>

Especialmente recomendado para aquellas especialidades que tratan cada día con numerosos pacientes de manera directa. Las voces populares que en él se recogen aparecen divididas en cuatro apartados que nos facilitan la búsqueda: anatomía; técnicas diagnósticas y terapéuticas; signos, síntomas y enfermedades; y miscelánea.

- Con imágenes

Glosario ilustrado de términos odontológicos:

<http://www.iqb.es/Odonto/Atlas/Glosario/indice.htm>

• **Miscelánea**

En este apartado recogemos aquellos lugares que ofertan servicios de diverso tipo.

Manual de Primeros Auxilios: <http://docencianacional.tripod.com>

Un completo manual de primeros auxilios que puede interesarnos por sus múltiples posibilidades de empleo en el aula. Tras acceder al "Contenido del Manual" se nos ofrece un índice temático sobre primeros auxilios, además de un apartado de anatomía y fisiología básica especialmente interesante por las imágenes que se incorporan. La posibilidad de acceder a un breve glosario también debe ser mencionada, así como la de intervenir en un foro, aunque éste suele dar problemas de acceso.

Medspain: <http://www.medspain.com/>

Esta revista es de lo más variado, por lo que permite múltiples aplicaciones didácticas y constituye una abundante fuente de recursos para el profesor; en ella encontramos desde un foro y casos con imágenes, hasta enlaces a noticias médicas y a diversas páginas de variada temática.

- **Portales**

Los portales, como plataformas que integran múltiples aplicaciones, suponen un recurso interesante para tener en cuenta a la hora de elaborar actividades en la Red, o en aquel momento en el que necesitemos extraer información para un tema determinado.

- Generales

Campumedicina: <http://www.compumedicina.com/index.shtml>

Portal concebido para profesionales médicos de habla hispana que ofrece información y servicios destinados a mejorar la práctica profesional. Además de incluir herramientas comunicativas como un chat o un foro, abundante información acerca de congresos, jornadas, cursos, buscadores de medicina, ... permite tener acceso a software médico y aporta un importante número de artículos divididos por especialidades.

Portal de Medicina y Salud: <http://www.portalesmedicos.com/>

Tal como él mismo se define, nos encontramos ante "El portal de toda la Medicina". Ofrece numerosos servicios entre los que destacamos un amplísimo directorio de enlaces organizado según las distintas especialidades médicas.

- Según áreas médicas

Suelen contener abundante información acerca de dicha área médica, ésta puede comprender desde apuntes, casos clínicos, curiosidades, dispositivas, enlaces, además de ofrecer foros de debate, tablón de anuncios y acceso a publicaciones recientes entre otras facilidades. Aquí ofrecemos algunos de ellos:

Portal de Cardiología y Cirugía Cardíaca:

<http://www.portalesmedicos.com/portalcordio/>

Portal de Neumología y Cirugía Torácica: <http://www.portalneumo.com/>

Portal de Nefrología, Andrología y Urología en español:

<http://www.portalnefro.com/>

Portal de Neurología y Neurocirugía: <http://www.portalneuro.com/>

Portal de Gastroenterología y Cirugía Digestiva:

<http://www.portalesmedicos.com/portalgastro/>

3. CONCLUSIÓN

La notable carencia, más arriba comentada, de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas profesionales presente en la WWW, requeriría una labor de creación de los mismos por parte de los especialistas de este sector. Por otro lado, y centrándonos en el español médico, destacaremos no sólo la idoneidad sino la necesidad de emplear una herramienta como Internet aplicada a la enseñanza de este lenguaje; hecho debido tanto a los escasos materiales publicados en formato papel, como al difícil acceso de muchos de los recursos necesarios en una clase de esta especialidad. La rapidez, facilidad y actualidad, así como la mayor accesibilidad de los materiales especializados en el área médica, hacen de la Malla Multimedia un elemento indispensable en la clase de español para fines específicos y, más concretamente, en aquella dedicada al ámbito médico.

[Última comprobación de los enlaces realizada el 15 de mayo de 2006]

BIBLIOGRAFÍA

BERMEJO RUBIO, I.- HIGUERAS GARCÍA, M. (1998): "La enseñanza de E/LE con fines específicos: recursos en Internet para la elaboración de actividades", en Carabela, número 44, Madrid, SGEL.

CRUZ PIÑOL, M. (2004): "Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", en redELE, número cero, marzo 2004, Ministerio de Educación y Ciencia: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml

FELICES LAGO, A. (2005): "El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década", en IDEAS (FH-Heilbronn), número 1, marzo 2005, Ministerio de Cultura: <http://www.ideas-heilbronn.org/elements/artic/FelicesLago-El-desarrollo.pdf>

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (2001): "Recursos internéticos relacionados con el lenguaje médico español", en Panace@, volumen 2, número 6, diciembre 2001:

http://www.medtrad.org/panacea/PanaceaPDFs/Panacea6_Diciembre_2001.pdf

HIGUERAS GARCÍA, M. (2000): "Como elaborar material para Internet, para la enseñanza de español con fines específicos", en Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE): <http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-elabmaterialint.pdf>

MENDOZA PUERTAS, J. D. (2006): "Español para fines específicos. El español de la Medicina: propuesta didáctica para el español empleado en el área del Diagnóstico por Imagen", en redELE, número 6, febrero 2006, Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista6/DanielMendoza.pdf>

RODRÍGUEZ MARTÍN, J. R. (2004): "El uso de Internet en el aula de ELE", en redELE, número 2, octubre 2004, Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/rodriguez.shtml>

¿Cómo enseñar escritos comerciales en la clase de E/LE de forma comunicativa? Nuevas propuestas de unidades didácticas

RUBÉN MUÑOZ MUÑOZ
Università per Stranieri di Perugia-Italia

Rubén Muñoz Muñoz, nacido en la ciudad de Talavera de la Reina (Toledo), realizó sus estudios en Filología Inglesa en la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente, estudió en la misma universidad el Master en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, defendiendo su Memoria de Investigación sobre escritos comerciales y su explotación didáctica. Después de varios años enseñando español en centros privados en España, actualmente es Colaborador Lingüístico y Asistente de Madre Lengua Española en la Cátedra de Español de la Università per Stranieri di Perugia-Italia.

Resumen: Las lenguas con fines específicos, sin lugar a dudas, están en apogeo. En el mundo comercial y administrativo, el español se está convirtiendo en la forma de comunicación e integración entre los diferentes sectores, más aún en la forma escrita. Ésta se ha considerado como una de las destrezas más complicadas y elaboradas en el proceso de aprendizaje de una lengua, y es además, la forma de comunicación más usada en el ámbito comercial. Por ello, la publicación de métodos de español con fines específicos intenta solventar esta dificultad a través de la creación de manuales. En este artículo se pretende ofrecer una serie de nuevas unidades didácticas, en las que, buscando una aspiración comunicativa, se pretende no sólo enseñar escritos comerciales, sus estructuras, sus formas, etc. sino también emplearlos como modelos que contienen puntos gramaticales que queremos trabajar en el aula. De esta manera, el alumno aprehende las estructuras y cartas más relevantes, al mismo tiempo que asimila y pone en práctica la gramática, junto a un sentido de utilidad para su futuro profesional.

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LOS ESCRITOS COMERCIALES

La enseñanza del español como lengua extranjera está en auge durante los últimos años debido a su importancia que está recibiendo como potente motor de comunicación en todo el mundo y en todos los ámbitos de la sociedad. De hecho, en el entorno administrativo y comercial esta relevancia se hace aún más patente pues el español es el instrumento vehicular de interacción y comunicación entre empresas y círculos administrativos, ya sea en forma oral o forma escrita.

La forma escrita es donde verdaderamente se demuestran los valores clave

(**claridad, precisión, agilidad, prudencia y persuasión**) necesarios para afrontar una correcta y adecuada comunicación en el mundo comercial, proyectando de este modo una imagen perfecta.

La gran complejidad de la **producción escrita** es, sin lugar a dudas, algo evidente. Es la **habilidad lingüística** más elaborada y compleja dentro del proceso de adquisición y aprendizaje de un idioma, pues determina un **proceso** (planificación- textualización- revisión) destinado a un **fin**.

En el entorno comercial la comunicación escrita tiene un papel muy importante, de ahí que se derive la gran cantidad de documentos escritos, que siguiendo unas pautas, estructuras, fórmulas de cortesía, etc., dictaminan una variada tipología de escritos de acuerdo con las convenciones que exigen el contexto profesional. De entre ellos, podemos destacar la carta comercial como el máximo exponente junto a otros que abarcan desde el tradicional *memorándum* hasta los modernos soportes electrónicos llegados a través de las nuevas tecnologías, tales como el correo electrónico (*e-mail*) o el fax.

Por tanto, el aprendiz de una lengua de especialidad- en nuestro caso el español comercial- deberá hacer hincapié para un dominio total no sólo de factores gramaticales, sino también de aquellos determinados culturalmente por el ámbito empresarial.

Para solventar esto, la enseñanza de lenguas con fines específicos ha necesitado la elaboración de un amplio corpus de material didáctico dentro del campo de la edición de Español como Lengua Extranjera, tales como la colección *El Español por profesiones* (Blanca Aguirre), *Correspondencia Comercial o Comunicación escrita en la empresa* (J. Gómez de Enterría) y otras publicaciones de la Cámara de Comercio, que han sido de gran ayuda y material de apoyo para este trabajo.

Actualmente la búsqueda del **enfoque comunicativo**, - cuyo principal pilar podría ser resumido como **el uso de la lengua dentro de la situación**- es algo muy presente en los últimos años en la enseñanza y en la producción de materiales. A pesar de esto, no debemos olvidar que toda práctica didáctica está caracterizada por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas y el eclecticismo. También podemos señalar que todo proceso de enseñanza está actualmente basado en la **integración de las destrezas** (escuchar, hablar, escribir, leer) propiciando así un dominio de la lengua.

En nuestro caso, el hecho de que la producción escrita sea una de las destrezas que requiere un enfoque de estudio individual determina una ligera complicación a la hora de ser explotada con un enfoque comunicativo, el cual favorece la participación y la colaboración del trabajo en equipo.

A partir de estos fundamentos, exponemos una propuesta de tres unidades didácticas enfocadas a la enseñanza de Español con fines específicos, concretamente se fundamenta en la idea de cómo enseñar, didácticamente, a escribir unos determinados tipos de escritos comerciales dentro de un contexto determinado.

Partimos de un nivel de conocimiento de la lengua, por parte del estudiante, de un nivel Avanzado (B1-B2 según el Marco Común de Referencia Europeo). El tipo de alumnado será adulto y, concretamente, inexperto en el mundo de los negocios. Será la oportunidad de prepararlos, por vez primera para que se familiaricen con los tipos de escritos básicos para su preparación al mundo laboral.

Lo que se pretende consolidar es el reconocimiento y práctica de estas estructuras de modelos escritos, junto a la enseñanza de contenidos gramaticales específicos totalmente integrados y aplicando un enfoque comunicativo. Estos modelos pueden ser de utilidad a aquellos profesores que, queriendo explicar uno de estos contenidos gramaticales, los explote en una situación de enseñanza que requiera redactar escritos comerciales. De esta forma, se integran en cada unidad todas las destrezas necesarias (leer/ escribir/escuchar/ hablar) junto a determinados bloques temáticos de vocabulario, creando así un todo. Junto con la expresión escrita, se va a dar también prioridad a la destreza de producción oral, pues apostamos por ella como una de las más importantes dentro del proceso de aprendizaje de un idioma. Pues hablando se refleja todo lo aprendido y se lleva a la práctica.

El alumno se verá inmerso en situaciones verdaderas de la vida cotidiana lo que reflejará un mayor interés, debido a su gran utilidad para su vida. Enseñando cosas útiles para el alumnado, éste se sentirá más cómodo e interesado y con una mayor motivación.

Todo esto nos ayudará - debido a la complejidad que requiere la destreza escrita- a sintetizar y esquematizar nuestras ideas y conocimientos y poderlas plasmar en un folio en blanco siguiendo unas pautas de claridad y eficacia. Pues, tal y como dicen Portocarrero y Gironella (2001:5): *"Convenzámonos de una vez por todas: escribir bien es una habilidad esencial (...) para el buen funcionamiento de una empresa (...) y los escritos claros y concisos aumentan la productividad y la satisfacción de las personas.(...)"*

Seguidamente exponemos la tabla de contenidos que serán tratados a lo largo de las tres unidades didácticas, las cuales no deben ser llevadas a cabo de forma lineal, sino cuando el profesor lo considere oportuno o según el punto gramatical que quiera realizar en el aula.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
Funciones Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> -Dar opiniones y argumentar -Comprender anuncios de periódico -Leer una biografía -Redactar un CV y carta de presentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer una justificación -Escuchar, comprender y clasificar consejos -Leer y comprender una carta de información -Elaborar una carta de información 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender un artículo del periódico y un correo electrónico - Exponer y justificar opiniones y argumentaciones -Describir utilidades y usos - Redactar un correo electrónico
Contenidos Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> - Profesiones 	<ul style="list-style-type: none"> -Adjetivos de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Material de oficina - Informática
Contenidos Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - SE impersonal - Repaso de pasados 	<ul style="list-style-type: none"> -Oraciones subordinadas de relativo con indicativo/ subjuntivo - Verbos con preposición -Repaso Imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones subordinadas sustantivas con indicativo/ subjuntivo
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - CV - Carta de presentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de solicitud de información (oferta de servicios) 	<ul style="list-style-type: none"> -El correo electrónico
Contenidos Culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Las ofertas de trabajo y el mundo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> -La entrevista de trabajo - Empresa de Trabajo Temporal (ETT) 	<ul style="list-style-type: none"> - Las nuevas tecnologías - Los riesgos laborales

2. PARTE PRÁCTICA

UNIDAD 1:

¿Qué difícil es el trabajo!

1.- Observa las siguientes fotografías. ¿Cuáles representan mejor el concepto de TRABAJO y por qué? Expón tus razones al resto de la clase.



¿¿ TRABAJO ??

2.- Entre todos clasificad las siguientes profesiones según su ámbito laboral:

contable médico camarero carpintero administrativo celador informático
repartidor promotores secretaria guía enfermero profesor escritor sacerdote
RR.PP. cocinero arquitecto abogado ama de casa electricista fontanero
vigilante director telefonista recepcionista conductor estudiante bibliotecario

MEDICINA	COMUNICACIONES	EMPRESA	HOSTELERÍA

Si tuvieras que elegir las tres más importantes, serían...

La hora de buscar trabajo

1.-Aquí tienes unas ofertas de trabajo extraídas de un periódico.
Léelas detenidamente:

1	2	3
<p align="center">EMPRESA INTERNACIONAL</p> <hr/> <p align="center">Se necesitan 2 contables</p> <p>Se requiere experiencia en el sector</p> <p align="center">INTERESADOS: LLAMAR AL 645362727</p>	<p align="center">Se precisa INFORMÁTICO para empresa nacional</p> <p>Se ofrece incorporación inmediata</p> <p align="center">COMPUTERS, 24320 MADRID</p>	<p align="center">SE BUSCAN 3 ADMINISTRATIVOS para oficinas en el centro</p> <hr/> <p>Se pide dominio de idiomas: inglés y francés</p> <p>Enviar CV a rutu@spit.it</p> <p align="center">SE RECIBIRÁ A TODOS LOS CANDIDATOS</p>

2.-Completa con información de los anuncios:

	ANUNCIO 1	ANUNCIO 2	ANUNCIO 3
Se necesita/n			
¿Carácter de la empresa?	<i>Ámbito internacional</i>		
Requisitos			
Forma de contacto			
¿Tienen posibilidad todos los interesados?		<i>No dice nada al respecto</i>	



SE IMPERSONAL

SE +	Verbo 3ªp. sg	A + Cd persona	<i>Se recibirá a todos los invitados</i>
		Adverbios	<i>Se trabaja bien</i>
		Objeto singular	<i>Se precisa informático</i>
Verbo 3ªp.pl.	Objeto plural		<i>Se necesitan dos contables</i>

3.- Completa las siguientes frases utilizando SE + un verbo y su correspondiente complemento del recuadro

- a.- En esa oficina se _____.
- b.- Para la paella se _____.
- c.- En la embajada se _____.
- d.- La noche pasada se _____.
- e.- Hay un anuncio donde se _____.
- f.- Normalmente en los casinos se _____.
- g.- Sin aceite se _____.

trabajar	arroz
cocinar	a los reyes
necesitar	muy bien
recibir	dinero
buscar	mal
detener	profesores
ganar	al ladrón

4.- Usando la impersonalidad, ¿sabrías decir qué se suele hacer en una primera visita a una empresa? ¿Y en una ciudad extranjera? ¿Y en la primera cita amorosa?

Se viste elegantemente

Se lleva un bolígrafo para escribir algo

Con tu compañero/a elabora un decálogo divertido sobre qué hacer en una reunión de tono informal. Después exponedlo en clase.

5.- A continuación, Juan Piort habla sobre su vida personal y laboral. Completa con los verbos señalados en sus formas correctas de pasado.

Me llamo Juan. Tengo 24 años y estoy soltero. (empezar) a estudiar Económicas en la Universidad en el año 99. (acabar) de estudiar el año pasado con una buena nota. Mientras (estar) estudiando, (tener) la oportunidad de estudiar inglés en una escuela el verano del 2000. Cuando (ser) universitario, en verano (trabajar) como secretario en Muñoz, empresa de un amigo de mi padre. Durante la carrera, (asistir) a clases de informática, gracias a las cuales conozco el Pack Office. El año pasado, (ir) a clases por las mañanas y, por las tardes, (trabajar) en las oficinas de Looks en periodo de prácticas. Además, (hacer) un curso sobre Marketing Empresarial en el año 2002 durante todos los fines de semana, y tengo un certificado de la E.O.I. con nivel superior en francés. Actualmente estoy estudiando un Máster de Dirección Empresarial en la UCM.

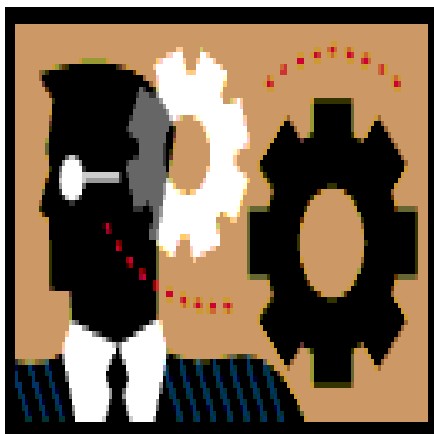


6.-Lee el Currículum Vitae de Juan, coloca las siguientes partes en su lugar correcto:

Otros datos de interés **Formación académica**
Experiencia profesional **Datos personales**

←	Nombre: Juan Apellidos: Piort Llued Fecha y lugar de nacimiento: 04/08/70 Cuenca Nacionalidad: Español Estado civil: Casado Dirección actual: C/Arenal 24, 8A 23001 Madrid	<input type="checkbox"/>
←	2004-2005 Doctorado en Dirección Empresarial en la UCM 1999-2004 Licenciatura en Económicas en la UCM	
←	2003-2004 Ayudante de Director en Spool (periodo prácticas) 1999-2003 Secretario en oficinas Muñoz (periodos estivales)	
←	Inglés Certificado nivel Avanzado en CHF Idiomas Italiano Certificado nivel Superior en E.O.I. Informática Curso de Especialidad en Office Pack en UCM Empresas Diploma de Marketing Comercial	
	Madrid, 29 de marzo de 2005	
	Fdo.: Juan Peirot	

7.- Contrasta con tu compañero/a los datos del CV con la información que da Juan en el ejercicio 5. Corrige todos los errores que encuentres.



8.-Intenta escribir tu propio CV siguiendo las pautas anteriormente vistas. Intenta introducir un error. Después se repartirán todos los CV de la clase y tendréis que adivinar el error de cada uno.

📖 9.-Todo CV debe ir acompañado de una carta de presentación del candidato al puesto de trabajo. Juan había escrito la suya para uno de los anuncios del periódico, pero su perro Pippo ha mordido la carta y este ha sido el resultado:

Juan Piort
C/ Arenal24, 8ªA
23001 Madrid

Madrid, 12 de marzo de 2005

Muy Señores Míos:

Me dirijo a ustedes en relación con su anuncio publicado en el periódico "La Noticia Laboral" el pasado 9 de marzo. Adjunto le envío mi CV donde se expone mi Licenciatura en Económicas. En mis anteriores trabajos me he encargado de cuestiones administrativas y de empresa. Mi trabajo consistía en relaciones con proveedores y clientes. Estoy acostumbrado a realizar viajes y al trabajo en equipo. Considero que mi perfil es adecuado para ese puesto de trabajo. Me gustaría que confiaran en mí para una posible entrevista de trabajo. Me despido de ustedes con un saludo y esperando sus respuestas.

Atentamente,

Fdo.: Juan Piort

Lee atentamente la carta. ¿Qué elementos son los que se ha comido Pippo?

- Preposiciones
- Adverbios
- Verbos

Completa la carta con las siguientes preposiciones adecuadas a cada verbo:

A DE CON EN

--	--	--	--

🧠 10.-En parejas, intentad escribir el mayor número de verbos con la preposición adecuada que recordéis dentro de una frase (contextualizada). Cada oración correcta vale un punto. Gana el equipo que más puntos haya conseguido.

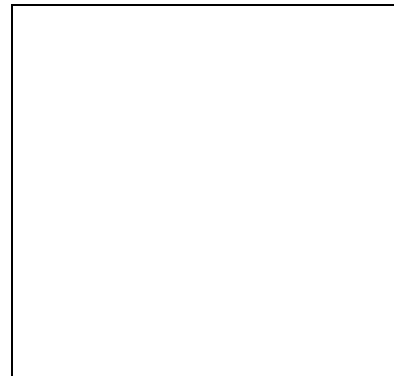
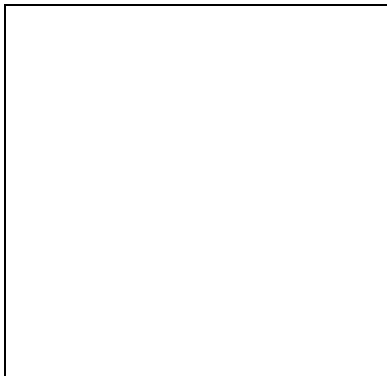
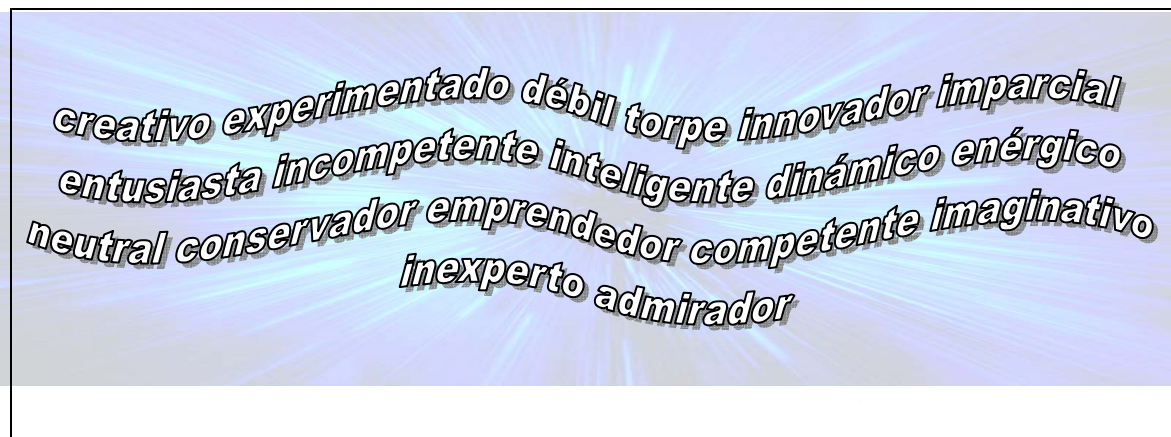
Ejemplo: *Todas las noches sueño con encontrar un puesto de trabajo perfecto*

📝 11.-Tu turno. Escribe tu propia carta de presentación para uno de los puestos de trabajo de las ofertas expuestas al principio de la unidad.

UNIDAD 2:

¿Estás cualificado?

📖✂️ 1.- Relaciona los siguientes adjetivos en parejas de contrarios (positivos y negativos)



📌 2.- Ahora en parejas, elegid las tres actitudes más importantes del perfil de un profesional del ámbito comercial o de negocios. Argumentad vuestra decisión ante el resto de la clase.

Hora de ir a la entrevista



📌1.-¿Sabes qué es una entrevista de trabajo? ¿Has hecho alguna vez alguna? En caso afirmativo, ¿cómo fue?¿Tus recuerdos son buenos o malos? ¿Supiste comportarte correctamente en esa situación?

📖2.- Lee los siguientes consejos de la Doctora Confianza acerca de cómo y qué hacer cuando vayas a una entrevista de trabajo.



- No te sientes hasta que te lo indiquen y mira atentamente a los ojos del entrevistador.
- Familiarízate sobre la empresa y el puesto de trabajo.
- Sé sincero y contesta con sencillez, aunque puedes falsear, en un primer momento, algo que desconozcas.
- Piensa en una futura entrevista e interésate por la empresa.
- Viste elegantemente y con bastante perfume.
- Lleva una copia del CV es suficiente. No es necesario que lleves bolígrafos ni cuadernos.
- Pregunta todo lo que te interese interrumpiendo si es necesario.
- Al comenzar y finalizar da la mano de forma

📌3.- Con la ayuda de tu compañero/a, clasifica los consejos más apropiados ANTES, DESPUÉS y DURANTE la entrevista. ¡Cuidado, a la Doctora le gusta mucho mentir! Algunos de los consejos pueden ser falsos.

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

4.-; Has superado la entrevista! Ya estás trabajando en una oficina de un banco multinacional. Tu jefe te acaba de entregar la siguiente carta de información de oferta de servicios. Léela detenidamente:

5.- Señala las partes de la carta dentro del ejemplo:

*fecha destinatario
firma despedida
cuerpo saludo
asunto emisor*

Contesta a las siguientes preguntas de acuerdo a la información de la carta:

- 1.- ¿Quién escribe a quién?
- 2.- ¿Qué orden sigue la carta?
 - a) condiciones de la promoción
 - b) propósito de la carta
 - c) Instrucciones
- 3.- ¿Qué ventajas tiene el crédito?
- 4.- Observa los siguientes ejemplos:

- Nos dirigimos a usted para comunicarle el nuevo crédito **que existe** en nuestra compañía...
- Allí le pedirán los documentos **que convengan..**

¿Existe el crédito? ¿Conocemos los documentos necesarios? ¿Qué tiempo verbal usamos en cada caso? Señala cada frase como ejemplos en la siguiente tabla.

Banco EUROS
c/ Monte Alto, 6
Madrid

Sr. José Cuif
c/ Esperanza 12, 5B
Madrid

Madrid, 12 de Marzo de 2004

Asunto: Nuevo Crédito

Estimado cliente:


Nos dirigimos a usted para comunicarle el nuevo crédito bancario que existe en nuestra compañía y que puede serle de gran utilidad. Se trata de una promoción especial por depositarnos su confianza desde hace ya bastantes años.

Tenemos el crédito Cuatro que reduce un 4% su interés durante los primeros 4 años. Y en un futuro, sus valores que deposite en nuestro banco, le regalaremos una cuantificación determinada de un 4%.

Si desea cambiar su tipo de crédito que dispone actualmente por este nuevo, deberá acudir a su oficina más cercana. Allí le indicarán los documentos que convengan.

~~En cualquier caso, no dude en ponerse en contacto.~~

Gracias por su confianza en nosotros y un saludo.


 Fdo.: Jesús Money
 Director adjunto



ORACIONES DE RELATIVO INDICATIVO/SUBJUNTIVO

Si el antecedente es conocido, existente

o sabemos que existe _____

Indicativo

Si el antecedente es desconocido, inexistente

o sabemos que no existe _____

Subjuntivo

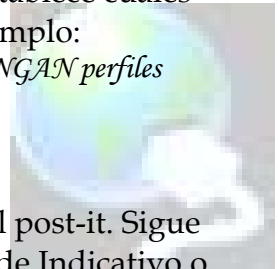
6.-Completa las siguientes oraciones de relativo con Indicativo o Subjuntivo más uno de los siguientes verbos. Explica la diferencia en el uso de los dos modos, si fuera necesario.

curar pedir ser estar tener poder hablar

- a. Busco un sello que _____ una foto de la reina.
- b. No hay nadie que _____ 25 idiomas.
- c. Queremos una secretaria que _____ simpática.
- d. Confía en mí. Soy una persona que _____ siempre ahí.
- e. El crédito que me (tú) _____ está perdido.
- f. Quiero comprar una vacuna que _____ todos los resfriados.
- g. No hay nada de lo que (yo) _____ arrepentirme.

7.-¿Sabes que es una Empresa de Trabajo Temporal (ETT)? Establece cuáles son sus ventajas e inconvenientes. Para ello, intenta seguir el ejemplo:

Son empresas que TIENEN grandes infraestructuras. Buscan personas que TENGAN perfiles apropiados para un trabajo...



8.-Tu jefe te ha mandado escribir una carta de solicitud de información a una ETT buscando la información escrita en el post-it. Sigue todas las estructuras vistas de la carta y atendiendo a las reglas de Indicativo o Subjuntivo en Oraciones de Relativo

Informarles que tenemos secretarios no preparados en informática sobre Office.


Pedir información sobre algún profesor de informática para prepararlos

UNIDAD 3:

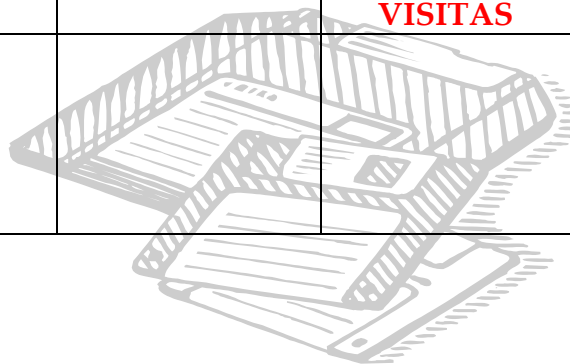
EL TRABAJO Y SUS CONSECUENCIAS

LA OFICINA Y SU ENTORNO:

📖 1.- Clasifica los siguientes objetos y materiales en el lugar apropiado:

	<input type="checkbox"/>
papelera/lejía/lavadora/fax/grapas/TV/abrecartas/ fotocopiadora/calculadora/agenda/vasos/archivador/ reloj/cajonera/teléfono/silla giratoria/tinta/talón/ ordenador/rotulador/escritorio/escalera de metal/ fregona/flexo/cafetera/sofá/paquete de folios/martillo/	

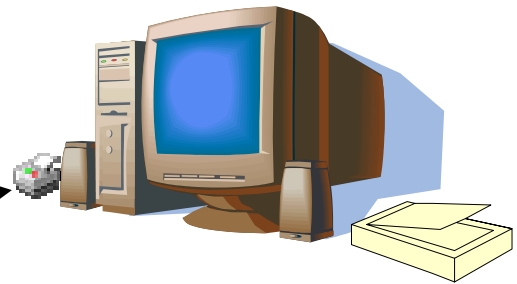
OFICINA	ALMACÉN	SALA DE VISITAS	OTROS



📍 2.- ¿Cuáles de ellos consideras que son los más peligrosos o que tienen mayores riesgos para la salud?

3.- Hoy en día uno de los más importantes elementos en la empresa es, sin lugar a dudas, el ordenador. ¿Conoces el nombre de sus partes? Relaciona.

*monitor ratón teclado impresora
altavoces escáner torre disquetera
cd-rom módem*



4.- Anota los elementos que faltan en la fotografía ¿Conoces algún otro elemento más? Intenta describirlo a la clase según sus características o funciones.

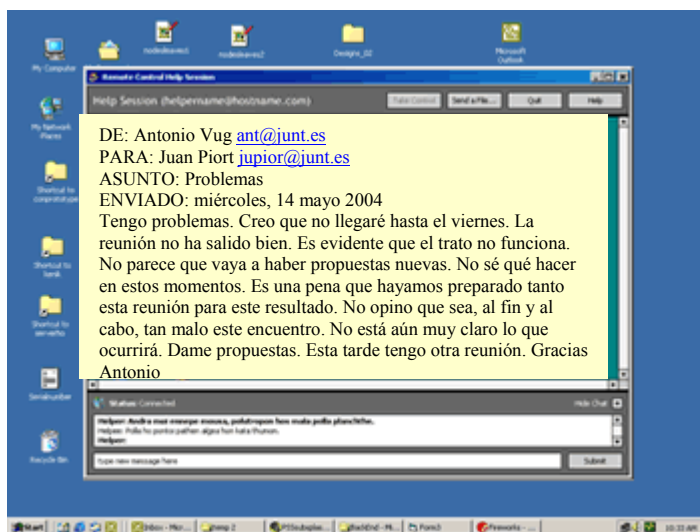
5.- El ordenador se utiliza mucho en la vida cotidiana. Una forma moderna de comunicación es el uso del correo electrónico. ¿Sabrías dar una definición de este concepto? En grupos, considerad cuáles son las ventajas o desventajas y las partes del correo. Puesta en común.

VENTAJAS E INCONVENIENTES



PARTES DEL CORREO

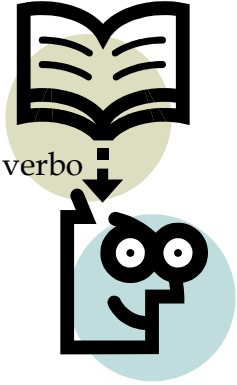
6.- Lee el siguiente correo que te ha enviado tu jefe.



Contesta: ¿Quién envía el correo y a quién? ¿Sobre qué trata?

7.a.-Antonio da su opinión de formas muy diversas a lo largo del escrito.
¿Serías capaz de extraerlas?

Ejemplo: *Creo que no llegaré hasta el viernes.*



7.b.-Clasificalas ahora según lleven indicativo o subjuntivo en el verbo subordinado:

INDICATIVO SUBJUNTIVO

Creo que no llegaré...	
------------------------	--

7.c.-Ahora con estos y otros ejemplos que vienen a continuación, completa la siguiente ficha gramatical, de forma que sirvan como ejemplo a la tabla:

Es cierto que voy a ir a tu casa	No parece obvio que vaya a llover
Quiero aprender español	Deseo que os caséis pronto
Me gusta bailar salsa	No soporto que grites tanto
Recomiendo que vayas a verla	Pienso que eso es la verdad
No creo que coma mucho más	Me dijo dónde fue la fiesta
¿Crees que eso es lo peor?	Pregúntale cómo fue el accidente



ORACIONES SUSTANTIVAS

- I. Verbos de Deseo/Influencia/Sentimiento
 - | | |
|---|-------------------------------|
| } | sujetos iguales=infinitivo |
| } | sujetos diferentes=subjuntivo |
- II. Verbos de Lengua/Pensamiento/Percepción
 - Vp afirmativo => Vs Indicativo
 - Vp negativo => Vs Subjuntivo
 - Excepto en negativos: imperativos/preguntas directas o indirectas => siempre indicativo
- III. ser/estar/parecer + verdad, cierto (**y sinónimos**)+que+indicativo
no ser/estar/parecer+verdad, cierto, (**y el resto**)+que+subjuntivo

8.-Corrige los posibles errores que encuentres en las siguientes oraciones según el cuadro de gramática visto anteriormente. Justifica tu respuesta:

- a- Creo que tu elección fuera la más acertada.
- b- La publicidad quiere que el mundo consume sus productos.
- c- Dime dónde será la fiesta de Carlos. Quiero ir allí.
- d- Me molesta que la gente fuma en el metro.
- e- Es una pena que no tienes dinero suficiente para comprar el coche.
- f- No es verdad que proporcionen ese material a los empleados.
- g- No creo que asiste a tu reunión en Madrid por motivos de trabajo.

9.- “El mucho trabajar tiene sus consecuencias”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿De entre los siguientes conceptos, qué orden de preferencia escogerías?

Razona tu respuesta.

AMOR

SALUD

DINERO

TRABAJO

10.- Lee el siguiente artículo del periódico sobre diferentes enfermedades o patologías en el mundo laboral.

La oficina tiene riesgos ocultos

Síndrome del túnel carplano

Según el experto en Medicina del Trabajo J.C., se produce por realizar trabajos repetitivos de la muñeca, como los de trabajar con el teclado. La inflamación que produce, puede llegar a ser invalidante.

Fatiga muscular

Dolencias por posturas incorrectas durante muchas horas y muchos días. En ocasiones, las contracturas pueden ser causa de baja laboral.

Fatiga visual

Aunque no está demostrado que la mirada fija en el ordenador acelere la miopía, algunos expertos opinan que es así. La fatiga visual se detecta por la visión borrosa, pero es transitoria.

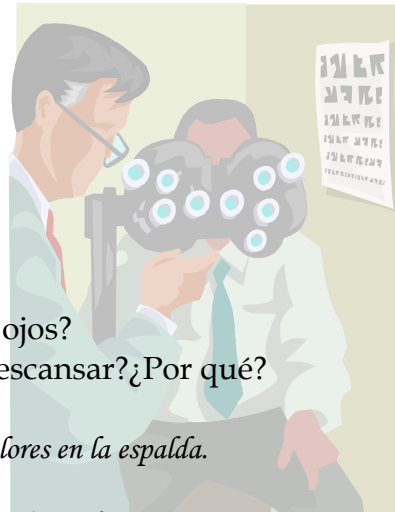
Excesiva carga mental

La atención de muchas cosas al mismo tiempo puede producir una carga mental que derive en ansiedad. En este caso, el trabajador tiene la sensación de que la máquina impone el ritmo.

Edificio enfermo

Cuando se trabaja en una oficina hermética con los filtros del aire acondicionado o la calefacción sucios. Respirar este aire puede provocar catarros, irritaciones de las mucosas nasales y picor de ojos entre otros problemas.

Extraído de *Qué!*, 25 abril 2005



Contesta a las siguientes preguntas sobre información del texto:

- 1.- ¿Por qué se cansan los ojos?
- 2.- ¿De que se puede derivar un catarro o picor de ojos?
- 3.- ¿Es recomendable trabajar mucho tiempo sin descansar? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué conclusiones sacas del texto?

Ej.: *Está claro que las malas posturas en las sillas causan dolores en la espalda.
Creo que...*

5.- En el texto se ha hablado acerca de los riesgos en las oficinas. Pero, ¿qué riesgos tendrá un profesor? ¿o un minero? ¿o un pizzero?

11.-Role-play. Cada uno de vosotros va a tomar una de las siguientes personalidades.

LOS PERSONAJES MÁS RICOS DEL MUNDO				
	EDAD	NEGOCIO	PATRIMONIO	RESIDENCIA
J.R. EDWING	48	PETRÓLEO	689 MILL. €	DALLAS
LEX LUTHOR	40	TECNOLOGÍA	725 MILL. €	METRÓPOLIS
TÍO GILITO	80	MINERÍA	800 MILL. €	PATOLANDIA
SANTA CLAUS	1600	LOS JUGUETES	INFINITO	LAPONIA
BRUCE WAYNE	38	EL BIEN	900 MILL. €	GOTHAM CITY
MONTGOMERY BURNS	104	ENERGÍA NUCLEAR	637 MILL. €	SPRINGFIELD, USA

A continuación, el profesor se convertirá en un gran director de una importante multinacional de empresas, llamado Sr. William Knight. Pero, como ya es muy mayor, va a delegar su puesto en uno de vosotros. Para ello, cada uno tendrá que exponer delante de clase sus propios razonamientos de por qué él debe ser el candidato elegido e intentar convencer al resto. Mira los siguientes ejemplos:

No creo que tú seas importante porque...

Es una pena que elijas a...

Me gustaría que...

Al final, el Sr. Knight decidirá quién será el afortunado.



12.-Tu turno. Es hora de que escribas a tu jefe en respuesta a su correo del ejercicio 6. Como aún no lo conoces muy bien, usa un nivel formal. Como estaba un poco agobiado, intenta darle apoyo o consejos usando las oraciones sustantivas.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA RECOMENDADA:

- Aguirre, B. (1992): *Secretariado*. Col. El español por profesiones, Madrid, SGEL
- Aguirre, B. (1998): "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas del español con fines específicos" en *Carabela 44*. Madrid, SGEL
- Aguirre, B. (2004) "La enseñanza del español con fines específicos" en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL
- Álvarez, M. (1997): *Tipos de escrito II:Epístolar, administrativo y jurídico* en Colección Cuadernos de Lengua Española. Madrid, Arco Libros
- Cassany, D. (2004): "La expresión escrita" en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL
- García, M. (2003): "La integración de las estrategias de aprendizaje en la didáctica de las destrezas comunicativas" en *Cuadernos Cervantes*. Madrid, Nº 48
- Gómez de Enterría, J. (1990): *Correspondencia Comercial en español*. Madrid, SGEL
- Gómez de Enterría, J. y J. Moreno (2001): "Español de los Negocios para Extranjeros" en *Cuadernos Cervantes*. Madrid, Nº 35
- Gómez de Enterría (2002):*La comunicación escrita en la empresa*. Madrid, Arcos Libros
- González, A. y C. Romero (1998): *Puesta a punto en español*. Madrid, Edelsa
- González, F.D. (2004): "La producción escrita" en *Cuadernos Cervantes*. Madrid, Nº51
- Londoño, M^a Claudia (2000): *Guía para la secretaría ejecutiva. Manual de comunicación escrita y atención al cliente en la empresa*. Madrid, Fundación Confemetal.
- Portocarrero, F. y N. Gironella (2001): *La escritura rentable: La eficacia de la palabra en la empresa*. Madrid, SM

Los gráficos y dibujos incluidos en la parte práctica provienen del archivo de imágenes del programa "Microsoft Word". La fotografía de las manos estrechadas (sección "Hora de hacer la entrevista") ha sido tomada de www.inoberza.co.yu.

EL PASADO EN ESPAÑOL

Estudio de los nombres de los tiempos del pasado en español

LUIS PÉREZ TOBARRA

Universidad Lingüística de Moscú

J Luis Pérez Tobarra es profesor de español para extranjeros desde hace más de veinte años. Estudió Ingeniería Aeronáutica en la Universidad Politécnica de Madrid y Ciencias de la Educación en la UNED. En Estados Unidos, en la Universidad Católica de América, Washington D.C., hizo el Master y Doctorado en Literatura Española.

Ha trabajado como profesor de español en la Universidad Católica de América, en el Instituto Cervantes de Moscú y en varias universidades de Rusia. Actualmente trabaja en la Universidad Lingüística de Moscú y en la Academia de Economía Nacional de Rusia, en Moscú.

Resumen: Los nombres de los tiempos de los verbos en español, especialmente los del pasado, no son muy coherentes con su sentido. Fruto de una tradición que ha pasado por múltiples estadios, al final, no siempre han quedado los más apropiados. Los profesores solemos evadir el problema diciendo que no importa el nombre, lo que importa es saber usarlos. Y, aunque esto es cierto, los nombres están para algo y creemos que esa función debería ser la de ayudar a entender su significado. Para encontrar una manera más lógica de nombrarlos no hace falta inventar ningún sistema nuevo, basta con recordar y adaptar el que propusiera Andrés Bello ya desde 1847. Ése es el propósito de este breve estudio.

INTRODUCCIÓN

El sistema verbal español es uno de los más complejos. Así, mientras que en ruso, por ejemplo, hay una sola forma para referirse al pasado (aunque con dos tipos de verbos: perfectos e imperfectos) en español lo podemos hacer de 8 formas diferentes, 5 en indicativo y 3 en subjuntivo. Esto supone una tremenda dificultad para el estudiante extranjero a la hora de elegir el equivalente a lo que quiere decir.

Nuestro propósito en este estudio es presentar el sistema verbal español de una forma más sencilla que pueda ser recordada fácilmente por el estudiante de español.

1. LOS NOMBRES DE LOS TIEMPOS

El primer problema para dominar los verbos en español es que los nombres de los tiempos son bastante arbitrarios y no ayudan mucho a entender su significado. Ni siquiera hay un consenso completo en cómo debe llamarse cada uno, teniendo algunos de ellos numerosos nombres diferentes.

Por todo esto, vamos a intentar simplificar un poco la forma de nombrarlos de manera que sea más intuitiva y los nombres mismos nos den la clave del uso para el que sirve cada tiempo.

Para ello proponemos hacer una síntesis entre los nombres que les da la Real Academia Española de la Lengua (RAE) y los de la Gramática de Andrés Bello.

2. NOMENCLATURA

Tomando como ejemplo el verbo CANTAR, los cinco tiempos del pasado en indicativo son:

Tiempo	RAE	Bello	Otras gramáticas
CANTÉ	pretérito perfecto simple	Pretérito	pretérito absoluto, pretérito indefinido, perfecto simple, pasado simple, pretérito perfecto absoluto
CANTABA	pretérito imperfecto	co-pretérito	pretérito coexistente, imperfecto
HE CANTADO	pretérito perfecto compuesto	ante-presente	pretérito perfecto, presente perfecto, pasado compuesto, pretérito perfecto actual
HABÍA CANTADO	pretérito pluscuamperfecto	ante-copretérito	
HUBE CANTADO	pretérito anterior	ante-pretérito	

En la primera columna vemos la definición que les da la Real Academia Española de la Lengua en el *Esbozo de una nueva gramática* de 1973, que es la que se usa desde entonces en numerosos libros de texto españoles. La segunda es la de

Andrés Bello en su *Gramática de la Lengua Castellana* de 1847, que es sin duda la más clara y es la que se sigue en muchos países de América latina. En la última columna ponemos también otras definiciones que se les han dado a estos tiempos en estudios gramaticales tradicionales.

Existen otras gramáticas que sugieren un cambio de nomenclatura mucho más radical, como la *Gramática Comunicativa del español* de Matte Bon, pero creemos que es suficiente con los mencionados para demostrar el caos que existe a la hora de nombrar los tiempos.

3. ¿PRETÉRITO INDEFINIDO?

Llama la atención el hecho de que, en los libros de español para extranjeros (ELE), CANTÉ se sigue denominando *pretérito indefinido* y no *pretérito perfecto simple* (como en los libros de lengua españoles). Quizás esto se haga para no confundir a los estudiantes con el otro *pretérito perfecto* (en los libros de ELE no se dice *compuesto*) HE CANTADO, que en los libros de texto españoles se llama *pretérito perfecto compuesto*. Antes de 1973, también la RAE lo llamaba *pretérito indefinido*, pero han pasado más de 30 años y parece que los manuales de ELE no quieren modernizarse.

Lo cierto es que *pretérito indefinido* no es un nombre muy acertado, no dice nada del sentido del tiempo, mientras que *pretérito perfecto* es mucho más sugerente y nos recuerda la idea principal de este tiempo que es la de *perfección* (el único tiempo perfecto de todos los simples). Como el nombre ya estaba tomado por la forma HE CANTADO no queda más remedio que añadirles a cada uno un adjetivo que los diferencie (*simple* aquél y *compuesto* éste), algo de por sí evidente y superfluo, pero inevitable.

4. LA GRAMÁTICA DE BELLO

La Gramática de Andrés Bello (que fue miembro de la Real Academia Española desde 1851), a pesar de ser de 1847, supone una visión muy actual y renovadora de la lengua y es, quizás, la que mejor recoge el significado de cada tiempo. Pero su nomenclatura es demasiado científica (parecida a la formulación de química orgánica) y quizás por ello no haya tenido mucha aceptación en

España. No obstante, la Academia Española, en el punto 2.11.1. del *Esbozo de una nueva gramática* de 1973, reconoce que:

La terminología de Bello es especialmente afortunada cuando para dar una denominación a las formas compuestas antepone el prefijo *ante-* a las denominaciones de las formas simples correspondientes. Los tiempos compuestos son, efectivamente, tiempos que expresan anterioridad en relación con los tiempos simples a que cada uno de ellos corresponde. La simetría del sistema simple/compuesto es, en este sentido, perfecta.

La Academia reconoce la genialidad del sistema de Bello (por lo menos en cuanto la los tiempos compuestos se refiere) pero no lo sigue sino que propone el suyo propio que, naturalmente, predomina en España, aunque, como hemos visto, no siempre se siga para todos los tiempos.

5. SÍNTESIS RAE – BELLO

El único tiempo en el que casi coinciden ambas nomenclaturas es en HUBE CANTADO: *ante-pretérito* para Bello y *pretérito anterior* para la Academia. Pero éste es precisamente el tiempo menos usado en español. No obstante, podemos tomarlo como modelo y extrapolarlo a todas las formas compuestas de los verbos, es decir, recoger la terminología de Bello (para los tiempos compuestos) pero adaptada a una forma menos simbólica cambiando el prefijo *ante-* por el adjetivo pospuesto *anterior*.

De esta forma los tiempos perfectos en español se llamarían:

HE CANTADO: *presente anterior*.

HABÍA CANTADO: *pretérito imperfecto anterior*.

HUBE CANTADO: *pretérito perfecto anterior*.

Dejando para los simples los nombres de la Academia:

CANTABA: *pretérito imperfecto*.

CANTÉ: *pretérito perfecto* (sin necesidad del adjetivo *simple* pues queda eliminada la confusión con la forma compuesta).

Y lo mismo para las demás formas compuestas: *futuro anterior* y *condicional anterior* (y para las formas del subjuntivo).

De este modo, hacemos honor a la figura de Andrés Bello (uno de los más grandes gramáticos que ha tenido la lengua española) y se evitan algunas de las contradicciones que existen en los nombres de los tiempos; además de ayudar a los estudiantes de español a entender mejor el significado de cada tiempo al presentarles un sistema mucho más lógico e intuitivo.

En la siguiente tabla podemos ver el paralelismo entre las formas simples y compuestas según este modelo:

Tiempos Simples		Tiempos Compuestos	
CANTO	presente	HE CANTADO	presente anterior
CANTABA	pretérito imperfecto	HABÍA CANTADO	pretérito imperfecto anterior
CANTÉ	pretérito perfecto	HUBE CANTADO	pretérito perfecto anterior
CANTARÉ	futuro	HABRÉ CANTADO	futuro anterior
CANTARÍA	condicional	HABRÍA CANTADO	condicional anterior

6. RESUMEN DEL PASADO

Resumiendo, podemos decir que en español hay dos tiempos simples en pasado, uno perfecto y otro imperfecto. Además, cada tiempo simple tiene su paralelo compuesto, que se forma con el mismo tiempo del verbo auxiliar HABER seguido del participio pasado del tiempo que estemos conjugando.

Llamamos a estos tiempos compuestos con el nombre de la forma simple (la del verbo haber) seguido del adjetivo *anterior* porque esa es precisamente la idea que representan: un *presente*, *pasado* o *futuro* ocurrido con anterioridad; ya perfecto,

significado que recibe del participio pasado, pero con un sentido de presente, pasado o futuro que recibe de la primera parte del tiempo.

6.1. Tiempos simples

CANTÉ: *Pretérito perfecto*

Se usa para informar sobre el pasado, para contar los hechos en sí, sin intentar crear ningún tipo de situación o contexto de lo que se está relatando, sin describir ni evocar una situación: *Ayer me encontré con Juan.*

CANTABA: *Pretérito imperfecto*

Se usa para hablar del pasado pero sin relatar, en sí, nada, sino como situación o contexto de lo que se está relatando (en *pretérito perfecto*): *Paseaba por la calle cuando me encontré con Juan.* Se trata de describir o evocar una situación.

Se emplea también en expresiones de cortesía: *Quería una caja de aspirinas* (mucho menos brusco que en presente), o para suavizar la determinación de una afirmación: *Pensaba ir al cine* (pero estoy dispuesto a cambiar de planes).

6.2. Tiempos compuestos

Hay tres tiempos compuestos, todos perfectos, acabados y anteriores al tiempo que forman. Un presente compuesto y dos pasados compuestos, los dos con el sentido de una acción que ocurre antes que otra en el pasado.

HE CANTADO: Presente anterior

Es un pasado perfecto pero con sentido de presente, ya sea porque el periodo en el que la acción ha tenido lugar no ha terminado todavía (hoy, esta semana, este año, en mi vida, etc.) o porque, aunque haya terminado, el hablante lo siente como algo cercano, vivo. Así, si decimos: *He estado en España*, sin especificar cuando, se puede

entender como algo general (en mi vida) o como algo próximo (estuve hace tiempo, pero lo siento cercano). En italiano, este tiempo se llama PASSATO PROSSIMO frente al PASSATO REMOTO de CANTÉ.

Es un tiempo fácil de aprender y de formar (hay pocos participios irregulares) pero en gran parte de América Latina, de Galicia y de Asturias su uso es bastante limitado prefiriéndose la forma simple CANTÉ.

HUBE CANTADO: Pretérito perfecto anterior

En este tiempo queda muy marcada la perfección (terminado) del primer verbo que debe ir seguido inmediatamente de la segunda acción. Está prácticamente limitado a expresiones del tipo: *Una vez que hube terminado la tarea me fui a dar un paseo.* Su uso actual es muy limitado ya que puede sustituirse por una estructura mucho más sencilla como: *Cuando terminé la tarea fui a dar un paseo.*

HABÍA CANTADO: Pretérito imperfecto anterior

Usamos este tiempo para referirnos a una acción pasada anterior a otra también pasada (sea o no inmediata): *Me fui a dar un paseo porque ya había terminado la tarea.* Solamente usamos este tiempo cuando hay esa referencia en el pasado, por lo que tampoco suele presentar mayor dificultad a los estudiantes extranjeros.

Los tiempos compuestos, por tanto, no suponen un gran problema para el estudiante de español, ni en la forma ni en el uso, sobre todo si se los presentamos según nuestro modelo.

Donde sí encuentran más dificultades es en la oposición perfecto/imperfecto, especialmente los estudiantes que proceden de idiomas donde no existe esta diferenciación aspectual. Los alumnos rusos tienen la ventaja de que en ruso sí hay una diferencia de aspecto perfecto/imperfecto, pero ésta se consigue cambiando los verbos mediante prefijos y, por desgracia, la correspondencia con el español no es siempre completa.

En cualquier caso, conviene dejar claro desde un principio (ya con el nombre) el aspecto de cada tiempo (*perfecto* o *imperfecto*), sin necesidad de confundir a los estudiantes con otros nombres (*indefinido*).

Tampoco vemos la necesidad de aprender nombres nuevos para los tiempos compuestos pudiendo utilizarse los mismos nombres de los simples. Bastaría con añadirle a cada uno el adjetivo *compuesto* o *perfecto*, pero esto es algo evidente, que ya sabemos, por lo que preferimos el término *anterior* que ayuda mejor a entender el sentido de estos tiempos.

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- Alarcos Llorach, Emilio (1999): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, J. Y J. M. Blecua (1994): *Gramática española*, Barcelona, Ariel. 2 vols.
- Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L, Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. P. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Bello, Andrés (1982), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf. (1ª ed. 1847)
- Bosque, I. – Demonte, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Bosque, I. (ed.) (1990), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
- Gómez Torrego L. (1997), *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Matte Bon, Francisco (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa, 2 vols.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Seco, Rafael, (1990): *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.

Cómo conocer a mis alumnos (anglosajones) de español desde el primer día de clase

Víctor M. Roncel Vega
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN VARSOVIA

Han colaborado en esta investigación:

Heliodoro Rodríguez Fontecha

Gorka Pardo Ogara

Jonathan Beauchamp

Ana de Miguel

Santiago Enrique Arias

Rubén Barderas Rey

Cristina López González

Víctor M. Roncel es en la actualidad Asesor Técnico de Educación en la Consejería de Educación de Varsovia, Polonia. Traductor, licenciado y doctor en Pedagogía, es funcionario perteneciente al cuerpo de Educación Secundaria. Ha participado y coordinado un gran número de proyectos de investigación e innovación educativa en el campo de la enseñanza en general y del aprendizaje de idiomas.

Resumen: En su origen, el cuestionario o escala que describimos a continuación bajo el título de Autoconcepto en una Lengua extranjera o ALE (*Foreign Language learning self-concept scale*, versión anglosajona) formó parte de un trabajo de investigación llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Desde una perspectiva teórica, existía interés en comprobar el comportamiento de este instrumento de medición del autoconcepto del estudiante en el contexto educativo norteamericano. Tras adaptar y traducir el cuestionario al contexto anglosajón, se trabajó con una muestra de 244 estudiantes de siete *High Schools* del Estado de Connecticut (EEUU) a lo largo de un curso académico. El procesamiento de los datos obtenidos se ha realizado siguiendo los mismos criterios que para la escala original y, sorprendentemente, los parámetros finales de esta segunda versión de la escala son, desde un punto de vista estadístico, tan fiables como los primeros. La consistencia de los datos obtenidos nos ha animado a ofrecer al profesorado de español como lengua extranjera la posibilidad de utilizar esta escala como un instrumento pedagógico.

Escala de Autoconcepto en una Lengua Extranjera ALE (versión anglosajona)

FICHA TÉCNICA

Nombre: *Escala de Autoconcepto en una LE (ALE)*

Autor: *Roncel Vega, V.M.*

Muestra: *Centros de Enseñanza Secundaria del Estado de Connecticut, EEUU.*

Tipificación: *Roncel, V. M.; Muestras escolares de alumnos de Secundaria del Estado de Connecticut.*

Fiabilidad: *0,967 (Coeficiente de Cronbach). Error standard de medida: 0,12.*

Validez: *De contenido.*

Administración: *Individual o colectiva.*

Duración: *Unos 20 minutos, incluyendo la aplicación y corrección.*

Aplicación: *Estudiantes de español anglosajones con al menos dos cursos de experiencia.*

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Si se admite la importancia que tiene el Autoconcepto del estudiante en el rendimiento final en una LE (recomendamos la lectura del artículo que bajo el título de *Variables explicativas sobre el rendimiento en una lengua extranjera* aparece en la biblioteca de RedEle), la aplicación de la ALE en el aula puede resultar útil por varias razones.

En primer lugar, representa una primera toma de contacto con los estudiantes y sus actitudes hacia el idioma. Por otra parte, la puntuación del estudiante en la escala nos permite identificar desde el primer momento aquellos sujetos con mayor riesgo de fracasar al final de curso. Finalmente, desde una perspectiva más cualitativa y personalizada, mediante el análisis de cada una de las respuestas de un sujeto, el profesor podrá identificar las habilidades y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Como se puede comprobar a continuación, la administración y corrección de la prueba se realiza de forma rápida y sencilla. Recomendamos, no obstante, que, antes de su aplicación en el aula, el profesorado lea detenidamente las instrucciones que se detallan al final del cuestionario y posteriormente responda a todas y cada una de las preguntas con el fin de familiarizarse con esta prueba. Por otra parte, la transformación de las puntuaciones directa se realiza de forma directa gracias a la tabla de conversión que facilitamos al final.

Una última consideración concerniente al hecho de que la escala se administre en lengua inglesa. No le faltarán argumentos al profesor de lengua española para desear que la prueba estuviera redactada en este idioma, no en vano se requieren de los estudiantes al menos dos años de experiencia de aprendizaje.

Ahora bien, del análisis de las pruebas piloto iniciales se concluyó que el tiempo de estudio de la lengua no era un indicador fiable de los conocimientos adquiridos en el contexto socioeducativo descrito, con lo cual no se garantizaba la comprensión de cada uno de los ítems que forman la escala. Como el lector comprenderá, esta circunstancia resultó determinante en un trabajo de naturaleza experimental en el que la fiabilidad de los datos se debe anteponer a cualquier otra consideración.

En cualquier caso, en el ANEXO I se adjunta la versión española de la escala para que el profesorado que trabaje con estudiantes avanzados la pueda aplicar en el aula adaptando el formato, las opciones de respuesta y los criterios de corrección de la versión anglosajona que pasamos a describir a continuación.

How do I get along with a foreign language?

The items in this questionnaire refer to foreign language self-concept *only*. Please rate each of them by drawing a circle where correspond according to the following scale:

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1 indicates that the ability mentioned is present | <i>almost always</i> |
| 2 indicates that the ability mentioned is present | <i>often</i> |
| 3 indicates that the ability mentioned is present | <i>some times</i> |
| 4 indicates that the ability mentioned is present | <i>few times</i> |
| 5 indicates that the ability mentioned is present | <i>rarely</i> |

	<i>Almost always</i>	<i>Often</i>	<i>Some times</i>	<i>Few times</i>	<i>Rarely</i>
01) I can express myself clearly when I speak	1	2	3	4	5
02) I make many mistakes when I write a dictation	1	2	3	4	5
03) I remember the shape of the words when I write	1	2	3	4	5
04) It is hard to summarize what I read	1	2	3	4	5
05) I find difficult to imitate the foreign accent when I speak	1	2	3	4	5
06) I believe a have a good ear when listening	1	2	3	4	5
07) I mix up letters or words when writing	1	2	3	4	5
08) I can go through the instructions of my book	1	2	3	4	5
09) I can imitate the pronunciation of a native speaker	1	2	3	4	5
10) I get lost when I have to write a dictation	1	2	3	4	5
11) I use the tenses of the verb correctly when writing	1	2	3	4	5
12) When I read I remember the vocabulary I learned before	1	2	3	4	5
13) I don't know what to say when I have to speak	1	2	3	4	5
14) I can understand my teacher when he uses the language	1	2	3	4	5
15) I miss letters or words when I write	1	2	3	4	5

	<i>Almost always</i>	<i>Often</i>	<i>Some times</i>	<i>Few times</i>	<i>Rarely</i>
16) I find reading easy	1	2	3	4	5
17) I can hold a dialogue with my classmates	1	2	3	4	5
18) I find difficult to concentrate when listening	1	2	3	4	5
19) When I write I can express myself clearly	1	2	3	4	5
20) The others can understand me when I speak	1	2	3	4	5
21) I understand the main ideas when listening	1	2	3	4	5
22) I remember grammar rules when I write	1	2	3	4	5
23) I mix up the meaning of the words when I read	1	2	3	4	5
24) I use sufficient vocabulary when I speak	1	2	3	4	5
25) The others must speak very slowly for me to understand	1	2	3	4	5
26) I find written grammar drills difficult	1	2	3	4	5
27) When reading I can identify the different parts of speech in a text (nouns, adjectives, adverbs, etc.)	1	2	3	4	5
28) My pronunciation is good when I speak	1	2	3	4	5
29) I grasp the main ideas in an oral message	1	2	3	4	5
30) Spelling is hard for me when writing	1	2	3	4	5
31) I must translate into English when I read	1	2	3	4	5
32) I can express my ideas when I speak	1	2	3	4	5
33) It's hard for me to pay attention to oral messages	1	2	3	4	5
34) I express myself with sufficient vocabulary when writing	1	2	3	4	5
35) When reading I find difficult to concentrate	1	2	3	4	5
36) It's hard to find out the right words when I speak	1	2	3	4	5
37) I can distinguish the different sounds of the language	1	2	3	4	5
38) It is difficult to translate into English	1	2	3	4	5
39) When reading I need the help of a dictionary	1	2	3	4	5
40) I must improve my pronunciation when I speak	1	2	3	4	5

	<i>Almost always</i>	<i>Often</i>	<i>Some times</i>	<i>Few times</i>	<i>Rarely</i>
41) I understand the words I have learned when listening	1	2	3	4	5
42) I can express my ideas when I write	1	2	3	4	5
43) When reading a text I understand the main ideas	1	2	3	4	5
44) I find difficult to communicate with the others orally	1	2	3	4	5
45) I understand my teacher when he questions me	1	2	3	4	5
46) It is hard to translate from English into the language	1	2	3	4	5
47) I find spelling difficult when I must write	1	2	3	4	5
48) When reading I find plenty of words I can't understand	1	2	3	4	5

Please provide the following details:

1. Date:

2. Name:

3. Years learning the foreign language:

4. Name of the High School:

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Como ya indicamos antes, la *ALE* fue construida para la evaluación del **Autoconcepto** que el estudiante de una LE **posee sobre sus habilidades y procesos** de aprendizaje en este campo. Su diseño y estructura abarcan los cuatro dominios presentes en el Aprendizaje: ***expresión y comprensión oral / expresión y comprensión escrita***. Por lo tanto, el contenido de los 48 ítems que la forman hace referencia de forma directa o indirecta a estas **habilidades**. El formato de respuesta es de tipo graduada con cinco alternativas, con las opciones ***casí siempre y raras veces*** en los extremos. Por cuestiones técnicas, un total de 25 ítems se formularon en sentido **positivo**, mientras que los 23 restantes fueron redactados en **negativo**.

NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

a) Aplicación

Como instrucciones de **carácter general** conviene recordar la necesidad de tener en cuenta aspectos como los siguientes:

Que el local reúna **condiciones adecuadas** en cuanto a su amplitud, temperatura, iluminación, ventilación y silencio.

Que a los sujetos se les garantice la **privacidad** de sus respuestas.

La prueba se pasará cuando los sujetos no estén cansados y en una **sola** sesión.

Se resaltarán la importancia de responder **todas** y cada una de las cuestiones planteadas de la manera más **sincera** posible.

Para conseguir lo anterior se deberá crear previamente un clima de **confianza** para que los alumnos trabajen con seguridad y sin tensiones.

El examinador deberá estar presente durante el desarrollo de la prueba y **aclarar** individualmente cualquier duda que le planteen.

Al dirigirnos a los estudiantes indicaremos lo siguiente:

The main goal of this questionnaire is to gather information that allows both teachers and students improve the teaching and learning of a foreign language respectively. None of the questions are true or false. Please answer all of the items according to your own experience. It will take you about 15 minutes. Feel freely when choosing your responses. The Department of World Languages appreciate your collaboration. Thanks for helping us improve the standards.

b) Corrección

La obtención de la puntuación directa de un sujeto se realiza de forma rápida y sencilla asignando a cada respuesta de cada casilla la puntuación que se indica:

<i>Items formulados en sentido positivo:</i>				
1, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22,				
25, 27, 28, 29, 32, 34, 37, 41, 42, 43, 45,				
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Raras veces
5 pts.	4 pts.	3 pts.	2 pts.	1 pts.
<i>Items formulados en sentido negativo:</i>				
2, 4, 5, 7, 10, 13, 15, 18, 23, 25, 26, 30,				
31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48,				
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Raras veces
1 pts.	2 pts.	3 pts.	4 pts.	5 pts.

Cuadro 1: Formato de corrección de las puntuaciones

La puntuación total de un sujeto corresponde a la suma de las respuestas a los 48 items (tanto positivos como negativos) según el Cuadro anterior.

INTEPRETACIÓN DE PUNTUACIONES

Una vez obtenidas las puntuaciones directas según el procedimiento indicado en el apartado anterior sobre corrección y aplicación de la escala, buscamos en la Tabla 1 su correspondencia en puntuaciones centiles (1-100) o eneatis (1-9) según el caso que nos interese y con el fin de interpretar la puntuación de un estudiante respecto de la muestra general. En teoría las puntuaciones directas de un sujeto pueden oscilar entre 48 y 240.

A título de ejemplo, a un sujeto que obtiene una puntuación directa de 154 en la ALE le corresponde una puntuación eneatis 5 y se sitúa en el centil 50. Dicho de otra forma, su autoconcepto en el dominio de la LE estudiada sería de grado medio. Puntuaciones directas inferiores a 77 ó superiores a 225 equivalen a centiles y eneatis 1 y 99 respectivamente.

PUNTUACIONES CENTILES	ENEATIPOS	PUNTUACIONES DIRECTAS
1	1	77
2		84
3		92
7		102
10		109
13		114
17		117
20	2	123
23		127
27		130
30	3	135
33		139
37		143
40	4	146
43		148
47		152
50	5	154
53		156
57		159
60	6	163
63		167
67		170
70	7	173
73		178
77		181
80	8	183
83		187
87		190
90		195
93	9	202
97		213
98		218
99		225

Tabla 1: Puntuaciones directas, eneatiPOS y percentiles para la ALE.

BIBLIOGRAFIA

Asher, Colin, Second Language Learning with Emotional and Behavioural Difficulties. *Language Learning Journal*, 11, 14-16, 1995.

Bien-Aime, Joseph, Strategies to improve the Self-Esteem of Ninth and Tenth Grade Students through a Self-Concept Programm. *Practicum Papers*, 1995.

Blue, George, Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it Work?. *CLE-Working Papers*, 3, 18-35, 1994.

Carroll, J.B., Prediction of success in intensive foreign language training. En R.Glaser (ed.). *Training success and education*. Pittsburgh University Press, 1962.

Carroll, JB., Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign language Annals*, 1, 131-151, 1967.

Carroll, J.B., Twenty five years of research on foreign language aptitude. En K. Diller (Ed.). *Individual Differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA.: Newbury House, (1981),

Cederguist, Sonna, Meaning and Diversity. *Reports-Evaluative*, 142, 1987.

Clark, Ann, Return to Gender: Boys' and Girls' Attitudes and Achievements. *Language Learning Journal*, 14, 40-49, 1996.

Cohen, Rachel, The Use of Voice Synthesizer in the Discovery of the Written Language by young Children. *Computers and Education*, 21, 25-30, 1993.

Defior Citoler, Silvia, Alteraciones del lenguaje escrito. En Gallardo Ruiz, J.R., *Manual de Logopedia Escolar*, Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga, 1993.

Ehrman, Madeline, Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89, 1995.

Evans-Harvey, Cher, Climate Setting in Second Language Classrooms. *Mosaic*, 2, 1-5, 1993.

Gardner, R.C., *Social Psychology and Second language learning*. Arnold, London, 1985.

Genesee, F., The role of intelligence in second language learning. *Language learning*, 26, 267-280, 1976.

Griffiths, Roger, Personality and Second Language Learning : Theory, Research and Practice. *Reports-Evaluative*, 142, 1991.

Huang, Shenghui, Self-Efficacy of English as a Second Language Learner. *Reports-Research, 143*, 1996.

Jakovits, L.A, *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley, MA: Newbury House, 1970.

Julkunen, Kyosti, General and Situation-Specific Motivation. *Foreign Language Learning Reports, 143*, 1991.

Kohonen, Viljo, Teaching Content through a Foreign Language is a Matter of School Development. *Opinion Papers, 120*, 1994.

Laine, Eero, Emotional Hindrances in Language Learning. *Reports-Evaluative, 142*, 1987.

Lin, Hsiang-Pao, Perceptual Learning Style Preference for EFL Students. *Reports-Research, 143*, 1996.

Lore-Lawson, Joye, Self-Esteem in The Foreign Language Classroom : Activities that do more than Teach. *Guides-Non-Classrooms, 55*, 1993.

Mac Gannon, Judith, Factors Influencing Effective Language Choice. *Australian Review of Applied Linguistics, 18, 95-108*, 1995.

Mac Intyre, Peter, Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15 (1), 3-26*, 1996.

Mangubhai, Francis, *Anatomy of a good Second Language Teacher*. International Conference on Teacher Education, 24-26, 1993.

Morales, P., *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. Ittartaló, San Sebastián, 1988.

Oller, J.W., Attitudes and attained proficiency in ESL. *Language Learning, 77, 1-27*, 1977.

Oxford, Rebeca, Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics, 13, 188-205*, 1992.

Romero, Estrella, Los Predictores de la Autoestima en la Adolescencia. *Revista de Psicología Social, 5 (3), 47-70*, 1995.

Sánchez López, M^a Pilar, *Psicología Diferencial del Aprendizaje de una Segunda Lengua*. Promolibro, Valencia, 1992.

Sánchez-Herrero Arbide, Silvia A., *Diferencias Individuales en el rendimiento en una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria*. Universidad Complutense, Madrid, 1990.

Stables, Andrew, Modern Language at A Level. *Language Learning Journal*, 14, 50-52, 1996.

Welch, Olga, A Study of Foreign Language, Academic Self.Esteem and Achievement Motivation in Hearing Impaired Adolescents. *Speeches / Meeting Papers*, 150, 1990.

Williams, Mariom, Motivation and Second Language Learning. *Educational and Child Psychology*, 11 (2), 77-84, 1994.

Wongsothorn, Achara, Comparative Study of English Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 19 (2), 56-60, 1989.

ANEXO 1

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE LENGUA EXTRANJERA (ALE) (Versión española)

- | | |
|-----|--|
| I1 | Puedo expresarme con claridad cuando hablo |
| I2 | Cometo muchas faltas en los dictados |
| I3 | Recuerdo la forma de las palabras cuando escribo |
| I4 | Me resulta difícil resumir lo que leo |
| I5 | Me cuesta imitar el acento extranjero cuando hablo |
| I6 | Creo que tengo un buen oído cuando escucho |
| I7 | Confundo letras o palabras cuando escribo |
| I8 | Comprendo las explicaciones del libro de texto |
| I9 | Puedo imitar la pronunciación de un nativo |
| I10 | Me pierdo fácilmente en los dictados |
| I11 | Al escribir utilizo correctamente los tiempos verbales |
| I12 | Cuando leo recuerdo el vocabulario estudiado |
| I13 | No sé qué decir cuando tengo que hablar |
| I14 | Entiendo las explicaciones del profesor cuando habla |
| I15 | Olvido letras o palabras cuando escribo |
| I16 | Me resulta fácil la lectura |
| I17 | Puedo mantener un diálogo con compañeros |
| I18 | Me falta concentración cuando oigo mensajes orales |
| I19 | Al escribir expreso mis ideas de forma clara |
| I20 | Los demás me entienden cuando hablo |
| I21 | Entiendo las ideas principales de lo que escucho |
| I22 | Recuerdo las reglas gramaticales cuando escribo |
| I23 | Confundo los significados de las palabras cuando leo |
| I24 | Dispongo de un vocabulario suficiente cuando hablo |
| I25 | Necesito que me hablen muy despacio para comprender |
| I26 | Me cuesta realizar los ejercicios de gramática escritos |
| I27 | Cuando puedo distinguir las partes de la oración de un texto |
| I28 | Tengo una buena pronunciación cuando hablo |
| I29 | Capto las ideas principales de los mensajes orales |
| I30 | Al escribir me cuesta recordar la forma de las palabras |
| I31 | Necesito traducir al español cuando leo |
| I32 | Puedo expresar mis ideas oralmente |
| I33 | Me cuesta prestar atención en los mensajes orales |
| I34 | Dispongo de un vocabulario suficiente cuando escribo |
| I35 | Me cuesta concentrarme cuando leo |
| I36 | Me cuesta encontrar las palabras cuando hablo |
| I37 | Distingo los distintos sonidos del idioma |
| I38 | Encuentro difícil traducir del otro idioma al español |
| I39 | Cuando leo necesito la ayuda del diccionario |
| I40 | Debo mejorar mi pronunciación cuando hablo |
| I41 | Reconozco el vocabulario estudiado cuando escucho |
| I42 | Puedo expresar mis ideas cuando escribo |
| I43 | Comprendo las ideas principales al leer un texto |
| I44 | Me resulta difícil comunicarme con los demás |
| I45 | Entiendo al profesor cuando me pregunta |
| I46 | Me resulta difícil traducir del español a otro idioma |
| I47 | Me cuesta dominar la ortografía cuando escribo |
| I48 | Cuando leo hay muchas palabras que no entiendo |

Marcadores temporales: una propuesta didáctica

ALMUDENA RUEDA MELÉNDEZ
Roehampton University (Londres)

Almudena Rueda Meléndez es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla. Cuenta con un Máster en Enseñanza de Lenguas Modernas (King's College, Londres) y un Máster en Comunicación y Nuevas Tecnologías en la Educación (UNED, Madrid). Actualmente se encuentra preparando su trabajo de investigación dentro del programa de doctorado Lingüística Aplicada en la Universidad Antonio de Lebrija. Trabaja como profesora a tiempo parcial en London School of Economics (LSE, Londres) y como coordinadora del departamento de lengua en Roehampton University (Londres).

Resumen: En esta propuesta didáctica, tratamos un aspecto gramatical que plantea una gran dificultad a los estudiantes de español como lengua extranjera: los marcadores o referentes temporales, en particular *desde*, *hace*, *desde hace*, *llevar+ gerundio*. En un intento de facilitar la adquisición y el uso de estos marcadores o referentes, proponemos una secuencia didáctica, dirigida a alumnos de nivel intermedio, basada en los fundamentos teóricos de Atención a la Forma (AF). Siempre de acuerdo con los principios de esta línea de investigación, todas las actividades planteadas en esta propuesta destacan por estar enmarcadas en un contexto comunicativo rico donde las formas importan tanto como su significado.

1. INTRODUCCIÓN

Si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación (Ruiz Campillo 2004: 3)

Entre los numerosos aspectos gramaticales a los que se enfrenta un estudiante de Español como Lengua Extranjera (ELE), hemos decidido abordar un tema de gramática que da muchos quebraderos de cabeza tanto a aprendices, por la dificultad que éste presenta para internalizar sus reglas, como a profesores, por no manejar muchas alternativas a la hora de presentarlo en el aula. El tema en cuestión es el de los marcadores, referentes temporales o expresiones de tiempo, concretamente el uso de *desde/desde que*, *hace/hace que*, *llevar + gerundio*.

ESCRIBA EL ÁREA DEL ARTÍCULO

Tanto en la lengua inglesa como en la española se pueden utilizar varias expresiones y estructuras para indicar el tiempo transcurrido desde el momento en que algo sucede. Esta multiplicidad puede suponer una constante fuente de errores para los aprendices anglosajones, que tienden a comparar las nuevas estructuras con las de su lengua materna. Veamos algunos ¹ejemplos que ilustran estas disimilitudes:

1. Marcadores o referentes temporales usados para preguntar o informar sobre el momento en que algo sucede:

- *¿Cuándo os visteis por última vez?*
- **Hace** *un par de semanas.*
- * *Un par de semanas **hace*** (versión usada de manera errónea por el aprendiz)
- *A couple of weeks **ago*** (versión original en lengua inglesa)

2. Marcadores o referentes temporales usados para preguntar o informar sobre el punto de partida o inicio de una acción o situación presente:

- **Desde que** *se fue no tengo noticias tuyas.*
- * **Desde** *se fue no tengo noticias tuyas.*
- **Since** *he left I have no news.*

- *No le veo desde hace tres días.*
- * *No le veo **desde** tres días*
- *I haven't seen him **since** three days*

3. Marcadores o referentes temporales usados para preguntar o informar sobre la duración de una acción o situación presente. Los aprendices anglosajones tienden a usar un tiempo pasado cuando la acción está aún en progreso.

- *¿Cuánto tiempo **llevas viviendo** con tu hermano?*
- * *¿**Por** cuánto tiempo **has vivido** con tu hermano*

¹ Ejemplos tomados de textos escritos por alumnos de nivel intermedio de Roehampton University (Londres)

- ***How long have you been living with your brother?***
- ² *No he visto a mis padres **por** seis meses*
- *I have not seen my parents **for** six months*

Con tan sólo una rápida mirada a los ejemplos anteriormente presentados, podemos afirmar que el aprendiz tiende a comparar la L2 (español) con la L1 (inglés) para inmediatamente intentar formular una regla que dé sentido al nuevo aspecto gramatical que se le presenta. Si bien se trata de un paso lógico en el procesamiento de información nueva, la hipótesis de la regla formulada no es correcta en muchos casos. Es aquí donde debemos analizar nuestra labor como docente y preguntarnos si la forma en que presentamos el nuevo contenido gramatical ha influido en la interiorización de una regla equívoca.

2. La instrucción gramatical de los marcadores o referentes temporales.

En esta sección vamos a revisar una selección de gramáticas y manuales con el fin de conocer cómo se instruye este aspecto gramatical y qué modelos de actividades se proponen:

2.1. Libros de gramática

El texto *Gramática comunicativa del español* (1992) de Francisco Matte Bon, pionero en el uso de la gramática comunicativa, fija su atención en el nivel oracional o discursivo y en sus propiedades pragmáticas. Presenta los marcadores temporales en varias secciones, y nos da ejemplo de su uso. Partiendo de muestras de lengua tomadas del mundo real, analiza las posibilidades según la intención del hablante.

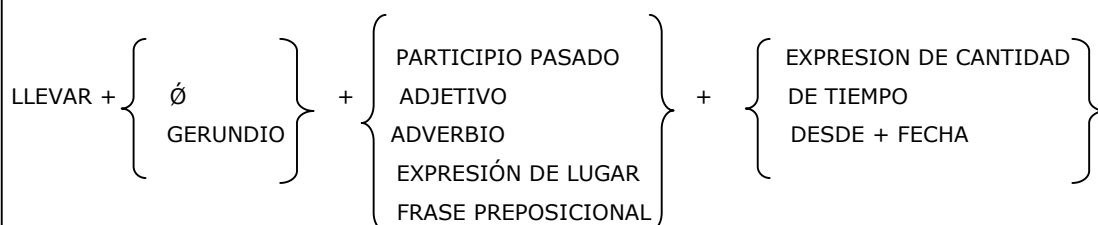
Veamos un ejemplo:

² Construcción gramaticalmente correcta, aunque poco usada en el español peninsular, donde es más frecuente el uso de *Hace seis meses que no veo a mis padres*.

12.2. CON MÁS DETALLE

12.2.1. Orden de los elementos

En algunos casos, en estas perífrasis se pueden encontrar invertidos los elementos *tiempo y participio / gerundio / frase preposicional / etc.*:



[74] Lleva en Inglaterra desde septiembre.

[72b] Llevan casados más de cuatro años.

Se trata de ligeros cambios de perspectiva: se empleará preferentemente

[72b] en contextos en los que el elemento **en Inglaterra** esté más contextualizado.

12.2.2. Cuando ciertos elementos ya están contextualizados tienden a no reaparecer explícitamente:

[75] - ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en esto?

> Ya llevo ocho años.

12.3. Esta perífrasis se puede emplear en todos los tiempos, excepto en pretérito indefinido y en imperativo.

La gramática de Benjamin & Butt (2003), *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, un clásico en universidades anglosajonas, incluye este punto bajo el apartado 'Expressions of time'. De forma muy detallada nos presenta cada marcador o referente individualmente, junto a su estructura formal y regla de uso. De cada marcador nos explica las traducciones posibles e imposibles, incluyendo siempre la variante peninsular y latinoamericana. Para ilustrar sus explicaciones usa ejemplos tomados de libros de literatura o de la prensa hispana, proporcionando siempre su traducción en inglés.

Veamos un ejemplo:

32.3.2. Hace/hacía/hará ... que...

Hace dos años que estoy en Madrid means the same as *Llevo dos años en Madrid* 'I've been in Madrid for two years (and my stay is continuing)'.

The present tense is used for events that continue into the present. If the sentence is negative, the perfect tense is, however, optionally found in Spain, but not usually in Latin America: *Hace años que no la he visto/no la veo* 'I haven't seen her for years'. Use of past tenses for the present in conjunction with *hace* is rejected by many Latin-Americans, aversion to the compound tenses being apparently stronger in the Southern Cone than elsewhere.

(...)

Los autores del libro de ejercicios, Pountain & de Carlos (2000), continúan en la misma línea a la hora de plantear las actividades: un enfoque contrastivo con cierto énfasis en las dificultades que el estudiante encontraría a la hora de traducir estas estructuras.

Otros autores, como Kattán-Ibarra & Pountain (2003) y Bradley & MacKenzie (2004) se han apresurado a poner en pie gramáticas bilingües donde se simplifican los contenidos, aunque mantienen el enfoque normativo.

2.2. Manuales de ELE.

Los manuales aquí analizados se han escogido de forma aleatoria, si bien todos son ediciones aparecidas en el mercado editorial español en los últimos cinco años.

El manual *Nuevo Ven 2* (2004) utiliza una actividad de autodescubrimiento para presentar algunos de los marcadores o referentes temporales (*llevar + gerundio, hace tiempo que...*). Los autores parten de una audición transcrita (página 8), seguida de un ejercicio de comprensión. A continuación incluyen un cuadro en la sección 'Para ayudarte' en el que clasifican los marcadores que expresan continuidad y duración. Las actividades que siguen en la página 9 tienen un enfoque puramente mecanicista: transformación de formas y compleción de huecos.

Unas páginas después, dentro de la sección 'Contenidos gramaticales', se introduce otra breve explicación de cuándo usar la forma 'Llevar + gerundio' y se incluye otro ejercicio de práctica menos controlado que los anteriores.

Los autores de este manual entienden que el hecho de que los estudiantes trabajen la gramática de forma inductiva es suficiente para que se creen sus propias hipótesis e internalicen las reglas. No parece tener sentido que tras esta breve presentación se incluyan actividades en las que sólo se trabaja la forma sin atender al significado. Por otra parte, no incluyen ninguna actividad de producción, sólo de práctica controlada. Esto nos hace sospechar que los estudiantes tendrán dificultades para usar uno u otro marcador en contextos comunicativos.

Otros manuales (*Sueña 2, Ele Intermedio*) tienden a relacionar estructuras y marcadores temporales con ciertas funciones -en su mayoría descripciones que se ajustan a la norma-, sin rastro de estructuras que puedan ser legítimas en contextos comunicativos reales de uso de la lengua.

A modo de resumen, la dinámica de la secuencia didáctica típica empleada es la siguiente: presentación del aspecto gramatical en la que se escinde forma y significado, ejercicios de práctica de la forma que dotan al alumno de habilidades mecánicas para dominar la forma sin entender el significado.

De este breve pero significativo análisis, nos atrevemos a sacar algunas conclusiones:

- a los estudiantes se les presenta el elemento lingüístico con muestras de lengua totalmente descontextualizadas;
- la reflexión sobre la gramática es mínima o inexistente;
- se proponen metodologías contrastivas en las que se acentúan las diferencias en la forma sin ahondar en el significado;
- los estudiantes realizan actividades mecánicas en las que practican las reglas sin centrarse en la comprensión de las mismas;
- hay poco espacio para la práctica de estas estructuras en contextos comunicativos.

En vista de lo que hemos podido observar en la didactización de este aspecto gramatical, nuestra intención es operativizar el aspecto lingüístico de los marcadores temporales de modo que los estudiantes puedan explorar los

significados complejos de las formas y reconstruir interpretativamente los enunciados. En palabras de Campillo (2004: 10): *Un punto de vista operativo persigue una valoración significativa de las formas aisladas y la construcción de los múltiples significados finales a partir de estos valores y sus relaciones lógicas. En suma, pretende dotar al alumno de las herramientas necesarias para usar las formas allí donde su valor sea requerido, o lo que es lo mismo, hacer que su conocimiento declarativo le permita la extensión de lo aprendido a nuevos contextos y propósitos de comunicación de un modo consciente e intencional, no mecánico, asignificativo y memorístico.*

Se trata de una propuesta pedagógica basada en los principios teóricos de Atención a la Forma (AF) de la que brevemente esbozamos los principales puntos teóricos.

3. Descripción de la Atención a la Forma (AF)

La AF es una es una línea de investigación iniciada en los años ochenta por Long (1983,1985, 1988) que aboga por un nuevo enfoque de enseñanza gramatical según el cual se concede más atención a la forma lingüística que se usa para resolver una necesidad de tipo comunicativa.

Para Lourdes Ortega (2001:17) *Las premisas teóricas que subyacen al principio pedagógico de la atención hacia la forma están enraizadas en modelos cognitivos de la adquisición del lenguaje que identifican la atención como el mecanismo central en el aprendizaje y tienen una base claramente psicolingüística.*

Esta nueva línea de investigación puede manifestarse en varios ³modelos instruccionales que combinan diversas técnicas pedagógicas. Veamos las principales:

1. Una intervención pedagógica reactiva, que se plantea ante los problemas de comunicación que surgen en el proceso de enseñanza, e implícita, o sea que la atención se dirige hacia la forma de forma poco evidente, aunque efectiva.

³ Ortega, L. (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211.

Esta forma de instrucción gramatical responde a la concepción de Atención a la Forma reformulada de Long y Robinson (1998), que ponen el foco de atención en los aspectos formales del *input*, como la negociación del contenido del mensaje durante la interacción y el uso comunicativo de la lengua meta.

2. Otras intervenciones incluyen técnicas preactivas planificadas de antemano que dirigen la atención del aprendiz a formas lingüísticas determinadas por un sílabo sintético estructural (R. Ellis, 1998; Spada, 1997). Estos investigadores prefieren usar el término 'instrucción enfocada en la forma'.
3. Un tercer enfoque (Doughty y Williams, 1998b), se decanta por una combinación de técnicas que atraen y fijan la atención del aprendiz al contenido del mensaje primero y después destacan la forma lingüística. La intervención puede darse de forma reactiva o preactiva siempre que se tenga en cuenta las necesidades comunicativas y de interlengua de los aprendices.

En realidad, el número de técnicas pedagógicas que se pueden emplear en el aula son múltiples y válidas según nuestro objetivo, y se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- a. Técnicas centradas en el aprendizaje metalingüístico de reglas: enfoque inductivo, ejercicios de concienciación gramatical...
- b. Técnicas para la provisión de evidencia negativa o corrección de errores: reformulaciones, petición de esclarecimiento...
- c. Técnicas para la manipulación externa del *input*: anegación del *input*, relieve tipográfico añadido...
- d. Técnicas de manipulación de la práctica de producción: procesamiento del *input*.

A continuación presentamos nuestra secuencia didáctica, en línea con los principios de AF anteriormente formulados que consideramos como un medio efectivo para poder llevar la gramática pedagógica a los estudiantes de ELE en el aula.

Secuencia didáctica

Actividad 1

- Alumno A: Lee el siguiente diálogo y complétalo con la información que tiene tu compañero.

- Alumno B: Piensa cuál es la segunda parte de los diálogos que te va a leer tu compañero.

Alumno A

- Hola, buenos días, me llamo Juan, soy el nuevo vecino del primero
-
- ¿Acaba de llegar a Córdoba? Lo digo por el acento...
-
- ¡Ah! ¿**Cuánto tiempo lleva viviendo** en Córdoba?
-
- ¿Y vino por motivos laborales?
-
- Vaya, ¿y **desde cuándo** es asmático?
-
- Yo tampoco soy de aquí, soy de Málaga, pero me marché por otros motivos, conocí a una cordobesa y ya ve... aquí estoy.
-
- **Hace** exactamente **25 años**, nos conocimos **en 1980**, **ayer** fue nuestro aniversario.
-
- Bueno pues espero que disfrute de su nueva casa. Adiós.

Alumno B

- Felicidades, en estos tiempos eso es ya difícil de lograr.
- Ja, ja, ja, ¿**cúanto tiempo hace** que están casados?
- Gracias, eso espero yo también. Encantado.
- No, en realidad por problemas de asma. Yo soy de Menorca y mi médico me aconsejó que viviera en una ciudad de interior.
- Hola, encantado, yo soy Leonardo, el presidente de la comunidad.
- **Desde que** era pequeño, pero aquí lo siento mucho menos.
- No, no, **llevo aquí** mucho tiempo.
- **Llevo 32 años** (viviendo en Córdoba).

Actividad 2

Los vecinos del bloque son un poco cotillas. El del primero ha escuchado la conversación que mantenían el presidente de la comunidad y el nuevo vecino en la escalera y se lo cuenta al vecino del segundo. Di si lo que le cuenta es correcto o incorrecto y en ambos casos encuentra las palabras exactas que se usan en el diálogo para expresarlo:

1. *'Hace mucho tiempo vivía en Menorca pero se trasladó por problemas de salud'*
2. *'Vive desde hace 32 años en Córdoba'*
3. *'Cuando era pequeño ya era asmático'*
4. *'El presidente de la comunidad lleva 25 años casado''*



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Actividad 3

Fíjate ahora en las palabras que aparecen resaltadas en el diálogo. Se trata de marcadores o referentes temporales que se utilizan en preguntas o afirmaciones. ¿Podrías completar las siguientes actividades? Cuando termines compara tus respuestas con tus compañeros y después ponlas en común con tu profesor/a:

► Decide qué expresan cada una de ellas:

1. El momento exacto en que algo pasó:
2. El principio de lo que contamos o ha sucedido:
3. Cantidad de tiempo pasado desde el principio de lo que ha pasado:

► Fíjate en los marcadores y estructuras temporales usadas en el punto 3. ¿Lo expresarías de la misma forma en tu lengua? En caso negativo, ¿qué estrategias usarías para encontrar una equivalencia?

► ¿Conoces otros marcadores temporales que no aparezcan aquí?

Actividad 4. Ahora que ya estás un poco más familiarizado con los referentes temporales y sabes de su uso, clasifica las formas del diálogo en el cuadro siguiente. Comprueba y completa tus respuestas en la página siguiente:

Formas de expresar tiempo		
<p>■ Cuando hablamos de un momento concreto del pasado en el que algo ocurrió usamos:</p> <p>¿Qué pregunta harías para obtener estos marcadores?</p> <p>¿ ?</p>	<p>■ Cuando hablamos del inicio de un suceso en el pasado y que aún continúa en el momento en que hablamos usamos:</p> <p>¿Qué pregunta harías para obtener estos marcadores?</p> <p>¿ ?</p>	<p>■ Cuando hablamos del tiempo que ha pasado desde el comienzo del suceso usamos:</p> <p>¿Qué pregunta harías para obtener estos marcadores?</p> <p>¿ ?</p>

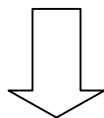
Formas de expresar tiempo

■ Cuando hablamos de un momento concreto del pasado en el que algo ocurrió usamos:

- *Ayer* me compré un coche nuevo.
- ¿De verdad? Yo me compré otro *hace una semana*.



¿ Cuándo ?

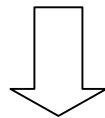


■ Cuando hablamos del inicio de un suceso en el pasado y que aún continúa en el momento en que hablamos usamos:

- Te espero *desde hace mucho tiempo*.
- No oigo nada *desde que fui* a esa disco.

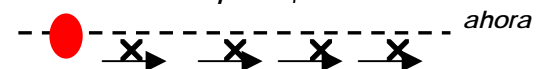


¿ Desde cuándo?



■ Cuando hablamos del tiempo que ha pasado desde el comienzo del suceso usamos:

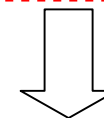
- *Llevo varios minutos llamando* a Juana.
- *Llevo dos horas* en la biblioteca.
- *Llevo cansada* una semana.
- El bar *lleva tranquilo* todo el verano.
- *Hace tres horas que* espero el tren.





■ Cuando queremos expresar un sentido negativo usamos:

- *Llevo varios días sin ver* al jefe. ¿Dónde está?

¿ Hace cuánto tiempo que...?
 ¿Cuánto tiempo llevas ...?



<p>- hace + cantidad de tiempo</p> <p><i>Tuvo un bebé hace unos minutos</i></p> <p>- En / ayer/ en 1980</p>	<p>4. desde + tiempo específico <i>Llevo desde las tres aquí</i></p> <p>5. desde que + verbo/oración <i>Desde que se fue falta algo aquí</i></p> <p>6. desde hace + cantidad de tiempo <i>Está cerrado desde hace días.</i></p>	<p>- hace + cantidad de tiempo + que + verbo en presente <i>Hace mucho que no fumo.</i></p> <p>- llevar + cantidad de tiempo + gerundio + participio + adjetivo + frase preposicional</p> <p> En Latinoamérica se usa tener en lugar de llevar + gerundio.</p>
---	--	--

 **En pocas palabras... dependiendo de lo que quieras comunicar usarás una estructura u otra.**

- *Hace tres años que estudio en Madrid* → El tiempo que llevas estudiando
- *Llevo tres años estudiando en Madrid* → El tiempo que llevas estudiando
- *Estudio en Madrid desde hace tres años* → Cuándo comenzaste a estudiar
- *Empecé a estudiar en Madrid en 2002* → Fue en 2002, no en 2001 ni en 2003

USO DE LOS TIEMPOS

- - ¿Cuánto tiempo **hace** que **estás casado**?
 - (Hace) cinco años. *(y aún está casado)*
 - ¿Y desde cuándo **conoces** a tu esposa?
 - Desde hace 8 años, nos conocimos en la Universidad.
 - ¿Y hace cuánto que **trabajas** en la compañía?
 - (Hace) un mes. *(y todavía trabaja en la compañía)*

Si la acción comenzó en el pasado y continúa en este momento, usamos el presente o pretérito perfecto.



Las palabra 'hace' que aparece entre paréntesis no es obligatoria, ya aparece citada en la pregunta anterior. No ocurre lo mismo con 'desde hace'.

- ¿Cuánto tiempo **hace** que **estás casado**?
- (Hace) cinco años.
- ¿Y desde cuándo **conoces** a tu esposa?
- Desde hace 8 años .

- - ¿Cuánto tiempo **hacía** que no **estaba** bien?
 - (Hacía) unos tres meses
 - ¿Y qué le **pasaba**?
 - No lo sé, pero **llevaba** mucho tiempo cansada.
 - ¿Y ahora?
 - Ya está recuperada.

Si la acción comenzó en el pasado y cuando empiezas a hablar ya ha terminado, usamos el imperfecto.

Actividad 5

Fíjate en las palabras subrayadas y relaciona cada enunciado con el valor correcto:

Momento
concreto

Principio del
suceso

Tiempo
transcurrido

1. La Guerra Civil española terminó en 1939.
2. Hace mucho tiempo que no veo a tu hermana. ¿Sigue en el mismo trabajo?
3. Desde que terminaron las obras del metro podemos dormir por las noches.
4. Anoche robaron en la casa de la vecina.
5. No viven juntos desde hace varios meses.

Actividad 6

Elige la opción correcta para cada frase:

1. - Lleva 15 partidos esta temporada.
- Lleva no juega debido a una lesión.
- Lleva al baloncesto varios años.

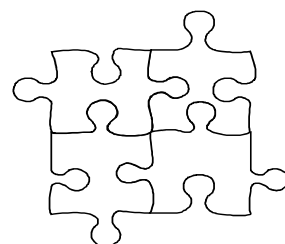
jugando/ jugados/ tiempo que

2. - No nos hablamos nos peleamos.
- No nos hablamos 10 años
- No nos hablamos 1995.

desde/ desde que / desde hace

3. - estrenaron la nueva película de Amenábar.
- Estrenaron la nueva película de Amenábar

hace 3 días que/ hace 3 días



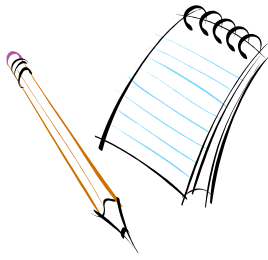
Actividad 7

Aquí tienes la conversación que mantuvieron dos personas en la parada de un autobús. Completa el diálogo formulando las preguntas que faltan. Fíjate bien en lo que viene antes y después de la información que falta.

- a. Hola, buenos días
b. Buenas, qué calor hace ¿verdad?
a. No me lo diga, llevo aquí media hora esperando el 34
b.
a. Sí, ha oído bien, media hora.
b. ¡Qué barbaridad!
a. Sí, creo que hay una manifestación en la avenida de la Constitución y está todo cortado.
b.
a. ¿El último? Hace unos 35 minutos, justo cuando yo llegué lo vi irse.
b. ¡Qué mala suerte! ¿Y el 33 ha pasado?
a. ¿El 33? Señora, ese número ya no para aquí.
b. ¿No? Y
a. Pues desde hace un mes por lo menos.
b. Como los cambian todos los días... una no se entera de nada.
a. Pues sí, también han subido los billetes.
b. ¿Cómo?
a. Ayer, hoy todos los billetes cuestan un euro.
b. Estos políticos, sólo saben subir las cosas, pero las pensiones no hay quien las suba.....

Actividad 8

Con motivo del estreno de su nueva película, el famoso actor mexicano Gael García Bernal va a dar una rueda de prensa. Has tenido la suerte de ser seleccionado/a por tu profesor/a para asistir al evento y hacerle un par de preguntas. Como sabes poco de su vida y su trabajo, escucha la entrevista realizada por un periodista mexicano y anota qué hizo en cada uno de estos lugares y en qué fechas. Incluye otras preguntas que te gustaría hacerle.



1. Ciudad de México
2. Estados Unidos
3. Londres
4. Madrid

Actividad 9

Unos estudiantes del Instituto de Secundaria San Giner de los Ríos de Alcobendas (Madrid) han realizado un proyecto de clase llamado 'Años de pobreza. Contados por nuestras abuelas y abuelos'

<http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/secundaria/sociales/pobreza/paginas/como.htm>



Visita esta página web y mira cómo se ha realizado el proyecto. Busca la sección 'Cuestionario' (o mira debajo de este ejercicio) y 'Resultados de las entrevistas'. Después de leer los puntos 1, 2, 3, y 4, intenta diseñar un cuestionario similar y entrevista a una persona de tu familia (preferiblemente abuelo o abuela, si no es posible una persona mayor), y pregúntale sobre su infancia, juventud o algún momento histórico que recuerde bien. No olvides usar los marcadores temporales estudiados tanto en las preguntas como en las respuestas. Una vez hecha la entrevista, transforma los resultados en una pequeña composición y cuélgala en la sección 'Recuerdos' de la Revista Hispánica en Intranet.

1º DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos
Lugar y fecha de nacimiento
Número de hermanos
Casado, número de hijos

2º RECUERDOS DE LA GUERRA

¿Cómo fue para ti la guerra civil?
¿Cuántos años tenías y dónde vivías al comenzar la guerra? ¿En qué lado estaba tu familia? ¿Qué principales problemas tuviste tú o tu familia? ¿Y otra gente del pueblo o del barrio? ¿Cuál es tu recuerdo más importante de la guerra? ¿Influyó mucho en tu vida o en la de tu familia?

3º ANTES DE LA EMIGRACIÓN

¿Cómo se vivía antes de emigrar?
Calle y plazas. Lugares y formas de reunión y diversión. Fiestas. Enfermedades, medicina, médicos. Escuela, otros estudios. La iglesia, los curas, la misa. La guardia civil, policía...

¿Cómo era tu casa antes de emigrar?
¿Pueblo o ciudad? ¿Cómo era tu familia?
Miembros de la familia. Relaciones con padres. Relaciones con hermanos y otros miembros de la familia. Vecinos y amigos. ¿Te acuerdas de alguna canción infantil?
Qué se comía. Horarios.

¿En qué trabajabas antes?
¿Qué canciones se cantaban entonces?
¿Qué cantabas tú, cuándo, cómo? ¿Qué canciones se cantaban en las diferentes épocas del año: navidad, cuaresma, carnaval, semana santa, verano, etc.? ¿Qué se cantaba durante el trabajo: cantos de siega, en la recolección, en las labores de la casa, lavando...? ¿Qué música se oía en verbenas y fiestas? ¿Qué otras diversiones había: rondas, alboradas...?

4º EL MOTIVO Y EL MOMENTO DE LA EMIGRACIÓN

¿Por qué emigraste? ¿Cuándo te marchaste? ¿Cuánto tiempo estuviste exiliado?
¿Qué edad tenías? ¿Habían emigrado otros antes? ¿Qué pensó tu familia? ¿A dónde emigraste? ¿Por qué?
¿Habías viajado antes de emigrar?
¿Viajabas solo o con más gente? ¿Cuánto duró? ¿Qué equipaje llevabas? ¿Y dinero? ¿Recuerdas alguna anécdota del viaje? ¿Pensabas volver? Al llegar, ¿buscabas relacionarte con otros emigrantes? ¿Cómo te

anécdota del viaje? ¿Pensabas volver? Al llegar, ¿buscaste relacionarte con otros emigrantes? ¿Cómo te trataba la gente? ¿Ibas solo o acompañado a los sitios? ¿Qué te pareció la ciudad donde emigraste?

Justificación teórica

La siguiente secuencia didáctica ha sido diseñada para estudiantes universitarios de nivel intermedio. Estimamos su realización en dos sesiones de una hora u hora y media cada una, sin contar con la tarea final, que se realizará de forma autónoma. Partimos de la base de que antes de realizar esta secuencia didáctica, los estudiantes deben tener conocimiento de otros referentes temporales así como saber distinguir los tiempos del pasado.

Siendo fieles a la idea de AF de Doughty & Williams (1998), seguimos una intervención pedagógica proactiva, puesto que partimos de las necesidades de la intelengua de nuestros alumnos, y planteamos actividades que procesan el contenido a la vez que ponen atención en la forma usando diversas técnicas pedagógicas.

Entre las técnicas más usadas, que resume Lourdes Ortega (2001), podemos destacar:

- Técnicas para la manipulación externa del input: cambio del relieve tipográfico y anegación del input.
- Técnicas para la corrección de errores, que no son evidentes en los ejercicios escritos pero el profesor realiza a través de reformulaciones o petición de esclarecimiento.
- Técnicas centradas en el aprendizaje metalinguístico de reglas, como la explicación de reglas o el descubrimiento inductivo de éstas.

En cuanto a la instrucción gramatical, optamos por un enfoque inductivo y deductivo, ya que creemos que las reglas gramaticales explícitas si son concisas, coherentes y generales también pueden ayudar a interiorizar las formas de los mecanismos de la lengua. De cualquier forma, la lengua siempre se presenta como un instrumento de comunicación. Las actividades combinan lo explícito y lo implícito y hacemos hincapié tanto en el *input* como en el *output*. En relación con las explicaciones gramaticales, éstas poseen un metalenguaje que consideramos comprensible para el estudiante.

Instrucciones para realizar las actividades

La Actividad 1 se propone como ejercicio de autodescubrimiento. Se reparte la hoja A a la mitad de la clase, y la Parte B a la otra mitad. El alumno que tiene la parte B, en función de lo que escucha de su compañero (Parte A), debe decidir cuál es la continuación del diálogo y entre los dos, negociando el significado, tienen que completarlo. Inmediatamente les llevamos a la Actividad 2, en la que tienen que descubrir la relación entre las formas gramaticales de los enunciados y sus interpretaciones. Una vez terminada esta actividad, retomamos el diálogo y pasamos a la Actividad 3, donde ponemos en marcha mecanismos de identificación, clasificación y establecimiento de correspondencia con los valores para que los estudiantes puedan llegar a una representación explícita del aspecto gramatical. Este ejercicio de concienciación gramatical tiene una continuación en el número 4, en el que los estudiantes tienen que completar el cuadro que se les presenta con algo de información para ayudarles en el proceso de toma de decisiones.

Tanto en la actividad 3 como en la 4 es importante el papel del profesor, que debe estar disponible para orientar y ayudar a al estudiante en el proceso de creación de reglas, que después deben ser corroboradas y ampliadas en el siguiente cuadro que se les presenta. El profesor debe asegurarse de que los estudiantes han entendido las formas y sus significados y que han llegado a crear hipótesis correctas.

Las actividades 5, 6 y 7 se plantean como tareas de *input* estructurado. Éstas combinan varias técnicas pedagógicas: relación de las formas con las interpretaciones de los enunciados (actividad 5), ejercicio de opción múltiple, con tantas opciones como respuestas (actividad 6) y un ejercicio en el que hay que completar el diálogo con las preguntas que faltan (actividad 7).

La secuencia se completa con dos actividades de *output*, la Actividad 8, de *input* oral, en la que los estudiantes tienen que manipular el *input* que oyen, y la Actividad 9, basada en la anterior, y que se percibe como tarea final y libre en la que los estudiantes tienen que poner en práctica el aspecto gramatical aprendido en un contexto comunicativo real.

Bibliografía

- Alonso, R. (2004): "Procesamiento del input y actividades gramaticales", en redELE, núm. 0, marzo.
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/alonso.htm>
- Bradley, Peter T. & I. MacKenzie (2004). *Spanish: an essential grammar*. London : Routledge.
- Benjamin, C. & J. Butt (2003) *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. 3rd Edition. McGraw-Hill.
- Castro, F. & F. Marín (2004) *Nuevo Ven 2*. Madrid: Editorial Edelsa
- Doughty, C. & J. Williams (1998). 'Pedagogical choices in focus on form', en Doughty, C. y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Gil, M. (2004): *Dificultades del español para hablantes de inglés*. Madrid: SM.
- Kattán-Ibarra, J. & and C. Pountain (2003). *Modern Spanish grammar: a practical guide*. 2nd ed. London : Routledge
- Long, MH & P Robinson (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Matte-Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- Ortega, L. (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en Pastor Cesteros S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Págs. 179-211.
- Ruiz Campillo, J. P. (2004): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la concordancia temporal", en redELE, núm. 2, octubre.
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/placido2.htm>
- Vanpatten, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.

SANTAMARÍA PÉREZ, MARÍA ISABEL (2006): LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, ALICANTE, SERVICIO DE PUBLICACIONES UNIVERSIDAD DE ALICANTE, 96 PÁGS

M. BELÉN ALVARADO ORTEGA
Grupo GRIALE
Universidad de Alicante

Belén Alvarado Ortega es profesora del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante. Pertenece al grupo GRIALE adscrito al proyecto de investigación Análisis pragmático de la ironía verbal. Tipología y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera (HUM2004-01318), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y cofinanciado con fondos FEDER. <http://griale.ua.es>

1. RESEÑA

En la actualidad, la enseñanza del español como lengua extranjera constituye una de las disciplinas más estudiadas por los investigadores, debido al aumento de alumnos extranjeros en las aulas. Este hecho ha llevado a la publicación de numerosos libros y manuales dedicados a diversos aspectos de la enseñanza del español; sin embargo, no todos ellos logran tener éxito en las aulas, ya que a menudo se olvidan de su aplicación. La obra de I. Santamaría no es sólo una propuesta teórica sobre estrategias de aprendizaje del léxico en clase de español como lengua extranjera (en adelante E/LE), sino que también presenta una tipología final de tareas para la práctica en el aula, y actividades con solucionario que ayudan al lector a comprender mejor cada capítulo.

Los objetivos de la obra, como afirma la propia autora en el prólogo, son reflexionar sobre la competencia léxica, reflexionar sobre cómo ha evolucionado la enseñanza del vocabulario a través de los diferentes métodos de enseñanza, analizar qué vocabulario necesita aprender un alumno, cuándo y cómo enseñarlo, conocer diferentes técnicas y recursos para presentar el vocabulario y proponer diversas tareas para el aprendizaje del vocabulario. En definitiva, la obra trata de todos los aspectos que engloban la enseñanza y el aprendizaje del léxico en la clase de E/LE, tema que preocupa tanto a profesores como a alumnos.

Para llevar a cabo los objetivos de la obra, I. Santamaría establece cinco capítulos que desarrollan cada uno de los objetivos dados anteriormente. Además, cada capítulo concluye con una propuesta de actividades relacionadas con el tema que se ha tratado. A estos capítulos les precede el prólogo de la obra en el que la autora muestra sus intenciones y sus objetivos. Por último, el libro concluye con un apartado dedicado a la bibliografía que se ha manejado en la obra, seguido de un último apartado dedicado a presentar las soluciones de las actividades que se proponen en cada uno de ellos.

En el primer capítulo de la obra, titulado "¿Qué es la competencia léxica?", la autora define esta competencia lingüística en relación con la competencia semántica, ya que conocer una unidad léxica es también saber los distintos significados que posee. Por tanto, según Santamaría, entender una palabra consiste

en comprender su significado, su estructura y saber usarla, tal y como muestra en el esquema que presenta (pág. 15). Además, trata cada uno de los elementos en los que se divide la competencia léxica, elementos que son fundamentales para tener un total dominio de las unidades léxicas: la ortografía, la pronunciación, la información gramatical, el significado y el uso en contexto. El capítulo concluye con una serie de actividades que se le proponen al lector sobre el tema que se ha tratado.

El segundo capítulo, titulado "El tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos", está dedicado a estudiar la evolución de la enseñanza del léxico desde los métodos estructurales a los comunicativos, desde el método tradicional de gramática y traducción, en el que el vocabulario se estudiaba a partir de listas descontextualizadas, hasta el enfoque por tareas, en el que se parte de áreas temáticas y a partir de ellas se especifican los contenidos léxicos. Además, en este capítulo, la autora introduce un apéndice dedicado a las principales tendencias en el aprendizaje de idiomas en el siglo XX (págs. 28-30), seguido de la propuesta de actividades que la autora realiza al concluir cada capítulo.

En el tercer capítulo, titulado "¿Qué vocabulario enseñar?", Santamaría presenta qué tipo de vocabulario hay que enseñar y se decanta por el término *unidad léxica* para referirse al objeto de estudio, puesto que es un término más abarcador. La autora afirma que hay combinaciones en la lengua que están por encima de la palabra y que también forman parte del lexicón de una lengua. Son expresiones idiosincrásicas que también se deben enseñar. Entre ellas se encuentran las colocaciones (*coger un resfriado, herido leve*, etc.), las expresiones idiomáticas (*tomar el pelo, poner verde*, etc.) y las fórmulas rutinarias (*encantado de conocerle, mucho gusto*, etc.). El profesor, a la hora de elegir qué vocabulario enseñar, debe tener en cuenta la frecuencia, la productividad y la utilidad, y las necesidades y los intereses de los alumnos. I. Santamaría finaliza el capítulo con una serie de actividades relacionadas con el asunto que se ha tratado.

En el capítulo cuarto, "Técnicas y estrategias para la presentación del léxico nuevo", la autora estudia los recursos que puede emplear el profesor a la hora de presentar el vocabulario en la clase de E/LE. Además, esas técnicas se convierten en estrategias si las utiliza el alumno para superar las deficiencias léxicas. Santamaría diferencia dos tipos de técnicas según el objetivo que tenga el profesor, es decir, si su objetivo es presentar el significado de una unidad léxica, se pueden utilizar soportes visuales, objetos reales, definir, ejemplificar, traducir, etc., y si su objetivo es establecer las relaciones entre una unidad con otras, se pueden usar tablas, escalas, árboles, mapas semánticos, etc. Asimismo, el alumno emplea estrategias diferentes según se encuentre ante unidades que no conozca o ante un concepto que no sabe nombrar. Entre ellas se encontraría el uso del diccionario, asociación de palabras según su morfología, preguntar a compañeros o profesor, utilización de paráfrasis, gestos, sonidos, uso de lengua materna, etc. Como en el resto de capítulos, la autora acaba con una serie de actividades sobre los aspectos que ha desarrollado.

En el quinto y último capítulo, titulado "Una tipología de tareas para trabajar el léxico", I. Santamaría establece una tipología de actividades a partir de los diferentes aspectos que implica conocer una unidad léxica, como la pronunciación y la ortografía, la morfología, la semántica, etc. De este modo, por un lado, ofrece tareas para trabajar la presentación del vocabulario a nivel fonético-fonológico, a nivel morfológico y desde el punto de vista semántico. Y, por otro lado, presenta actividades para repasar el vocabulario. La autora concluye el capítulo con actividades para que el lector reflexione sobre el tema que se ha tratado.

Como dijimos al principio, el libro se cierra con una completa bibliografía sobre el léxico y su enseñanza, y con el solucionario de las actividades propuestas en cada capítulo. Gracias a esta completa bibliografía que ofrece la autora y a los ejercicios con soluciones, el profesor de E/LE cuenta con un amplio abanico de posibilidades para la presentación del léxico, lo que le ayudará a lograr el éxito en clase.

En definitiva, la obra de I. Santamaría constituye una gran aportación a la enseñanza de español como lengua extranjera, no sólo porque se centra en el aprendizaje y la enseñanza del léxico, uno de los pilares fundamentales de la comunicación verbal, sino porque también presenta diversas estrategias didácticas para el aprendizaje del léxico y varias actividades con solucionario que ayudan a comprender mejor cada capítulo, además de una amplia bibliografía.

La enseñanza del léxico en E/LE

MIGUEL ÁNGEL MORA SÁNCHEZ

Escuela Oficial de Idiomas de Alicante/ Universidad de Alicante

Miguel Ángel Mora Sánchez es actualmente jefe del Departamento de Español para Extranjeros del la E.O.I. de Alicante y profesor asociado de la Universidad de Alicante, donde imparte asignaturas relacionadas con la enseñanza del español para fines específicos (EpFE). Tiene publicaciones sobre diferentes aspectos de didáctica de E/LE (autonomía del aprendizaje, currículo de E/LE, expresión escrita y gramática, español para fines específicos...).

M^a. Isabel Santamaría Pérez, *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Universidad de Alicante, 2006, 96 págs.

Resumen: El libro que se presenta aquí pretende ser un instrumento efectivo de ayuda tanto a profesores como a formadores que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera. Centrado sobre la enseñanza de léxico, aborda de manera clara y didáctica todos los aspectos de dicha enseñanza que se plantean los profesores de E/LE que empiezan a trabajar o ya están trabajando en este campo.

A cualquier profesor de español como lengua extranjera le resultará familiar esta queja de los alumnos: "Ya conozco casi toda la gramática, pero me *faltan* las palabras para hablar". Parece que es una idea generalizada la de que el vocabulario constituye un apartado fundamental de la enseñanza de una lengua, y muy especialmente de una lengua extranjera. Cada vez se refuerza más la idea de que la forma de la lengua no se da desligada de los significados que transmiten dichas formas, de ahí surge la necesidad de una actuación didáctica integradora de forma y sentido, y de ahí las nuevas propuestas cognitivas de la gramática.

En este sentido la enseñanza del léxico en E/LE está recibiendo, especialmente durante los últimos años, una atención que la sitúa en un ámbito de investigación preferente¹. En este contexto tenemos que situar el libro de Isabel Santamaría. Como bien señala la autora en el prólogo, este libro es fruto de su

¹ Ejemplo de ello es, aparte de numerosos artículos publicados en revistas especializadas, la publicación de volúmenes monográficos que tratan el tema como M^a Jesús Cervero y Francisca Pichardo (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa; Manuel Alvar Ezquerro (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco; Carmen Blanco (2005), *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de E/LE*, Pamplona, EUNSA; Roser Morante (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco/Libros.

experiencia en los cursos de formación de profesores de E/LE, de ahí su carácter eminentemente práctico, sin olvidar una reflexión teórica fundamentada, que da pie a una actuación didáctica coherente y efectiva.

El libro se organiza en cinco apartados, que intentan abarcar todos los aspectos didácticos que tienen que ver con la enseñanza del léxico en los ámbitos de E/LE.

Se abre este libro con un primer capítulo, llamado "¿Qué es la competencia léxica?", en el que se tratan diferentes cuestiones en el procesamiento mental del léxico: qué se sabe cuando se usa una palabra, qué mecanismos mentales se han puesto en marcha en su adquisición o cuáles se han activado para su almacenamiento y posterior recuperación. Sin duda, resulta sumamente interesante la reflexión sobre los distintos aspectos que forman parte de la competencia léxica y su interacción. Así, se señala una división de estos aspectos que tiene en cuenta la ortografía, la pronunciación, la información gramatical, el significado y su uso.

En el segundo capítulo, realiza la autora un repaso muy ilustrativo de las diferentes maneras de entender la enseñanza del léxico, según el enfoque metodológico utilizado en la enseñanza general de la lengua. Este capítulo se cierra con una reflexión sobre la necesidad de una metodología integradora, que es, al fin y al cabo, la que adopta del *Marco común de referencia europeo (MCER)*, en el que se incluye la dimensión social del hablante, que es lo que postula el enfoque por tareas.

El siguiente capítulo, que lleva el título de "¿Qué vocabulario enseñar?", aborda el problema de la determinación de qué se considera unidad léxica. De esta manera se supera la idea de que la enseñanza del léxico se ha de circunscribir a las palabras. Hay que destacar la distinción que realiza entre unidades léxicas univerbales (*sol, para, comer, bonito...*) y unidades pluriverbales (colocaciones – *herido leve-*, expresiones idiomáticas – *tomar el pelo-* y fórmulas rutinarias – *¿qué tal?-*). Junto a ello, el capítulo trata de las cuestiones de planificación y selección de dicho vocabulario: una vez más nos encontramos con los nuevos enfoques defendidos por el *MCER*, donde se establece, como criterio fundamental para dicha selección, el de las necesidades de los alumnos.

Los dos últimos capítulos (cuarto y quinto) tratan de las técnicas y estrategias de presentación del léxico nuevo, así como de una tipología de tareas para dicha presentación. A nuestro juicio, la parte más llamativa de estos capítulos lo constituye la consideración de las estrategias de aprendizaje del léxico como objeto de la misma enseñanza, ya que, según las últimas propuestas curriculares y

metodológicas², quedan establecidos, como principios fundamentales para la enseñanza del léxico, el análisis de las necesidades e intereses de los alumnos y la enseñanza de la aplicación de distintas estrategias individuales o colectivas en el tratamiento de dicho léxico para resolver las situaciones comunicativas particulares.

El libro que estamos reseñando tiene, no obstante, un carácter eminentemente práctico, casi de taller para profesores. Por eso, cada capítulo se cierra con una batería de actividades prácticas para el lector, donde se pueden aplicar las explicaciones contenidas en páginas anteriores. De hecho, la extensión que ocupan estas actividades es similar a la que tiene la teoría, dando así a este libro un equilibrio difícil de encontrar, y que la autora ha resuelto con soltura y destreza.

Se cierra el volumen con una bibliografía selecta de trabajos relacionados con la enseñanza del léxico. A ella se le añaden dos apéndices: por un lado, un práctico índice de manuales de español como lengua extranjera, con una descripción del tipo de material del E/LE que contiene (si son ejercicios de gramática, de léxico o de expresión oral); por otro, un solucionario de las actividades propuestas al lector del libro, siempre de manera orientadora, que intentan completar la visión de la materia que tiene la autora.

Sin duda este libro se hace eco de las últimas tendencias metodológicas en la enseñanza del español como lengua extranjera, y en este marco hay que insertarlo. Precisamente las líneas que abre dan pie a los nuevos intereses en la enseñanza de E/LE, orientada hacia los fines específicos, en los que el vocabulario ha venido siendo piedra angular³. Consideramos de una importancia crucial la aparición de libros como este, donde se defienden visiones integradoras de la enseñanza-aprendizaje del léxico. Sobre todo, nos resulta especialmente interesante esta manera de entender la enseñanza (y el aprendizaje) del léxico, alejada de la idea de que la constancia y la memoria (y en el caso de los fines específicos, tendríamos que añadir también el interés) sean los pilares sobre los que se asienta. Entendemos que es una manera de abrir puertas a nuevas investigaciones y actuaciones docentes encaminadas a acabar con esa impresión generalizada del estudiante de lengua extranjera con la que abríamos la reseña:

² Para esto pueden consultarse el *Marco común europeo de referencia* (2002) y la propuesta curricular de Sonsoles Fernández (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen, así como los currículos que están elaborando las comisiones de expertos para las escuelas oficiales de idiomas (en concreto, la propuesta para la Comunidad Valenciana se puede consultar en la siguiente dirección <http://www.eoi-alicante.com>).

³ No en vano algunos trabajos recientes giran en torno a esta orientación como, por ejemplo, el manual de Ainhoa Larrañaga y Margarita Arroyo (2005), *El léxico de los negocios*, Madrid, SGEL.

tenemos que conseguir que el alumno no tenga la sensación de que su comunicación fracasa porque le falta vocabulario. Es más, tendríamos que darle la vuelta a la tortilla, y aplicando todas las ideas que aparecen en este libro, tendríamos, en definitiva, que lograr que se diera cuenta de que es posible comunicarse, a pesar de algunas carencias y gracias a las estrategias que le han enseñando, en las que se le ha adiestrado y que, finalmente, ha aprendido.

Tarrés, Iñaki; Prymak, Sergio; Carderón, Arantxa:
Vocabulario en movimiento,
Manual de actividades de léxico con tarjetas
Madrid, editorial Edinumen, 2006

M^a TERESA GARCÍA MURUAIS
Instituto Cervantes de Varsovia

"Existe una gran demanda por parte de alumnos y profesores de materiales y recursos que faciliten el aprendizaje del vocabulario y que acorten al máximo el tiempo que requiere aprender el vocabulario necesario para que el aprendiz pueda expresarse como un nativo. Este tipo de materiales son escasos, especialmente para el español." Esta cita del libro de Roser Morante Vallejo (2005)¹, se podría completar, desde una perspectiva diferente, con otra del conocido libro de Pinker (1994)²: "El léxico mental no tiene el mismo pedigrí que la gramática mental. Aparentemente, no es más que un saco de palabras revueltas que van entrando en la cabeza por un simple proceso de memorización". Desde luego, el conocimiento de los procesos de adquisición del léxico, y la propia consideración del léxico dentro del aprendizaje de segundas lenguas, han variado mucho, en sentido positivo, desde los tiempos de Chomsky y Pinker, pero la cita de Morente Vallejo es en cualquier caso totalmente cierta: la oferta de materiales centrados en el aprendizaje del vocabulario es escasa, tanto en forma de libros como en relación con las actividades integradas en manuales de clase. Éstas últimas suelen centrarse en aspectos más o menos tópicos, pero sin profundizar en lo que puede ser un aprendizaje efectivo y coherente del léxico al nivel de lo que sucede con la gramática.

No se trata de proponer qué es más importante, aprender gramática o aprender vocabulario. El concepto de lengua de cualquier manual de enseñanza no puede partir de esa falsa dicotomía, y de hecho el manual que reseñamos propone un concepto integral de la lengua, incluyendo tanto aspectos propiamente léxicos, como morfosintácticos, pragmáticos, textuales, discursivos y cognitivos. Pero una de las respuestas a la cuestión de la escasez de materiales de léxico puede pasar precisamente por la difícil sistematización y nivelación del léxico frente a lo que ha ocurrido hasta la fecha con los contenidos gramaticales, funcionales y, en menor medida, pragmáticos. Además se une el hecho de que los estudios sobre adquisición de léxico en español como lengua extranjera son pocos y difíciles de localizar. Como consecuencia, en general se deja de la mano del estudiante el aprendizaje del léxico, mientras se le conduce con mucho cuidado a través del bosque de la gramática, situación que recuerda un tópico muy extendido entre los profesores: cada alumno aprende el vocabulario que le interesa o que necesita en función de los objetivos que se haya propuesto. Veremos enseguida cuál es, en este sentido, la perspectiva de *Vocabulario en movimiento*.



¹ Roser Morente Vallejo (2005): El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas, Arco Libros, Madrid, 2005. Reseña en redELE: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista5/morante.shtml>

² Steven Pinker (1994): El instinto del lenguaje, traducc. de José Manuel Igoa, Alianza, Madrid, 2005.

Cuando uno toma este material en sus manos, lo primero que sorprende es su formato: una carpeta ligera que contiene en realidad dos materiales muy diferentes: a un lado un paquete con 32 juegos de 20 tarjetas recortables, y al otro un libro propiamente dicho. Dos caras de la misma moneda. Esta presentación es quizá la novedad más evidente y la que inaugura toda una serie de características enfocadas a un objetivo primordial: la adquisición de calidad del léxico de un nivel concreto a partir de criterios como los que esboza Morente Vallejo en la introducción del libro citado: "Para elaborar materiales didácticos efectivos y para mejorar los métodos de enseñanza es necesario plantearse primero en qué consiste el proceso de desarrollo léxico y las posibles metodologías que se pueden aplicar... las actividades didácticas tienen que tomar la unidad léxica como unidad de trabajo, pues es una unidad que refleja el uso real de la lengua", o de conceptos como los que desarrolla Ignacio Bosque en su diccionario REDES: "...no podemos dejar de preguntarnos qué conocimientos, capacidades o habilidades ponemos exactamente en juego (cognitivas, lingüísticas, sociales, simplemente racionales) para averiguar algo sobre la extensión [los usos] de los conceptos suponiendo que conocemos adecuadamente su intensión [su significado]"³. El concepto de unidad léxica como unidad de significado, y el de red de unidades léxicas como unidad de organización del vocabulario han dado como resultado un material complejo en su concepción y práctico en su aplicación que parte tanto del convencimiento de que en la adquisición del léxico intervienen distintos tipos de capacidades mentales y sociales, entre las que incluimos el movimiento físico y la manipulación de objetos, como de una gran experiencia docente y de producción de materiales de sus autores⁴.

La tarjeta supone un formato versátil, manejable y atractivo cuya principal característica es que tiene dos lados, cada uno de los cuales puede ser usado para una cosa diferente, así como la relación entre esos dos lados. Teniendo en cuenta que uno de los lados contiene invariablemente una unidad léxica, **Vocabulario en movimiento** propone básicamente tres tipos de combinaciones: unidad léxica e imagen, unidad léxica y ejemplo o posibilidades combinatorias, unidad léxica y definición. Otros dos tipos de combinaciones son menos frecuentes: unidad léxica y combinación de imagen y pregunta, unidad léxica y espacio para escribir la traducción.



Cada tema contiene 20 unidades léxicas. El libro presenta en cada tema la lista de esas 20 unidades léxicas e inmediatamente las instrucciones para trabajar con las tarjetas.

a. En una mesa pon las tarjetas con el ejemplo hacia arriba. Responde a las preguntas de las tarjetas. Para comprobar la respuesta, dale la vuelta a la tarjeta.

b. Haz cuatro grupos de tarjetas: uno relacionado con el tráfico, otro con medios de transporte, otro con locales públicos y otro con espacios urbanos.

c. Puedes usar también las tarjetas del tema 16.

d. Busca un plano de tu ciudad. Coloca las tarjetas en la leyenda (la descripción de los símbolos del plano).

a. En parejas. Reparte las tarjetas entre los dos. Uno le muestra al otro el ejemplo y le pide la palabra. Para comprobar, le da la vuelta a la tarjeta.

b. En grupos de cuatro. Cada uno tiene 5 tarjetas y piensa en lugares de la ciudad donde estáis viviendo. Luego pregunta a tres compañeros cómo llegar a esos lugares. Para responder a esas preguntas, cada compañero tiene que usar las tarjetas que tiene.

c. Te pueden ser útiles las palabras del tema 3 y las del tema 16.

³ Ignacio Bosque (2004): REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo, SM, Madrid, 2004.

⁴ Dos de los autores son además autores de **El Cronómetro**, manual de preparación del DELE, Editorial Edinumen, para los niveles Intermedio y Superior.

Obsérvese que las instrucciones son específicas del tema que se trate. La primera invariablemente tiene que ver con la propia configuración de la tarjeta, y para las demás el criterio seguido ha sido que sean necesarias para realizarla, que de alguna manera la tarea encomendada surja del propio grupo de tarjetas, tarea que se puede realizar con el vocabulario aportado por el estudiantes, pero no con palabras de otros grupos léxicos. Las instrucciones no se pueden intercambiar, pues implican la necesidad del uso de ese vocabulario, criterio metodológico que en parte da respuesta de uno de los comentarios más comunes entre los profesores: "es que no usan el vocabulario que presento en clase". El manual parte del hecho de que la adquisición supone un proceso en el tiempo, que la presentación de un grupo de unidades léxicas no supone su uso inmediato. El uso de tarjeta materializa un paso intermedio, si se quiere algo "ortopédico", pero enormemente eficaz, entre la presentación y organización de un grupo de palabras, y su uso espontáneo.

Una vez realizadas las actividades con las tarjetas, el libro ofrece una serie de actividades de una gran variedad que se puede resumir en los siguientes tipos: actividades centradas en la morfología; actividades de corrección de textos -que puede ser léxica o pragmática-; actividades de huecos; de ampliación de vocabulario; de comprensión de lectura; de expresión escrita; de contraste intercultural; de combinatoria restringida, en el sentido que le da Bosque a este concepto en la introducción a su diccionario.

Otra de las novedades de este manual de vocabulario se refiere a la selección léxica. El concepto de unidad léxica unido a los procesos de adquisición ha llevado a los autores a plantearse seriamente la cuestión de qué vocabulario llevar a la clase. Es decir, qué campos léxicos volcar en el libro, cómo organizarlos y cómo plantearlos. Como decíamos antes, el objetivo es la calidad de la adquisición, y no la cantidad, por ello se trabaja un número relativamente pequeño de unidades léxicas que puedan ser manejables en el aula en relación con las actividades propuestas, aunque ello no excluye tanto el aporte del estudiante como una ampliación posterior de grupo léxico. Con esas 20 unidades léxicas, representativas del campo léxico seleccionado, en el sentido de ser lo más paradigmáticas posibles, además de poderse trabajar con facilidad, se va a establecer una mini-red de vocabulario, sobre la que posteriormente se irán implementando nuevas unidades, del mismo campo o clase, o de campos relacionados. El criterio que se ha seguido es que, si bien es cierto que en parte los alumnos eligen los campos léxicos que necesitan, es indudable que cualquier hablante de un idioma debe disponer de un vocabulario nuclear común a muchos nativos, muchas de cuyas unidades deben ser utilizables en contextos distintos. Vocabulario en movimiento pretende justamente crear ese vocabulario nuclear, organizando su adquisición de manera que se vayan creando los andamios necesarios para su ampliación, y consecuentes con la estructura del español, y no con la del idioma del estudiante.

La última novedad destacable de este manual, y no menos interesante que las anteriores, se refiere al hecho de que está dirigido tanto a contextos de aprendizaje autónomo y autoaprendizaje, como a contextos de uso en el aula. En relación con lo primero, es evidente el esfuerzo realizado en la redacción de las instrucciones, que si bien no siempre consiguen la claridad que se desearía, sí dejan percibir que se ha tenido en cuenta en todo momento al, digámoslo así, usuario meta del libro: el estudiante autónomo. De la misma perspectiva nace el hecho de que las claves aparezcan en el mismo tema, y no en un apéndice. En relación con lo segundo, el manual incluye al final un apéndice con una explotación didáctica para el profesor, en el que se incluyen tanto las unidades léxicas de cada tema como el tipo de actividades y destrezas que se realizan en cada uno. Junto a esto, aparecen también, sistemáticamente, referencias a temas correspondientes del método *Prisma* (niveles A1 y A2), de manera que un profesor o un alumno que siga este método sepa dónde acudir para ampliar o fijar el vocabulario de clase, una novedad más del material que reseñamos.

La editorial ofrece la posibilidad de descargar gratuitamente varios temas de muestra en la dirección: <http://www.edinum.es/pdf/vocabulario.pdf>