



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO

MOSAICO

Revista para la Promoción y Apoyo
a la Enseñanza del Español

Núm. 29 – Junio 2012



'12 Julio-
Diciembre

educacion.es

PRESENTACIÓN 3

Montserrat Gomendio Kindelan
Secretaría de Estado de Educación
Formación Profesional y Universidades

ARTÍCULOS 4

¿INTRO/ESC? CONTROL. Didáctica de ELE y tecnología.
Agustín Yagüe Barredo

Gramática, mentiras y cintas de vídeo. 13
Reflexiones del profesor de español
sobre gramática y su enseñanza.
Mercedes Pizarro Carmona

El poder de la imagen. 19
El uso de las imágenes en la clase de español.
Ben Goldstein

BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO 24

Usos vulgares de la conjugación verbal en español:
haiga y la terminación —emos en pretérito indefinido.
Francisco José Rodríguez Muñoz

Español correcto: ¿Delante mía o delante de mí? 26
Norma y uso de los adverbios locativos
+ posesivo en español.
Elisabeth Fernández Martín

FICHAS 28

Platero y yo.
Emma Martínez Ruiz

INFORMACIONES 30

Noticias
Consejería de Educación
Institutos Cervantes

Mosaico
Junio 2012

Directora
Leonor Moral Soriano
Consejera de Educación
Embajada de España
Bruselas

Coordinadores
Ana María Alonso Varela
Javier Ramos Linares
Asesores Técnicos

Equipo de Redacción
Ana María Alonso Varela
Javier Ramos Linares
Eva María Tejada Carrasco

Colaboran en este número
Elisabeth Fernández Martín
Ben Goldstein
Montserrat Gomendio Kindelan
Emma Martínez Ruiz
Mercedes Pizarro Carmona
Francisco José Rodríguez Muñoz
Agustín Yagüe Barredo

Corrección lingüística
Beatriz Calvo Martín
Marta Rodríguez Moreno

Portada
Fragmento de mural de César Manrique (Lanzarote). Imagen cedida por
la Fundación César Manrique.

Imágenes
La fuente de cada imagen se indica a pie de foto.

Maquetación, impresión y encuadernación
Imprenta PAG
Rue de Birmingham 60-62,1080 Bruxelles
Tel.: 02/414.37.34 – Fax.: 02/414.35.05
Este ejemplar de Mosaico se publica en papel reciclado siguiendo las instrucciones del Plan de Contratación Verde (Orden PRE/116/2008, de 21 de enero).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es
Texto completo de esta obra:
<http://www.educacion.gob.es/belgica/>
Fecha de edición: junio de 2012
NIPO versión impresa: 030-12-137-3
NIPO versión digital: 030-12-138-9
ISSN:1374-0245

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:
- Se cite la procedencia.
- No se proceda a cobro o contraprestación.
- Se informe al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones aparecidas en los artículos de esta revista.

- ejemplar gratuito -

Edición electrónica de Mosaico: <http://www.educacion.gob.es/belgica/>





La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo me ha pedido que presente este nuevo número de la revista *Mosaico*, cometido que asumo con mucho gusto.

Como Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, recae sobre mí el reto de mejorar la política educativa, con el objetivo de aumentar las oportunidades tanto individuales como de la sociedad en su conjunto. Para ello, en este momento en la que es tan necesaria una gestión eficaz, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte nos hemos propuesto emprender la reforma del sistema educativo, con medidas tales como el adelanto de

la edad en que los alumnos deben elegir entre distintas trayectorias académicas o la adecuación de la Formación Profesional a las nuevas necesidades del sistema productivo. Estas reformas, a su vez, irán acompañadas de las medidas oportunas que permitan a las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro país moverse en una horquilla de gasto acorde a su particular situación financiera.

De esta Secretaría de Estado depende también la política educativa del Ministerio en el exterior, a través de un amplio abanico de programas que destacan por su magnitud y complejidad: Centros docentes de titularidad del Estado español, Secciones en centros extranjeros, Secciones en Escuelas Europeas, Secciones bilingües, Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas, Centros de convenio, Auxiliares de Conversación, o Profesores visitantes, por citar solo algunos de los más significativos, todos ellos orientados a la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas.

Quisiera destacar en especial la labor que desarrollan las Consejerías de Educación brindando apoyo técnico a los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), quienes constituyen, con su entusiasmo y entrega, una pieza clave en la expansión internacional de nuestro idioma. En este sentido, la Consejería de Educación en Bélgica pone al servicio de estos profesores el Centro de recursos, un ambicioso Plan de formación y un conjunto de publicaciones, entre las cuales destaca esta revista, que edita ahora un nuevo número.

Mosaico, cuya trayectoria comienza en 1998, es, desde hace mucho tiempo, un referente para la enseñanza del español no solo en el Benelux, sino también en otros países y contextos de enseñanza. Sus páginas recogen aportaciones de expertos en diferentes ámbitos del Español como Lengua Extranjera, con propuestas, sugerencias y reflexiones que contribuyen a la formación y el perfeccionamiento didáctico de los profesores de español. El interesante material incluido en la revista se difunde y se pone a disposición de toda la comunidad ELE mediante el archivo digital de *Mosaico*, al que se accede a través de la web de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Es, pues, tal como anuncia su subtítulo, un instrumento para la promoción y apoyo a la enseñanza del español.

Por último, quisiera expresar mi deseo de que al lector le resulte este número, como los anteriores, de interés para sus clases, y estoy convencida de que esta publicación seguirá siendo un mosaico de nuevas ideas y sugerentes aportaciones, para impulsar la mejora de las enseñanzas de español.

Montserrat Gomendio Kindelan
Secretaria de Estado de Educación,
Formación Profesional y Universidades

¿INTRO / ESC? CONTROL. DIDÁCTICA DE ELE Y TECNOLOGÍA.

Agustín Yagüe Barredo

Escuela Oficial de Idiomas, Barcelona-Drassanes

yague.agustin@gmail.com

Según dice el propio autor, “muchos de los usos ‘tecnológicos’ (empleados en la enseñanza) no parecen aportar renovaciones significativas al acto pedagógico”.

Partiendo de esta idea, el autor pretende “promover una reflexión fundada en criterios didácticos sobre el uso de las denominadas nuevas tecnologías” en la enseñanza de ELE. El objetivo no es “persuadir a nadie de nada, sino proporcionar herramientas de análisis críticas y compensadas para que cada cual conduzca su propio proyecto didáctico en el aula de ELE”.



Las líneas que siguen recogen y compendian los contenidos de los dos talleres breves celebrados en Bruselas los días 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2011. No son ni pueden ser por consiguiente más que un compendio – también breve – de lo presentado entonces, de lo que tuvieron en común, y una simple generalización de lo allí tratado, mutilada aquí de los ejemplos en que se sustentaba.

El objetivo de ambos talleres y de estas líneas es muy modesto, pero, a mi juicio, pertinente en estos tiempos que corren: promover una reflexión fundada en criterios didácticos sobre el uso de las denominadas nuevas tecnologías, en nuestro caso en la enseñanza del ELE. Y queremos entender ahora que esas nuevas tecnologías son aquellas en las que aparece implicado en algún modo el uso del ordenador.

Partamos de un principio generalmente aceptado, formulado con muy diversos redactados, algo así como: *las nuevas tecnologías forman parte de los actuales sistemas educativos*. Bueno, en primer lugar, convendrá matizar una información tan categórica: ciertamente forman parte de los sistemas educativos del primer mundo (ese que suele olvidar que existen otros mundos, y desde luego miles de aulas en el planeta cuyo equipamiento no sobrepasa la pizarra tradicional). Y aun dentro de ese primer mundo en muchos casos las nuevas tecnologías están –dejémoslo así– simplemente presentes, muy lejos de la implantación (consúltense al respecto los reveladores datos publicados por la OCDE [2008], muchos de los cuales dejan sin fundamento algunos de los axiomas que se dan por absolutos, y que por insólitas razones se suelen ignorar): *On average, 50% of students in countries belonging to the European Union declare that they have not used a computer in the classroom in the past 12 months*. Son datos generales, esto es, que no aíslan el aula de lenguas extranjeras, donde el uso es más problemático,

¿Qué hacemos en la mayor parte de los casos con las tecnologías y qué tiene ello de innovador?

pues es el vehículo de comunicación mismo el que anda en juego.

Aproximémonos un poquito más. No será difícil determinar que muchos de los usos “tecnológicos” no parecen aportar renovaciones significativas al acto pedagógico (por no decir incluso lo contrario en ciertos casos: luego me extenderé sobre ello). Bastará un breve momento de introspección, un examen de conciencia, sobre nuestra práctica diaria en el aula: ¿qué hacemos en la mayor parte de los casos con las tecnologías y qué tiene ello de innovador? Y ya que hemos llegado a la clase, un asunto más, para nosotros clave: el papel, a menudo también ignorado, de que ciertos usos informáticos comportan un trabajo con una lengua de la que el aprendiente tiene una competencia limitada o muy limitada.

Ese es el territorio en que nos movemos, sobre el que es razonable señalar trazados, delimitar sendas, desbrozar caminos y apuntar también callejones sin salida (que los hay), y deliberadamente no menciono en este símil viario la noción de “autopista”. El objetivo de ello no es, como he dicho, persuadir a nadie de nada, sino proporcionar herramientas de análisis críticas y compensadas para que cada cual conduzca su propio proyecto didáctico en el aula de ELE. Y compensar quiere decir sopesar claroscuros, porque en lo referente a las nuevas tecnologías y educación las visiones están lejos de la deseable objetividad científica. Y me remito de nuevo al mencionado informe de la OCDE: *Needless to say, research focused exclusively on the positive side of technology MAY BE SEEN TO REFLECT THE INTERESTS OF SOME INTEREST AND ADVOCACY GROUPS*¹.

Si regresamos a los principios asumidos como incuestionados, podríamos convenir en algo fundamental: que aún sabemos muy poco sobre cómo un aprendiente adquiere una lengua extranjera. Sabemos poco, y lo poco

1. En esta y en las siguientes citas, los destacados en versales son míos.

que sabemos no siempre lo administramos bien. Sabemos, eso sí, que determinados factores y procedimientos propician la adquisición (en contextos de enseñanzas regladas), enumerados todos ellos de forma clara por Ellis [2005]. Si asumimos como ciertos los diez principios recogidos por Ellis, parece lógico determinar en qué modo las características y usos de las nuevas tecnologías se acomodan –o se pueden acomodar– a tales presupuestos, esto es, cómo pueden contribuir a la adquisición de la lengua extranjera, y seguramente también cómo probablemente no pueden contribuir... Y lo mismo podemos decir de las aportaciones de otros especialistas en adquisición.



Y puestos a saber, hay cosas que no sabemos (y eso también es conocimiento). Y parece ser que no las sabemos a pesar de que una parte de la bibliografía se empeñe en presentar algunas verdades absolutas, un gran riesgo, desde luego, para decisiones didácticas y seguramente un dislate si esas decisiones tienen carácter institucional. En España experimentamos recientemente la difusión masiva de ordenadores en diversos niveles de enseñanza obligatoria, una política que anticipó las máquinas a los contenidos para las mismas. Recorro de nuevo al *New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners* de la OCDE como informe no sospechoso de parcialidad para subrayar eso, que apenas sabemos nada: *This section ("The effects of technologies on learners") presents and discusses the main research findings in controversial areas such as the effects of*

technologies on cognitive skills development, social values and lifestyles, and educational performance, and reveals HOW LITTLE IS KNOWN". Otra conclusión obvia: que es preciso disponer de más investigaciones y experiencias, y que, como decía antes, es indispensable que las mismas se funden en la objetividad y que estén suficientemente documentadas y contrastadas.

Investigaciones rigurosas, fundadas en experiencias de aula y refrendadas debidamente. Esas investigaciones que echa de menos el estudio de la OCDE. No bastan, claro, apuntes faltos de justificación y propuestas etéreas. Esto es, no se debe sostener únicamente que en el aula tecnológica no se pueden mantener las metodologías previas sin desarrollar también en qué consiste ese cambio metodológico, ni mucho menos afirmar que estas herramientas *A LO MEJOR pueden solucionar el problema [del fracaso escolar]*². A poco que repasemos estos u otros fundamentos de orden próximo a lo teórico podremos detectar debilidad, contradicciones, parcialidad y, desde luego, un enorme y seguramente envidiable entusiasmo³. Con todo, insisto, la principal inconsistencia es que muy pocas de tales fundamentaciones asumen que lo que está en juego es una lengua extranjera.

Tampoco es legítimo articular programas de formación de los docentes basados exclusivamente, o casi, en aspectos puramente tecnológicos, sin capacidad de analizar el rendimiento didáctico de esas herramientas

Tampoco es legítimo articular programas de formación de los docentes basados exclusivamente, o casi, en aspectos puramente tecnológicos, sin capacidad de analizar el rendimiento didáctico de esas herramientas, algo que cuestiona y lesiona las competencias del docente como tal⁴.

Lejos del optimismo, a veces euforia, en que aparecen envueltas las nuevas tecnologías en la educación, resulta razonable propugnar la cautela (que no comporta necesariamente pesimismo), como antídoto frente al "todo vale". El sintagma *tecnologías educativas* permanece pendiente de definición al igual que el de *Escuela 2.0*, empleados ambos hasta la saciedad. Una suerte de paraguas que cobija, presuntamente, algo tan etéreo, y mucho más en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras, como conceder el protagonismo al aprendiente como creador de contenidos (creador en una lengua extranjera), con la paradoja que comporta una promoción de la que apenas sabemos nada: *there is much hype about the so-called Web 2.0 and its educational potential [...]*

2. Por su fácil acceso y tono general, remito al reportaje titulado, de donde procede la cita, "Los ordenadores ya están en las aulas. ¿Y ahora qué?", publicado en el diario *El País* el día 10 de octubre de 2011.

3. No me es posible extenderme aquí –tampoco es el objetivo de estas páginas– acerca de esos contenidos, pero formulaciones basadas en presupuestos maniqueos (profe tecnológico bueno –profe menos tecnológico malo, y conservador y retrógrado) no parecen conducir a ningún lado. Tampoco recursos tan fáciles como endebles: cruzar una calle en una metrópoli asiática no puede ser considerado como un ejemplo de "caos organizado", por muchas razones, entre otras porque ignora los numerosos accidentes que ocurren a diario. El lector interesado podrá encontrar con facilidad escritos que abordan la perspectiva mencionada.

4. De hecho, bastantes propuestas, "teóricas" y prácticas, nos llegan desde fuera del aula, y a menudo reflejan un profundo desconocimiento del aula de ELE. No es algo nuevo: Los recursos no están pensados para que se experimente, a los maestros nada más se les dice que hagan un uso previamente determinado. Los maestros actúan como meros instrumentos de aplicación. [...] Los especialistas en lingüística aplicada no pasan su jornada laboral en la clase, y por eso no tienen ocasión de hacer las actividades operacionales ni las evaluaciones empíricas intrínsecas del proceso didáctico [Widdowson, 1998:4, 5-6]. Tampoco en este caso le será difícil al lector encontrar ejemplos que ilustren lo anterior.

This raises a number of concerns and particular attention must be devoted to issues such as safety, plagiarism and ethics, and the eventual impact of Web 2.0 on learners' expectations about education. [OCDE, 2008]

Por fin, dentro de los presupuestos asumidos no siempre con rigor, destacaré el que pone de relieve la distancia, la brecha, entre los llamados “nativos digitales”, término ya en descrédito, y, al parecer, el resto de mortales. Es más que lógico pensar que los más jóvenes estén más familiarizados con unas tecnologías que simplemente no existían años atrás, pero a) eso es lo que hay (¿debe el denominado “inmigrante digital” auparse con un protagonismo tecnológico del que carece?, y b) los datos sobre tal distancia digital no son concluyentes⁵, a lo sumo certifican unos usos tecnológicos preferentemente asociados con el ocio por parte de los jóvenes. Y ese puede ser un terreno intocable.



Agustín Yagüe durante la presentación de su taller

Hay razones creo que sobradas para sopesar el uso y los usos de las TIC en el aula de ELE. Y, desde luego, el ser más diestros informáticos no modifica demasiado el panorama, porque estamos hablando en definitiva de didáctica: **avezados informáticos son capaces de tremendos disparates didácticos** (y no, y hay pruebas de ambas cosas) **y, en el otro extremo, proyectos de gran sensatez pedagógica pueden partir de personas con muy escasa competencia digital.** Aparecen desmesurados apuntes recientes (2010) como el aparecido en un *blog* para profesores de ELE, cuya autoría no viene al caso ahora: *si no somos capaces de planificar una clase en Facebook, es que algo estamos haciendo mal como docentes.* Desde luego, no creo que sean —seamos— muchos los capaces de hacerlo, pero me resisto a creer que la calidad de la actividad docente pueda ser catalogada en función de ese parámetro. Por muchas razones, entre ellas algunas inmediatas: porque planificar una clase es un proceso muy complejo (que rebasa la oferta de muchas de esas

plataformas), que exige la negociación con los propios aprendientes (a menudo olvidada), y sobre todo porque nadie ha justificado cuál es el rendimiento didáctico de programar una clase en *Facebook*. Y lo que la realidad constata es que esa presunta programación no va más allá de un tablón de anuncios.

Regresemos a lo que las investigaciones han dado por válido: las investigaciones que recoge Ellis [2005]. Y señalemos en primer lugar que los principios que Ellis establece como propiciadores de adquisición se inscriben en contextos escolares sin participación de medios tecnológicos. Podemos legítimamente inferir que convendrá indagar (y, mucho más difícil, probar con los estudios necesarios) sobre cuáles son los aspectos en los que los medios tecnológicos pueden afianzar la adquisición y, por descontado, su viabilidad. Y ahí empieza el lío. Porque, en efecto, sobre el papel, todos y cada uno de los diez principios enumerados por Ellis pueden resultar beneficiados en distintos modos y medidas por el uso de las tecnologías. Otro asunto muy distinto es que eso realmente suceda, e incluso que llegue a suceder.

En efecto, una concepción inteligente de los sistemas informáticos al servicio de muestras de lengua, acciones e interacciones, actividades e interactividades tiene perfecto encaje en aquellos principios que aluden a “la lengua”. Sin que ello signifique que existan muestras reales suficientes que lo avalen. Me referiré a algunos de esos aspectos más abajo a los que gravitan en torno a las posibilidades de lo multimedia y la hipertextualidad / hipermedialidad. Los principios que aluden directamente no tanto a la lengua sino a los aprendientes son mucho más peliagudos: el programa interno de los aprendientes (principio 5) y las diferencias individuales (principio 9). Técnicamente debiera ser posible, pero la inversión tecnológica parece demasiado compleja para acercarse a esa individualidad. Finalmente, los principios orientados a la producción son también de tratamiento muy difícil, si entendemos la producción como algo vinculado a la interacción comunicativa: la interacción con una máquina es extremadamente limitada (de hecho no hay tal si el concepto de interacción no incluye el de imprevisibilidad). La interacción es posible cuando, mediada por el ordenador, se produce con seres humanos: el ordenador deviene en esos casos un instrumento con un cometido similar al de un teléfono, aunque el primero disponga de prestaciones accesorias, claro. Pero el teléfono, a menos que sea uno de esos artefactos de última generación, no acostumbra a estar en el catálogo de las nuevas tecnologías. En esos casos en los que el ordenador es esencialmente un instrumento mediador existen demasiadas variables que escapan a la acción docente (curriculares, afectivas, evaluadoras, etc.). Posiblemente existen otras formas más sencillas y efectivas, más cercanas e inmediatas para establecer interacciones comunicativas. Volveremos sobre este asunto.

5. Un reciente estudio sobre docentes y discentes universitarios de ELE en Taiwán, Hsiao (2011) recoge una serie de estadísticas al respecto que ponen de relieve las carencias de los docentes (su nivel de competencia en el manejo de TIC solo sobrepasaba el 50% en el uso de procesadores de texto y del correo electrónico), pero también las de los discentes, muchos, según esos datos, en el manejo de YouTube, el correo electrónico, los chats y los navegadores, pero escasamente competentes como

creadores de contenidos, con, además, una curiosa colisión entre ambos: el uso de plataforma virtual universitaria, articulada seguramente como punto de encuentro entre ambos. En ese caso, los docentes conocían bien el uso de la misma (posiblemente por imposición de la institución) mientras que los estudiantes apenas la conocían. La investigación, lamentablemente, no incide ni formula propuestas sobre los ítems más próximos entre ambos colectivos.

En este punto, creo que se pueden establecer dos grandes y poco compactas categorías de relaciones del aprendiente con la máquina:

a) Individual o grupal, en el aula o fuera de ella (en este caso como actividad asignada desde el aula), el aprendiente se relaciona con programas informáticos diversos (profesionales o no) o bien con contenidos de la internet (con indicaciones cerradas o sin ellas). Es, seguramente, el uso más extendido de las TIC.

b) Preferentemente individual, en el aula o fuera de ella, el aprendiente se relaciona, de modo sincrónico o asincrónico (este el más frecuente) con otras personas (aprendientes o nativos de la lengua meta, conocidos o desconocidos) mediante plataformas gratuitas o comerciales, educativas o no. Variables todas, como es de imaginar, importantes.

Regresemos a las investigaciones sobre adquisición, que nos dejan algunos puntos de partida más, también comúnmente aceptados, de los que entresacamos dos, que vienen al caso ahora por guardar relación con la interacción: por un lado, el concepto de negociación de significado y, por otro, el de retroalimentación. En las dos situaciones formuladas, el ordenador muestra comportamientos muy débiles: en la primera de las relaciones, por el carácter cerrado de programas y contenidos; en la segunda, por las dificultades que entraña para el control docente, entre ellas la certeza de que negociación e interacción tengan lugar realmente.

Tomemos como perspectiva de análisis la anterior clasificación, y entremos a valorar la primera, la a), la de las utilidades. Repasemos los usos más comunes, sin posibilidades de ser exhaustivos. El uso del ordenador en la plenaria del aula es la más frecuente (en muchos casos para ver vídeos o algún *PowerPoint*): nada muy renovador en eso, más cómodo sí, pero poco más. Y con bastantes problemas asociados: cierta infraestructura técnica (proyector, pantalla o pizarra electrónica, altavoces de cierta calidad, conexión a *internet*, etc.), necesidad de apagar las luces del aula (lo cual imposibilita o dificulta acciones básicas, como tomar notas o escribir e incluso invita a que los estudiantes hablen en la penumbra creada), entre otros. No son problemas menores, en mi opinión, pues repercuten en una relación pasiva del estudiante con lo presentado. ¿Aspectos positivos? Claro que sí, y son los que hay que explorar y explotar: un *input* rico, diverso, ajustable a las necesidades del grupo (aunque eso sí, deberá ser seleccionado y didactizado) y, en otros casos, la capacidad para transformar contenidos, por ejemplo, la visualización (preferentemente visualización dinámica) de lo gramatical, un segmento en el que se constatan hallazgos, como los de la Gramática Cognitiva ELE, aunque pendientes de desarrollo: <http://gramaticacognitiva.es>.

El panorama es en parte similar para grupos menores que operen con un ordenador. Si existe *input* audiovisual el sonido de todos los ordenadores puede resultar un caos. Si se opta por el uso de cascos, la interacción oral entre los miembros del grupo prácticamente se pierde⁶. Y el asunto es grave, porque uno de los hallazgos más significativos, según establece Beatty [2002], es que los intercambios entre varios aprendientes con un único ordenador es singularmente rico. Posiblemente este sería el entorno preferente de trabajo: espacio autónomo y al mismo tiempo cooperativo.

Obviamente, no habrá intercambios relevantes sin el diseño de tareas / actividades significativas, de resolución de problemas, con capacidad para generar hipótesis, propiciar analogías, abordar vacíos de información que den lugar a negociación. Y no hay mucho de eso en los programas comerciales ni tampoco, hasta donde yo sé, en las actividades diseñadas por docentes, extraordinariamente bienintencionadas pero que suelen topar con carencias técnicas y/o didácticas. Algunas de esas propuestas se habrían resuelto mejor en un formato no electrónico.

El uso individual (y me sigo refiriendo a los usos en que el ordenador es el objeto último) queda habitualmente desterrado fuera del aula y así prácticamente se esfuma la negociación y se limita la interacción. De hecho, muchos de esos usos individuales se resuelven también mejor sobre soportes tradicionales. ¿Qué aportan, pues, las TIC en este caso? Posiblemente un trabajo individualizado sobre los aspectos más mecánicos de la lengua y sobre los que resulta más complejo el desarrollo de actividades comunicativas, preferentemente la morfología y, en distinta medida, el léxico. También hacen posible una autorregulación de ritmos de aprendizaje, y una reducción de la ansiedad. En el haber de la máquina y los programas, que jamás se agotan, y el carácter inmediato de sus correcciones (y dejemos por el momento ese término, muy débil). Y, ciertamente, una gran parte de los programas y contenidos para el aprendizaje de lenguas extranjeras inciden precisamente sobre aspectos morfológicos. Si esos son sus puntos relevantes, convendrá de nuevo subrayarlos, y eso comporta considerar las limitaciones hasta sus últimas consecuencias.

Abordaré a continuación algunos conceptos íntimamente relacionados con lo anterior: su caracterización, su rendimiento, sus perspectivas. Son los siguientes: retroalimentación, multimedialidad y también autonomía. La vinculación de uno o varios usuarios (mucho menos en el caso del trabajo en plenaria) debería fundarse en una relación inteligente. Por mucho que nos pese, el ordenador no es una máquina inteligente: el programador y/o el diseñador de actividades de aprendizaje (es raro que confluyan ambos papeles de forma cohesionada) sí lo es. De él depende esa relación, y es una tarea muy difícil. En ella

6. Añádase también el complejo uso de un teclado español para aprendientes no habituados a él. O al revés, conseguir algunos de los signos españoles en teclados que carecen de ellos.

intervienen, en primer lugar, el diseño de la actividad (entendida como interactividad), que debe rebasar aquello que simplemente podría ofrecer un papel (eso significa ser consciente de las posibilidades reales de las TIC y, no menos reales, de sus limitaciones). Seguramente una de las más acertadas descripciones sobre lo que comporta el diseño de actividades corresponde a VanPatten [2003]⁷, quien incide sobre los planteamientos más comunes: los *drills* (“*drill and kill*”, como ingeniosamente han sido denominados), y sus variantes, que en determinados casos suponen un cierta regresión sobre otras formulaciones, mucho menos mecánicas. Por lo demás, conviene recordar que no disponemos de validaciones que nos permitan concluir que esos procedimientos conducen a la adquisición: no sabemos si una sopa de letras, un ahorcado o un crucigrama, por ejemplo, dan lugar, en esos casos, a la adquisición de vocabulario.

En algunos casos se recurre al incremento de la motivación del aprendiente para justificar el empleo de estos medios. Tampoco sobre eso hay pruebas, y –aun considerando la disparidad de variables individuales– tal motivación es dudosa a la vista de mucha de la oferta. Por lo demás, muchas de estas propuestas comportan una manipulación muy mecánica de la lengua fundada en unidades que hoy ya no entendemos como “comunicativas” necesariamente (la palabra, el sintagma, la frase) y que entiende el “ejercicio” como fin último, en vez de interpretarlo como uno de los posibles trabajos capacitadores de una interacción comunicativa de mayor alcance. Este es uno de los aspectos relacionados con la regresión metodológica a los que aludía más arriba. Bastará echar un vistazo rápido a programas y páginas de internet para comprobar que esa es la fórmula más extendida.

¿Quiere eso decir que, por definición, los ejercicios de selección son metodológicamente inadecuados? Por supuesto que no. Un buen diseño que active desarrollos cognitivos, que promueva la atención solidaria en forma y significado y que disponga de contextualización suficiente debiera ser capaz de conseguir resultados óptimos.

A todas esas características, hay que añadir una más, muy importante en entornos informáticos despojados de intervención humana: la retroalimentación, capital, como las investigaciones han puesto de relieve, para promover la adquisición.

Los entornos informáticos presentan, por lo general, únicamente corrección: un limitadísimo sistema que vincula la acción desarrollada por el usuario mediante el teclado con los datos previamente almacenados en el programa (con independencia de si el mismo se halla alojado en el propio *software* o en la internet). La coincidencia se salda con aplausos o similares, mientras que el error se recibe con alguna indicación negativa (algún icono o sonido molesto). Poco más en la mayoría de los casos, afortunadamente no en todos. Prácticamente nada

en lo que el programa informático mejore el solucionario de un material impreso. Y desde luego el proceso de creación del mismo es menos costoso en tiempo y en ingeniería.

Las TIC pueden, claro está, acoger una retroalimentación sensata: no es un proceso complejo, pero sí muy laborioso (y que debe estar didácticamente arropado). Sin embargo, no suele ser así. Comprobaremos que la pereza (y también la impericia) parecen ser unos de los lastres más pesados en las tecnologías dedicadas al ELE.

De la misma manera que es posible programar y almacenar la respuesta correcta y asociarla con una acción determinada (esos horribles aplausos), es igualmente posible programar un repertorio más o menos amplio de posibles respuestas (incorrectas, pero también otras igualmente aceptables, legítimas en el uso de la lengua) y asociarlas, cada una de ellas, a otras tantas acciones: presentar conocimiento explícito, promover analogías con nuevos ejemplos, remitir a una serie previa o complementaria si la que es objeto de trabajo se percibe como no afianzada, etc. Obviamente la selección de esas nuevas opciones deberá fundarse en el análisis de errores para que la retroalimentación resulte significativa. Y el proyecto de personalización⁸ puede ser minucioso: se puede acomodar a errores comunes, puede contemplar los errores debidos a interferencias con la L1, etc. Igualmente la confección y características de esa retroalimentación deben responder a un cuidado tratamiento que fomente el desarrollo de estrategias: ahí se asienta el trabajo en autonomía, que en demasiados casos las TIC parecen confundir con el trabajo en solitario. Y no es lo mismo. Tanto el aprendiente que acierta como el que yerra recibirán retroalimentación expresamente asociada con su acción en concreto, con el *output* producido realmente. En estos casos, la máquina aventaja poderosamente a soportes previos. El ejemplo más compacto de cuantos conozco sigue siendo *Viaje al pasado* [véase Yagüe, 2005], aunque otros trabajos también han explorado esas posibilidades, pero con menor consistencia.

Me he referido a los usos de los ordenadores que no comportan presencia humana, y los he repartido, grosso modo, entre, en primer lugar, los que se articulan sobre contenidos específicamente educativos (prácticos y/o teóricos, algunos de estos últimos realmente pavorosos, pues amplifican errores, sobre todo gramaticales, que las descripciones lingüísticas actuales han dejado ya muy atrás; otro de los motivos para justificar la regresión: conceptos que debieran permanecer enterrados resucitan ahora como zombis) y, en segundo lugar, los que se orientan a un uso general de la internet.

A caballo entre unos y otros, dos factores que son considerados como clave: los hipertextos y lo multimedia. Son términos, especialmente el último, de nomenclatura

7. Sin embargo, y en mi opinión, la plasmación de sus teorías de input comprensible en soporte informático es desigual. En efecto, los cedés de acompañamiento de sus obras *Sabías que...* [2004] y *Sol y viento* [2005] se muestran irregulares, en especial en la segunda, a pesar del extraordinario apoyo técnico con el que cuentan. Con todo, constituyen un ejemplo muy satisfactorio, a mucha distancia de otras obras comerciales.

8. No pueden ni deben recibir el mismo tratamiento los errores cometidos por un estudiante francófono que por uno ruso si, por ejemplo, el objeto del trabajo es el uso de artículo en español.

confusa (casi todo es ya multimedia en nuestros días: ordenadores, salas, presentaciones, arte, etc.); tal vez, aunque el término resulte más ajado en muchos casos, debiéramos hablar simplemente de audiovisuales.

La hipertextualidad se asocia con la capacidad de los sistemas informáticos (en un sentido amplio: desde un documento de *Word* a una página *web*⁹) para crear vínculos a otros contenidos relacionados. La correcta administración de esos hipervínculos, pautada, prevista y razonada, parece sensata –y cómoda– para el aprendizaje de una lengua extranjera (asociaciones de texto o porciones del mismo con informaciones lexicográficas, imágenes, conocimiento explícito, exponentes análogos, etc.). Sin embargo, el estudio de la realidad nos devuelve un panorama algo desalentador caracterizado por, entre otros, los siguientes



Imagen de los asistentes al taller de Agustín Yagüe

aspectos: los vínculos textuales como segmentos generalmente léxicos que remiten a un nuevo texto (sin apenas exploración de otras opciones), vínculos desde los que se accede a otros textos y desde estos a otros más y así de forma sucesiva, con un más que evidente riesgo de dispersión, tanto en la navegación como en los exponentes lingüísticos objeto de atención. El ejemplo más inmediato es la tan socorrida *Wikipedia*, y seguramente el consejo más razonable para muchos estudiantes de ELE es que ignoren los hipervínculos (algo que por lo demás hacen los lectores nativos para preservar esa concepción pautada, prevista y razonada), y ello supone ya a corto plazo cuestionar el valor mismo de esos enlaces. Sin embargo, quizá el hecho más dramático sea precisamente el contrario, fruto de la citada pereza informática. Tras el análisis de un notable número de programas educativos en soporte *cederrón* para el aprendizaje del ELE [Yagüe, 2011], muchas de cuyas secuencias cuentan con correlatos editoriales en internet, se detectó una baja o muy baja presencia de hipervínculos. Convendrá recordar que la asignación de un hipervínculo es un procedimiento “manual”, laborioso y con cierta frecuencia inestable. El resultado de todo ello se polariza: en un extremo, el extenso sistema de enlaces de la internet¹⁰, prácticamente ingobernable para un aprendiente, y, en el otro extremo,

un territorio casi inexplorado en los programas educativos. No es demasiado factible por lo tanto valorar el papel que ejercen los hipervínculos para la adquisición; no al menos con criterios fundados, más allá de intuiciones.

Lo multimedia o lo audiovisual es considerado como el gran activo de las TIC en la enseñanza de lenguas. Más cómodo, versátil, variado que los viejos sistemas de cintas de vídeo o incluso de DVD, acapara la mayor parte de las intervenciones del ordenador, en el aula y fuera, etc. La psicología cognitiva [Mayer, 1997, 2002]; si bien sus estudios no se refieren al aprendizaje de lenguas extranjeras, nos apunta además algunas otras ventajas que debiéramos tener en cuenta para adoptar las decisiones didácticas oportunas, entre ellas que la existencia de un único plano de trabajo (la pantalla) para la recepción del *input* audiovisual y para la resolución de la tarea propuesta incide en un mejor procesamiento. La primera conclusión inmediata es la reconsideración de las presentaciones grupales proyectadas (con cañón y/o pizarra electrónica) cuando estas conllevan un trabajo en planos visuales distintos, pero es igualmente relevante el hecho de que no se ha resuelto satisfactoriamente en la pantalla la presencia compartida de los contenidos audiovisuales y los de actividades.

La autenticidad es otro de los valores asignados de forma relevante al uso de los audiovisuales mediante ordenadores. La afirmación es cuestionable: el porcentaje de materiales auténticos (entendidos en un sentido amplio como los no creados para un estudiante de ELE) es bajo o muy bajo en los programas educativos, según los análisis realizados [Yagüe, 2011], sin otra explicación plausible que las restricciones que pueden imponer los derechos de autor, que no son pocas. En los casos en los que los audiovisuales se emplazan en la internet, los porcentajes cambian diametralmente, y los problemas son entonces otros.

Me he referido en otras ocasiones [Yagüe, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010] a estos problemas, que (además de los estrictamente técnicos) se resumen básicamente en nuestra impericia para la explotación de materiales audiovisuales: el contenido visual es casi enteramente descartado para fundar el trabajo en la comprensión de lo auditivo, en un proceso frecuentemente de gran exigencia cognitiva: visionado, audición, lectura de la tarea (las preguntas con las que se quiere certificar la comprensión) y escritura. No son de extrañar, pues, resultados como los obtenidos por Casañ [2009], quien detectó mejores resultados entre estudiantes que se enfrentaron con una prueba exclusivamente auditiva que los que realizaron la misma prueba con contenidos audiovisuales, con manifestaciones expresas de unos y otros de la escasa

9. En todos los casos, no obstante, gravita el problema de la difícil legibilidad de los textos en pantalla. Las sugerencias que apuntan los diseñadores (la reducción de la extensión de los renglones y su vinculación con unidades de sentido, la tipografía serif, las fuentes proporcionales y su relación con el justificado, tamaño de las fuentes, el formato *apaisado*...) han sido muy poco exploradas. El resultado se salda en un proceso de lectura deficiente, lo que pone en entredicho parte del entusiasmo con que se abrazan algunas tecnologías: el último informe PISA [OCDE, 2009] cuestiona en efecto la competencia escolar para la lectura digital, un documento –otro más– que parece ignorarse cuando se trata de las TIC. Obviamente, lo mismo sucede, amplificado, con la lectura de

los SMS en las pantallas de teléfonos móviles [Perea, Acha, Carreiras, 2009].

10. En efecto, las grandes editoriales norteamericanas especializadas en lenguas han volcado (y en algún caso ampliado) los contenidos de sus productos en *cederrón* en páginas web, generalmente de libre acceso. La gran cantidad de ejercicios presente puede dar lugar a que devengan modelos para otros creadores.

ayuda aportada por lo visual para resolver la tarea. Por lo demás, ese tipo de explotaciones centradas en lo auditivo suele desatender tanto los aspectos contextuales como los de comunicación no verbal [Yagüe, 2011], reivindicados para los contenidos audiovisuales pero, como digo, ignorados en la práctica didáctica o, a lo sumo, banalizados.

Seguramente podemos intuir que los medios audiovisuales constituyen un poderoso medio de presentación de *input* pero hemos de convenir que la didactización observada de los mismos no permite extraer resultados concluyentes y justificados sobre su rendimiento. Y me refiero siempre al aprendizaje de segundas lenguas; no entro en absoluto a valorar las situaciones en las que el estudiante interactúa en una lengua en la que es competente (véase Hernández [2011]). Son precisas más investigaciones que certifiquen qué tipo de explotaciones son eficientes. De hecho, los soportes audiovisuales han sido receptáculo de “pruebas” diversas, sin fundamento ni objetivos claros. Por citar un par de ejemplos, en el extremo más pobre en mi opinión, el subtítulo (numerosos sitios de internet lo facilitan), que desvirtúa la comprensión auditiva y no aborda la lectura: otra de las decisiones adoptadas alegremente; en el otro extremo, con mayor potencial pero tecnológicamente más complicadas, las posibilidades para la interacción de los formatos *Flash* o similares, inéditas como tales (me refiero a su capacidad interactiva) para el aprendizaje de lenguas pero espectaculares en publicidad.

Todo lo anterior es perfectamente válido cuando se trata de asignar tareas individuales, que frecuentemente aparecen asociadas con la consulta de páginas de internet. La falta de interacción y cooperación durante el proceso, una retroalimentación inexistente, el hecho de tratarse de muestras de lengua no didactizadas, la inestabilidad de muchas de esas páginas, los contenidos inapropiados (también los lingüísticos, con presentaciones de lengua inconsistentes, en un sentido amplio) son otros tantos motivos para mostrar ciertas cautelas sobre esta clase de trabajo individual, que se suele mover entre la *Wikipedia* y *YouTube*, pasando por *Google* y algunos *podcasts*¹¹. Esa simple consulta, lectura, visionado, consulta o audición parece avalar, aunque sea injustificadamente pero casi siempre con gran aura de modernidad, la denominación de tarea 2.0., que no suele ir más allá de una actividad tradicional que incluye alguna consulta a internet. A poco que pensemos, parte de ese trabajo podría haberse resuelto, al menos en lo que tiene de acceso a textos escritos, con una fotocopia (al fin y al cabo muchas propuestas se deben resolver en el cuaderno). A ello se añade que a menudo la navegación propuesta no se acompaña de didactización (que debiera incluir un minucioso recorrido previo por las páginas propuestas para anticipar dificultades, prever acciones oportunas, sugerir

producciones dentro y/o fuera de la navegación, etc.), de modo que la navegación misma, exclusivamente, parece ser el único objetivo didáctico¹². Lo cual no es en absoluto justificable en términos de pedagogía de lenguas ni desde luego supone novedad alguna más allá del propio medio.

En este espacio sumario nos queda por abordar un último aspecto: aquellos usos en los que el estudiante, por lo general en solitario, usa el ordenador con la constancia mayor o menor de la existencia de receptores, sincrónicos o asincrónicos. La relevancia de la situación es precisamente que el aprendiente es productor de lengua. Convendrá no obstante diferenciar entre las siguientes situaciones:

- las situaciones en las que la producción se realiza para receptores conocidos en plataformas virtuales tipo *Moodle* o un *blog* de clase de acceso limitado (sujetos no solo conocidos sino también por lo general aprendientes de la lengua) y
- aquellas en que el receptor es desconocido (nativo o no de la L2), albergadas en plataformas variadas tipo *Facebook*, *blogs* abiertos o incluso más sofisticadas tipo *Second Life*, este ya en caída libre, tras algún tiempo de ser presentada como excepcional.

En ambos casos la producción es mayoritariamente escrita. Nada que objetar a ello, pero conviene subrayar las limitaciones del *output*. Los intercambios orales o audiovisuales son en todos los casos más complejos: desde la preferencia por la sincronía, a los periféricos exigidos, la calidad técnica de los intercambios, *software* no siempre gratuito, etc. Son, pues, técnicamente posibles, pero no es difícil comprobar que son mucho menos numerosos.

Con todo, el principal problema, en mi opinión, es la capacidad para diseñar acciones que propicien esos intercambios, razones para hablar a través de una máquina o para escribir con un teclado, y en este último caso para que esa escritura resulte significativa frente al papel entregado al profesor (hay en ello un cierto conservadurismo por parte de los estudiantes al que referiré enseguida). Y a la vista de los resultados no es fácil, ni parece que lo estemos consiguiendo.

En muchos de los casos señalados, la escritura en, por ejemplo, el *blog* de clase, se convierte en un proceso superficialmente remozado de los deberes para casa. Y cambiar el bolígrafo por las teclas no se puede catalogar tampoco como gran renovación pedagógica. Y además, si nos atenemos a los resultados, la participación suele ser muy, muy baja (también sucede lo mismo con los *blogs* de profesores) y/o muy mecánica, producciones aisladas que no generan intercambios. Básicamente se redacta el textito solicitado, no se acostumbra a leer, o no con detalle, ninguna aportación más y no se suele entablar ninguna “respuesta” al texto propio. Lejos de lo que entendemos por comunicación, muy lejos de lo que sucede, en efecto, en los intercambios en la lengua materna: véanse

11. La proliferación de estos audios no ha ayudado demasiado a la docencia en mi opinión. En el caso de programas de radio o similares (auténticos) apenas existen didactizaciones. En los casos en que se dirigen a estudiantes de ELE, las propuestas acostumbran a ser inconsistentes en términos de didáctica (en su componente auditivo, esto es, sin correlato con los niveles de referencia, la dicción, la calidad de la reproducción, aspectos socioculturales, su interés, etc., y en sus eventuales explotaciones), tanto los de origen personal como los de pequeñas empresas; se observa en muchos de estos casos otro de los fenómenos regresivos en metodología: una gran parte de estos *podcasts*

se articulan sobre la traducción al inglés de los mismos. Y sobre el concepto de la L1 también sabemos hacer cosas mejores que la simple traducción: otro zombi que resucita.

12. Ésas son al menos mis observaciones, fundadas en el análisis de lo publicado en internet y muy especialmente de muchas actividades o propuestas de actividades elaboradas por mis estudiantes de máster o llegadas a la redacción de *marcoELE* o a la Comunidad de Usuarios de Formespa para evaluación.

los nutridos cruces de opiniones en los comentarios de *YouTube* o en los espacios reservados al efecto en la prensa *online*, a mucha distancia de la competencia de la mayoría de aprendientes.

Mi propia experiencia de uso de *blogs* de aula me ha reportado sensaciones contradictorias que recojo aquí como simples apuntes: participaciones en general muy altas, que exigían gran dedicación (en esos casos con un efecto indeseado: el exceso de intervenciones obstaculizaba la lectura de las aportaciones de los compañeros; el intento de limitar el número de propuestas se saldaba casi automáticamente con una reducción bastante drástica de contribuciones), participaciones calificables de “conservadoras” (era constatable un notable incremento de intervenciones cuando la propuesta era percibida como esencialmente gramatical o como secuencia “de aula”, y por ello “útil”, en detrimento de aquellas que eran planteadas como producciones abiertas y menos controladas); relacionado con lo anterior encontramos participaciones miméticas, de baja espontaneidad; cierta exigencia por parte de los estudiantes de que sus textos fueran tratados en modo convencional, esto es, corregidos, y que la corrección fuera privada. Son todos ellos trazos que convendría refrendar y determinar acciones en razón de tales conclusiones.

Otro asunto común a los usos señalados guarda relación con la autoestima del aprendiente. En efecto, no siempre se tiene en cuenta que la asignación de determinadas tareas que comportan la producción / exhibición pública en la L2 supone mostrar una competencia lingüística deficiente, hecho que puede lesionar la autoestima de los aprendientes. Por lo demás, la inversión puede resultar irrelevante si finalmente esa producción no obtiene recompensa lingüística en forma de intercambio. El aprendiente escribe, sí, pero ¿para qué? Es necesario, a mi juicio, calibrar la necesidad de tal tipo de “exhibición” y los beneficios que se obtienen de ella. En algunos casos se ha tomado el Marco Común Europeo para argüir a favor de un “enfoque orientado a la acción”: la justificación es sumamente débil: todos los métodos han propugnado un objetivo semejante, que el estudiante actúe en sociedad en la lengua meta. De hecho, en algún modo, la figura reivindicada de docente facilitador se perturba en favor de una suerte de “gran hermano” que escapa a las paredes del aula: he podido comprobar cómo (algunos de) mis estudiantes –multilingües– usaban el español en sus redes sociales para comunicarse con otras personas: no era mi tarea y sí su privacidad.

El otro gran pilar teórico sobre el que descansa la justificación del determinados usos de las TIC es el conectivismo, que parte de presuposiciones no necesariamente atestiguadas para el entorno del aprendizaje de segundas lenguas, de ELE en este caso, y da por sentados axiomas no necesariamente ciertos (de nuevo el primer mundo, de nuevo concepciones idílicas más

teóricas que reales, de nuevo formulaciones que parecen resolver casi mágicamente todos los problemas educativos, etc.). Sus planteamientos comportan por lo demás cambios sustantivos en los modelos educativos y sociales (que escapan de nuestra docencia de “a pie”, que no es poco) en unos momentos además en que muchas de las ordenaciones curriculares sistematizan y limitan severamente (especialmente en el caso del ELE, una disciplina joven) muchas de las acciones docentes / discentes... En rigor, algunas de las reservas esgrimidas por los docentes para un uso más extendido de las TIC se fundan precisamente en las exigencias del programa del curso impuesto con nulo o escaso margen de negociación no ya con docentes sino con discentes: recuérdese que la acomodación de contenidos (y procedimientos) a los necesidades e intereses es uno de los fundamentos del enfoque centrado en el alumno¹³.

No es arriesgado suscribir la relevancia del papel de conocimiento compartido, de su incidencia en la construcción de conocimiento significativo, pero sí lo es más, en nuestro presente, afirmar que sean las redes digitales las bases del mismo para nuestro objeto, la adquisición de una lengua extranjera, y tanto más si se hace con un sinfín de presentaciones facilonas y repetitivas, silogismos torpes, distantes de la realidad que formulan los informes de la OCDE mencionados.

La intervención en plataformas públicas acarrea también otros problemas, entre ellos, la fragilidad en la protección de la intimidad de los estudiantes (hecho muy grave cuando hablamos de menores), el habitual bloqueo del acceso a esas plataformas por parte de los administradores del centro educativo, la falta de control / seguimiento por parte del docente y, creo que importante, la incursión en un tipo de entornos preferentemente destinados al ocio.

Los planteamientos presuponen además el perfil de un estudiante extremadamente motivado, dispuesto a usar el español veinticuatro horas al día, competente, culto, receptivo... La realidad es comúnmente otra. La mayoría de estudiantes de español en el mundo son estudiantes de secundaria, “cautivos” en un sistema reglado que acostumbran a usar las redes sociales en su lengua materna, y que, como cualquier otro mortal, son incapaces de leer (y mucho menos de procesar, ni siquiera discriminar) el bombardeo de información que circula por ellas¹⁴. En ocasiones, el contacto presencial con nativos de la propia comunidad de residencia es más efectivo y motivador.

No me extenderé sobre otros elementos informáticos que circulan en la red, y que tienden a la creación / generación de contenidos o a la inclusión de “herramientas” que los aderecen, tanto para estudiantes como para docentes. Desde la generación de tiras cómicas, grabaciones, subtítulos, presuntos mapas conceptuales, pósters digitales y un larguísimo etcétera, gratuito o no, o gratuito inicialmente, en ocasiones efímero, que prácticamente en ningún caso han sido

13. También la otra cara de la moneda (o la misma): la “imposición”, no negociada, por parte del docente, del centro educativo o de las instituciones políticas, de plataformas educativas, uso de *blogs*, *twitters* y similares. Mucho más frecuente de lo que se pudiera pensar.

14. De hecho algunas redes sociales, como *Facebook*, entrañan una cierta inacción (en las antipodas del *enfoque orientado a la acción*) ya que muchos de los intercambios se saldan con un básico “me gusta”, limitado y en ocasiones banal.

sometidos a análisis en relación con la enseñanza de segundas lenguas y que sin embargo han sido recibidos con gran entusiasmo por parte de la comunidad educativa. Bastará como ejemplo el citado *Glogster* de creación de pósters (recogido en el proyecto *Observatorio Tecnológico, Escuela 2.0* del Ministerio de Educación de España): frente a la elaboración manual (recortar, pegar, dibujar, escribir, titular, etc.) se propone la creación digital, que hace posible la inclusión de elementos multimedia e hipervínculos (véase lo apuntado arriba) y el alojamiento en internet. Sin embargo, en muchos casos y sin una didactización adecuada, el precio que hay que pagar es demasiado alto para la enseñanza de lenguas extranjeras: nada menos que la negociación verbal entre los aprendientes para la confección del póster (prácticamente desterrada en su versión digital), capital en la enseñanza de lenguas. Las justificaciones aportadas, nuevamente extremadamente débiles: *COMO TODO EVOLUCIONA, las TIC han incorporado a la enseñanza nuevos recursos, especialmente relacionados con los elementos multimedia y la interactividad que enriquecen, aún más, las posibilidades de los murales y los posters. Evidentemente, este concepto ha evolucionado y en la actualidad DEBEREMOS INCORPORAR LA VERSIÓN DIGITAL de este recurso didáctico* [Vallejo, 2011]; las explicaciones, exclusivamente técnicas; la creación de contenidos, con frecuencia limitada a la recogida de otros, ajenos, disponibles en la red; la alusión a la interactividad, circunscrita a pulsar el botón “play”. Un procedimiento demasiado frecuente, por desgracia.

A la luz de las investigaciones conocidas sobre didáctica de lenguas, las nuevas tecnologías —mejor: las realidades existentes que se sirven de ordenadores— no han aportado novedades sustantivas a la adquisición del español como lengua extranjera

A la luz de las investigaciones conocidas sobre didáctica de lenguas, las nuevas tecnologías —mejor: las realidades existentes que se sirven de ordenadores— no han aportado novedades sustantivas a la adquisición del español como lengua extranjera. A pesar de que he señalado aspectos razonables y un rendimiento posiblemente óptimo, habrá quien catalogue esto como tecnofobia, aunque yo lo prefiero entender como sensatez didáctica.

Facilidad, rapidez, accesibilidad, etc., son ayudas estimables, sin duda (contrarrestadas, eso sí, por la gran exigencia que supone el trabajo tecnológico), pero poco más. Tal vez el sector editorial, anclado (¿aún?) al papel, será quien determine el rumbo de lo digital (aunque las muestras más recientes que llegan de las grandes editoriales norteamericanas con penetración en el ELE resultan poco esperanzadoras en el tratamiento de lo tecnológico).

No pretenden estas líneas proponer conclusiones por mostrarse aquí sesgadas sin los análisis de las propuestas concretas abordadas durante las sesiones. Pero sobre todo porque el objetivo perseguido y declarado es otro: abordar con rigor las perspectivas de las TICs en el marco de la didáctica de

lenguas extranjeras. Con esas perspectivas, han de ser los profesores, cada uno de ellos, con sus particularidades docentes y discentes, quienes extraigan sus propias conclusiones y pongan en marcha acciones coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEATTY, K. (2002): “Describing and Enhancing Collaboration at the Computer”, en *Canadian Journal of Learning and Technology*. Vol. 28 (2), Spring.
<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/69/65>
- BEATTY, K. (2003): *Teaching and Researching. Computer-assisted Language Learning*. Edimburgo, Pearson Education Limited.
- CAIRO, A. (2011): “Internet y el cerebro: una guía para periodistas”, en *El País*, 29 de octubre
<http://blogs.elpais.com/periodismo-con-futuro/2011/10/internetcerebro.html#more>
- CASAÑ NÚÑEZ, J.C. (2009): “Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras”, en *marcoELE* n.º 9 (Suplemento), julio – diciembre.
<http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>
- ELLIS, R. (2005): “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes”, en *Biblioteca Virtual redELE*.
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/ELLIS.html>
- HERNÁNDEZ, J. et al. (2011): *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Ariel / Fundación Telefónica.
http://ciberespiral.org/attachments/225_Experiencias_educativas20.pdf
- HSIAO, D. (2011): “Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán)”, en *marcoELE, revista de didáctica ELE*, n.º 12, julio-diciembre.
<http://marcoele.com/suplementos/integracion-de-las-tic>
- LINDE, P. (2011): “Los ordenadores están en las aulas. ¿Y ahora qué?”, en *El País*, 10 de octubre
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/ordenadores/estan/aulas/ahora/elpepiscoc/20111010elpepiscoc_1/Tes
- MAYER, R. (1997): “Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions?” en *Educational Psychologist*, 32(1) 1-19, primavera, pp. 55-71.
- MAYER, R. (2002): “Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of Two-Way Street Between Cognition and Instruction”, en *New Directions for Teaching and Learning*, n.º 89, primavera, pp. 55-71.
- OECD (2009): *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD (2008): “New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners”, *OECD / CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”*; París, 15-16 de mayo 2008.
<http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>
- PEREA, M., ACHA, J. y CARREIRAS, M. (2009): “Lenguaj SMS: ¿costo o beneficio?”, en *Ciencia Cognitiva*, Vol. 3, n.º 2, pp. 52-54.
<http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2009-18.pdf>
- VALLEJO, C. (2010): *Glogster*, en *Observatorio Tecnológico. Escuela 2.0*. Ministerio de Educación.
<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/internet/aplicaciones-web/794-glogster>
- VANPATTEN, B. (2003): *From input to output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.
- YAGÜE, A. (2005): “Matilde Asencio y Annie Desnoyers: *Viaje al pasado: los aztecas (el perfecto simple y el imperfecto en la narración y la descripción)*”, versión cederrón”, en *redELE*, n.º 4, junio.
<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/segunda.html>
- YAGÜE, A. (2007): “La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver... A propósito de la Internet y la enseñanza del ELE”, en *Glosas Didácticas* (ISSN: 1576-7809), Revista Internacional de Didáctica de Lenguas y sus Culturas, n.º 16, Universidad de Murcia.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>
- YAGÜE, A. (2008): “Clics, tics y didáctica”, en *Mosaico*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, n.º 22, diciembre.
- YAGÜE, A. (2009): “Tics y clics: las nuevas tecnologías, yo... y mis estudiantes”, en *Actas del II Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español*, en *Biblioteca Virtual redELE*, número especial, marzo.
http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II_CONGRESO_DE_ANPE.html
- YAGÜE, A. (2010): “Examinando exámenes. Consideraciones sobre las pruebas de medición en ELE”, en *marcoELE*, n.º 10, enero-junio.
<http://marcoele.com/examinando-examenes>
- YAGÜE, A. (2011): *La caracterización del cederrón en la enseñanza / aprendizaje del ELE*. Tesis doctoral inédita (disponible en breve en la base Teseo).
- WIDDOWSON, H. G. (1998): “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”, en MENDOZA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SDELL, ICE y Horsori Editorial, 1998. (Se trata de un estudio publicado en Estrasburgo con el título de *Aspects of Language Teaching* por el Consejo de Europa en 1987); pp. 1-22.

GRAMÁTICA, MENTIRAS Y CINTAS DE VIDEO. LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR DE ELE SOBRE LA GRAMÁTICA Y SU ENSEÑANZA

Mercedes Pizarro

Instituto Cervantes de Bruselas

mercedes_pizarro@yahoo.com

Un psiquiatra trataba a un hombre que creía ser un cadáver. Pese a todos los argumentos del doctor, el hombre persistía en su creencia.

En un destello de inspiración, el psiquiatra le preguntó: ¿Sangran los cadáveres?

El paciente respondió: ¡Eso es absurdo! Los cadáveres no pueden sangrar.

Tras pedirle permiso, el psiquiatra le pinchó el dedo y extrajo una gota de sangre roja.

El paciente quedó atónito mirando el dedo y al cabo de un rato exclamó: ¡Qué me aspen! ¡Ahora resulta que los cadáveres sangran!

A. Maslow



Introducción

A la luz de las investigaciones sobre cognición, parece claro que, más allá de la influencia de un planteamiento didáctico, es el pensamiento del profesor lo que condiciona su preferencia metodológica y su actuación en el aula. La reflexión sobre el pensamiento del profesor resulta así fundamental porque permite tomar conciencia sobre la práctica docente permitiendo mejorarla.

Este artículo recoge las ideas más importantes que se presentaron en el taller del mismo título que tuvo lugar en Luxemburgo dentro del Plan de formación

permanente de profesores que la Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo y el Instituto Nacional de Lenguas —SCRIPT— de Luxemburgo organizan periódicamente. En él se presentaron diversas actividades encaminadas a hacer reflexionar a los profesores sobre la gramática y su enseñanza en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Tomar conciencia sobre esta cuestión puede permitir detectar rutinas, actitudes o comportamientos en los que no se habían reparado y que son un paso previo para poder mejorar su labor en el aula.

Por otro lado, la gramática en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) supuso en las décadas anteriores una importante área de debate y trajo consigo un considerable vaivén metodológico:

(...) Quizá ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas. La gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular aludido. Y, así, se salta, en el peor de los casos, del método basado casi exclusivamente en

cierto tipo de contenido gramatical y algún procedimiento para enseñarlo, a otro en el que tal contenido está desplazado o desaparece en tanto que objeto de acción docente (considérense, por ejemplo, las modalidades tradicional o audio-oral, de un lado, y las más radicales de carácter comunicativo, por otro), [Ortega, 1998].

Más allá de la influencia de un planteamiento didáctico, es el pensamiento del profesor lo que condiciona su preferencia metodológica y su actuación en el aula

A pesar de la posición central que ha ocupado la gramática en los estudios sobre adquisición de lenguas y las discusiones metodológicas en la enseñanza de LE, existe un vacío en cuanto a las bases cognitivas que subyacen en el trabajo de los profesores y determinan sus

decisiones [Borg, 1998]. Volverse hacia cómo los profesores enseñan, hacer adoptar una actitud reflexiva por parte de los docentes nos parece un aspecto fundamental que es importante explorar, ya que puede arrojar luz sobre cómo influye en dicho proceso.

Este artículo recoge algunas de las ideas que se plantearon en el taller y que formaron parte de un trabajo más amplio realizado sobre esta cuestión que fue presentado parcialmente en el *XI Congreso de la sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura* (2010) y que pretendía llamar la atención sobre la importancia de reflexionar sobre cuestiones tales como:

- ¿Qué importancia le conceden los profesores de ELE a la gramática?
- ¿Cómo consideran que debe tratarse?, ¿qué tipo de actividades piensan que son más eficaces?, ¿a qué creen que debe darse prioridad: a la fluidez, a la corrección?, ¿usan metalenguaje?, ¿emplean la L1 de sus estudiantes?, ¿cuál debe ser su papel en relación con la gramática?
- ¿En el pensamiento del profesor se mantiene esa controversia que marcaron los planteamientos metodológicos anteriores?

La reflexión sobre las ideas del profesor y su actuación en clase

“Muchas veces los profesores desconocen lo que ocurre en el proceso de enseñanza, generan estrategias y rutinas sin que medie reflexión” [Parker, 1984].

“La reflexión puede promover una comprensión más profunda de la docencia” [Wallace, 1991].

“Uno de los giros más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras es el desplazamiento desde “métodos” y otras visiones “externas” o “de arriba a abajo” de la enseñanza a un enfoque que busque comprenderla en sus propios términos. Dicho enfoque comienza por los profesores mismos y los procesos reales de enseñanza, y trata de obtener una mejor comprensión de estos procesos explorando, con los profesores, lo que hacen y por qué lo hacen...”. [Lockhart y Richards, 1994].

A través del visionado de una secuencia cinematográfica que se desarrolla en una clase, se presentaron algunas consideraciones sobre por qué es interesante reflexionar sobre las creencias de los profesores y cómo ello se refleja en sus actuaciones en el aula.

► **Tarea 1.** Va a ver el fragmento de una película. Observe y tome nota de los elementos que nos informan y descubren cómo el profesor concibe la clase:

* El profesor es el que lo sabe todo, el transmisor del conocimiento

*

La observación de esas imágenes da cuenta de la forma de concebir la enseñanza por parte del profesor, además de cómo influye también el peso de la tradición educativa en la concepción del aprendizaje. Se pueden apreciar aspectos tales como el papel que el profesor decide desempeñar en el aula, cómo debe ser el de los alumnos, qué concepto de gramática se presenta en clase, qué tipo de dinámica se desarrolla en el aula, cómo se corrige, etc.



Mercedes Pizarro durante la prestación de su taller en Luxemburgo

En cuanto a gramática se refiere, hemos estado expuestos a diversos planteamientos metodológicos que han hecho que pasemos de concebir la gramática como un aspecto fundamental y casi exclusivo, a ser un factor más dentro de un conjunto. Es interesante revisar qué tratamiento se ha dado a la gramática en los diversos planteamientos metodológicos en la enseñanza de LE. A través de una breve actividad de recordatorio se planteó a los participantes una pequeña mirada hacia atrás para revisar cómo habían sido tratadas las cuestiones gramaticales en el pasado: aproximación inductiva, deductiva, gramática explícita, implícita, etc.

► **Tarea 2.** Marque el tratamiento que se ha dado a la gramática en los diferentes planteamientos metodológicos con relación a estas cuestiones:

	Inductivo	Deductivo	Gramática explícita	Gramática implícita
Método Tradicional				
Método Audio-Oral				
Método Situacional				
Enfoque Natural				
Enfoques Comunicativos				

Pero lo que apuntan los estudios sobre la cognición del profesor es que este actúa al margen de esos planteamientos y que son sus creencias las que ejercen un poderoso influjo en sus decisiones y elecciones metodológicas.

El concepto de creencia

El estudio de la cognición ha captado el interés de muchos investigadores y ha establecido diversas líneas de investigación. El concepto de creencia ha intentado ser definida por muchos de ellos. Por ello, es importante delimitar el concepto de creencia y acercarnos a la idea que poseen los profesores de ella, así, les trasladamos esta cuestión:

► **Tarea 3.** ¿Qué entiende por creencia? Escriba su propuesta:

Una creencia es.....

Algunas de sus aportaciones fueron:

- las creencias son ideas concebidas como verdades absolutas;
- algo como una religión;
- que tiene que ver con algo incuestionable;
- ideas rígidas que encorsetan y te impiden cambiar.

Presentamos aquí la definición de Ramos (2005):

“Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su

experiencia personal, bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello”.

Además, añaden muchos otros investigadores, son reacias al cambio y algunas son conscientes pero otras, inconscientes.

En el origen de las creencias de los profesores se incluyen entre otras razones:

- la propia experiencia como estudiantes de lenguas,
- la propia experiencia como profesor sobre qué planteamiento didáctico funciona mejor,
- la práctica establecida por los centros de trabajo o instituciones,
- factores de personalidad.

Su área de estudio viene determinada por lo que preocupa al profesor en relación con su labor. Según las propuestas de Lockhart y Richards [1994] y Richards [2001] se podrían señalar: creencias sobre el papel del profesor, sobre los alumnos, sobre la lengua que enseñan, sobre el programa y el currículo, sobre la enseñanza de lenguas como profesión, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Dentro de estas últimas: creencias respecto de la gramática y su enseñanza, del léxico, de la enseñanza de las destrezas, de la práctica de clase. En relación con las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua resultan interesantes los resultados del estudio *Exploring teachers' beliefs and the process of change*, Richards [2001] sobre qué aspectos son considerados más importantes por parte de los profesores en el proceso enseñanza y aprendizaje:

1. El papel de la gramática y su enseñanza.
2. Las creencias sobre sus estudiantes.
3. Las destrezas de la lengua.
4. Las características del profesor.
5. El ambiente de clase/ las condiciones de aprendizaje de la lengua.
6. Los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
7. La programación de la enseñanza.
8. La metodología de enseñanza.
9. El papel de la práctica en el aprendizaje.
10. Varios: filosofía personal, la lengua en sí.

Estas cuestiones fueron muy discutidas por parte de los participantes, quienes expusieron y comentaron también sus prioridades.

► **Tarea 4.** Intente ordenar los aspectos anteriores según sus prioridades y coméntelo con su compañero.

* El papel del profesor.....
*



Mercedes Pizarro durante la prestación de su taller en Luxemburgo

El uso de un determinado tipo de actividad, la explicación de una regla gramatical, proveer de retroalimentación a un alumno sobre una cuestión gramatical, o corregir los errores gramaticales de los alumnos son, entre otros, factores que forman parte del comportamiento de cualquier profesor





Creencias de los profesores sobre la gramática y su enseñanza

Los estudios cognitivos sobre las decisiones de los profesores en relación con la enseñanza de la gramática son bastante desconocidos. Sin embargo, el uso de un determinado tipo de actividad, la explicación de una regla gramatical, proveer de retroalimentación a un alumno sobre una cuestión gramatical, o corregir los errores gramaticales de los alumnos son, entre otros, factores que forman parte del comportamiento de cualquier profesor [Borg, 2003]. El desarrollo de la investigación en esta área ha incluido los siguientes aspectos:

1. La actitud de los profesores en torno a la gramática y su enseñanza:
 - a) Importancia que le otorgan.
 - b) Consideración de las expectativas del estudiante.
 - c) Influencia de su experiencia previa como estudiantes.
2. El tratamiento de la gramática en la clase:
 - a) Enfoque adoptado.
 - b) Corrección de errores y retroalimentación.
 - c) Uso de la L1 de los estudiantes.
 - d) Uso de metalenguaje.
 - e) Práctica gramatical.
3. La labor del profesor con respecto a la gramática.

Para abordar esta cuestión y hacer reflexionar a los profesores sobre ello se les propuso el siguiente cuestionario:

► **Tarea 5.** Comente estas afirmaciones con su compañero y marque su grado de acuerdo:

Creo que ...				
1. en el ámbito académico la enseñanza de la gramática es fundamental en el aprendizaje de una LE.				
2. la gramática de una LE se adquiere estando expuesto a esa lengua y actuando en ella. El progreso en el aprendizaje no depende de la explicación gramatical de clase.				
3. no veo claros los beneficios de las actividades de concienciación gramatical, es mejor que las explicaciones las dé el profesor.				
4. los alumnos siempre quieren y esperan trabajar la gramática en clase, por eso el profesor debería hacerlo.				
5. las actividades centradas en las formas son una herramienta útil que permite a los alumnos automatizar el fenómeno gramatical.				
6. intento llevar a mis clases lo que a mí me dio resultado como aprendiz de LE.				
7. hacer referencias a la gramática de la L1 de los alumnos entorpece el aprendizaje de la LE.				
8. es mejor facilitar la explicación gramatical y después practicar.				
9. lo importante es comunicar con fluidez, los errores gramaticales desaparecerán con la interacción.				
10. usar terminología gramatical permite explicar con mayor precisión los fenómenos lingüísticos.				
11. los errores más importantes en el aprendizaje son los relacionados con la gramática.				
12. el trabajo gramatical solo tiene sentido mediante actividades comunicativas.				
13. es importante fomentar la reflexión gramatical en clase de LE.				
14. la mejor forma de suministrar retroalimentación frente al error gramatical es mediante explicaciones dadas por el profesor.				

Finalmente se comentaron y discutieron algunos de los datos obtenidos en el estudio señalado al comienzo del presente artículo y que se resume en los apartados siguientes.

Actitud de los profesores ante la gramática y su enseñanza

Una cuestión importante en el estudio de las creencias es la que tiene que ver con qué es mejor para el aprendizaje de una LE: por un lado, la que considera que la adquisición de una lengua necesita que el alumno sea consciente y advierta los fenómenos de la lengua, ya que, sin esa conciencia el *input* no puede ser asimilado, ni el *intake* facilitar la reestructuración de las reglas gramaticales interiorizadas (Schmidt), esto es, *gramática explícita*; por otro lado, la que considera que entre el aprendizaje y la adquisición no hay relación alguna y que lo que

Dos aspectos parecen contribuir a conformar la actitud de los profesores sobre la gramática: la influencia de las expectativas de los estudiantes y de la experiencia previa

un estudiante aprende de manera explícita en clase no se puede convertir en conocimiento automático y, si el objetivo es desarrollar la capacidad para usar la lengua, ello solo puede conseguirse practicando (Krashen), *gramática implícita*.

Numerosos investigadores ponen de manifiesto que, si bien en el proceso de aprendizaje debe primar la comunicación; sin embargo, parece que la enseñanza de los contenidos gramaticales favorece el aprendizaje de la LE y por ello señalan que las dos deben tener cabida en la actividad didáctica de ELE [Ellis, 2005].

Pero, a pesar de lo señalado, estudios sobre la cognición muestran que los planteamientos metodológicos no influyen en la práctica de los profesores. Borg [2003] señala que en realidad la decisión de realizar explicaciones formales explícitas o no, se debe a lo que el profesor siente que necesitan sus estudiantes.

Otros dos aspectos parecen contribuir a conformar la actitud de los profesores sobre la gramática: la influencia de las expectativas de los estudiantes y de la experiencia previa. Eisenstein-Ebsworth y Schweers [1997] en su estudio indican que la mayoría de los profesores considera que la gramática siempre ha sido parte de su experiencia de aprendizaje de la lengua y no hay razón para abandonarla. La mayoría de los profesores que encuestamos coincide con ello. No obstante, también un número importante de profesores no parece admitir la influencia de la expectativa de los estudiantes.

Tratamiento de la gramática

Se podría decir, a pesar de la simplificación que supone, que en los intentos de aproximación a la gramática los profesores han contado con las siguientes posibilidades: enfoque inductivo o deductivo; bien facilitar textos a los estudiantes para que infieran ellos mismos la regla gramatical, bien presentarles una regla gramatical, o bien incluir ambos planteamientos en el aula. Las tendencias didácticas actuales se inclinan por incorporar ambas aproximaciones. Por un lado, los mecanismos inductivos ayudan a fomentar la autonomía del estudiante, y por ello es ventajoso [Coronado, 1999]. Por otro lado, no se dejan de lado las actividades que fomenten la capacidad deductiva de los estudiantes, pues hay que tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones en el ámbito cognitivo indican que no existe un único modo de enfrentarse a la gramática, de manera que, como señala esta autora “probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula”.

En nuestro trabajo los profesores, aunque consideran la importancia de la gramática, no muestran claramente el tratamiento que debe tener. Muchos dicen optar por una aproximación inductiva de la gramática, pero no siempre actúan coherentemente. Los datos referidos a cómo suministrar retroalimentación, o sobre qué tipo de aproximación prefiere, por ejemplo, pondrían de manifiesto esa contradicción ya señalada por algunas investigaciones [Richards *et al*, 2001] según las cuales algunos profesores dicen optar por una tendencia comunicativa, centrada en el estudiante, cuando en realidad el papel del profesor como transmisor de conocimientos y la enseñanza explícita de la gramática están totalmente presentes y de manera deductiva. Según esto, el profesor mantiene esa postura ecléctica pero, en realidad, ello revela importantes contradicciones que podrían tener su origen en el conflicto entre una determinada tendencia metodológica y sus propias convicciones o, bien conflictos entre creencias sobre su propia experiencia enseñando o aprendiendo [Borg, 2003] y no tanto por el hecho de considerar las diferencias de aprendizaje o las diferentes expectativas de los estudiantes.

Entre las dos posturas que tradicionalmente se han defendido sobre la corrección de errores, la que considera que lo importante es la fluidez en las intervenciones de los estudiantes y la que considera más importante la precisión de sus producciones, un amplio número de encuestados se inclina por no interrumpir las actuaciones de sus estudiantes para no interferir en el desarrollo de su fluidez. En cuanto a cómo suministrar retroalimentación, todos están de acuerdo en que consiste en responder a las preguntas de los estudiantes mediante explicaciones y/o ejemplos. Dato que contrasta con la idea de que sea el alumno quien descubra los fenómenos gramaticales por sí mismo.

Sobre el uso de la L1 de los estudiantes en el aula, si bien en la literatura sobre el tema figuran considerables argumentos sobre las ventajas o desventajas que supone el uso de L1 en la enseñanza de una LE, las tendencias didácticas actuales consideran que es una herramienta que puede ser útil ya que podría facilitar la explicación de términos difíciles, la comprensión de instrucciones para una actividad determinada o servir para contrastar diferencias y similitudes entre L1 y L2. Los resultados muestran que es una estrategia bastante frecuente por parte de los profesores.

En relación con las decisiones de los profesores sobre el empleo de terminología, estas están influenciadas por la interacción de creencias sobre la mejor manera de enseñar gramática, sobre el valor del discurso lingüístico, sobre el conocimiento y experiencia de los estudiantes en terminología [Borg, 1999] y sobre la formación del profesor [Andrews, 1999]. Estudios sobre la enseñanza del inglés en contextos educativos en Reino Unido han mostrado el deficiente conocimiento de la gramática que poseen los profesores [Williamson y Hardman, 1995]. Sin embargo, ello no sería aplicable a ELE pues según Yagüe [2005] poseen una sólida formación, de manera que el uso de metalenguaje no estaría determinado por su conocimiento sino por el grupo meta a quien va dirigida la clase. Más de la mitad de los encuestados se manifiestan a favor del uso de metalenguaje.

En la práctica de clase se concretan las creencias en torno a las tareas que son mejores para el aprendizaje de una LE y ello dice mucho de su opción metodológica. A las preguntas sobre si creían más conveniente llevar al aula actividades que ponen su atención en el significado y si creían útiles las actividades centradas en las formas, los profesores de ELE, aunque creen que solo el primer tipo tiene sentido en la enseñanza de la gramática, sin embargo, un número importante opina que las segundas son una herramienta útil en el aprendizaje de la gramática. La consideración hacia el tipo de actividades no se muestra claramente definida, pero permite observar la explicitación de la gramática en clase a través de esas actividades y su alto grado de aceptación.

El profesor de ELE en relación con la gramática

Aunque muchos profesores pueden haber sido formados según unos determinados principios metodológicos, su forma de estar en el aula es generalmente una interpretación personal que refleja su forma de concebir la enseñanza. Su labor en el aula resulta una mezcla de creencias y contradicciones. Según lo analizado le conceden gran importancia a la gramática en clase pero en sus decisiones, según ellos mismos manifiestan, no influye la expectativa de los estudiantes.

En el tratamiento de la gramática, declaran optar por una aproximación inductiva y excluyen la idea de dar explicaciones sobre gramática. Sin embargo, es el profesor quien interviene ante los errores suministrando retroalimentación en forma de explicaciones. Este dato podría llevar a pensar que su tolerancia ante el error gramatical no es tan amplia como manifiesta pues, aunque dicen priorizar la fluidez, la precisión y la corrección les preocupan. Se inclinan por considerar la lengua en su vertiente comunicativa y dicen optar por actividades basadas en el significado, sin embargo, no dejan de lado las centradas en las formas gramaticales. Valora positivamente el conocimiento lingüístico, de forma que, si el grupo lo permite utiliza metalenguaje, lo que de nuevo insiste en la idea de tratamiento explícito.

Conclusiones

Los profesores de ELE creen que la gramática es importante en la enseñanza de una LE. Los datos reflejan una actitud claramente positiva hacia la gramática. Sin embargo parecen mantener una postura ecléctica en el tratamiento de la gramática. Poseen opiniones propias sobre lo que funciona en el aula, por lo que combinan diversos planteamientos e incorporan actividades de diverso tipo en la búsqueda de eficacia en el aprendizaje. Más allá de las pautas de un determinado enfoque metodológico, la creencia sobre lo que consideran que es eficaz prevalece, de ahí la mezcla de criterios en el tratamiento de la gramática.

Creen que deben tener el control en lo referente a la gramática. El profesor toma las decisiones que afectan a los contenidos gramaticales y la creencia sobre lo que es mejor para el estudiante prevalece sobre la expectativa de este. Los principios metodológicos tampoco parecen interferir en las consideraciones de los profesores sobre el tratamiento de la gramática, de ahí la mezcla de actividades y tendencias en su acercamiento.

Para finalizar se llevó a cabo una última tarea con la intención de llamar la atención de los profesores sobre una última cuestión.

► **Tarea 6.** Observe y tome nota sobre lo que dice este profesor a sus alumnos y cómo actúa en el aula. Después, en pequeños grupos comente cómo considera su actuación en relación con lo que expresan sus ideas. ¿Qué conclusiones pueden extraerse?

A partir del visionado de esta secuencia cinematográfica se puede observar que la intervención del profesor exhortando a los alumnos a que piensen y actúen de una determinada manera, contrasta con la actuación que ese mismo profesor manifiesta en el aula.

Los estudios sobre creencias deberían tener en cuenta la observación de clase ya que como algunos estudios están poniendo de manifiesto [Borg y Phipps, 2009] existen contradicciones entre lo que los docentes dicen pensar en relación a la enseñanza y lo que verdaderamente hacen en el aula. Según esto, sería importante que el estudio de las creencias tuviera en cuenta la observación de aula ya que permitiría explorar más profundamente las discrepancias entre el pensamiento y la actuación de los docentes.

Bibliografía

- BORG, S. y PHIPPS, S. (2009): *Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices*. www.sciencedirect.com.
- BORG, S. (2003): *Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación.
- FARRELL, T.S.C. (2005): "Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices" en *Teaching English as a second or foreign language*.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", en *Rev. Carabela*, nº 43, SGEL.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1998): "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de ELE", en *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, vol.4, Universidad de Navarra.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de ELE ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona.
- RICHARDS, J. (2001): "Exploring teacher's beliefs and the processes of change", en *PAC Journal*, vol. 1.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999): *Psicología para profesores de idioma*, Cambridge, Cambridge University Press.

EL PODER DE LA IMAGEN. EL USO DE LAS IMÁGENES EN LA CLASE DE ELE

Ben Goldstein

www.bengoldstein.es

Este artículo es la versión escrita del taller impartido por el autor en Lovaina (noviembre de 2011) dentro del Plan de formación para profesores de español de la Consejería de educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. En él se reflexiona sobre el poder de la imagen y su uso en el aula de español como medio para fomentar la interpretación crítica y para desarrollar una alfabetización visual.



Introducción: La imagen en la actualidad¹

El dicho de que “una imagen vale más que mil palabras” nunca ha sido más cierto que en la sociedad contemporánea. En la actualidad, resulta más fácil y más rápido comunicar el mensaje a través de una imagen, ya sea un emoticono sonriente en un mensaje de texto, una foto digital enviada desde una aplicación de un *smartphone* a otro, o un mapa en un sistema de navegación del GPS del coche. Del mismo modo, nos reconocemos entre nosotros a través de una variedad de códigos visuales, etiquetas de graffiti, logotipos, tatuajes y otros símbolos.

Teniendo en cuenta la era digital en la que vivimos, es importante que empecemos a estudiar estas imágenes con un ojo crítico para desarrollar una alfabetización visual² en clase. Es decir, fomentar la interpretación y creación de las imágenes por parte de nuestros alumnos y no quedarnos en la mera descripción de lo que ven. Así, los alumnos adoptarán un papel más activo en el aula.



ELT PICS en Flickr

Por ejemplo, si analizamos una imagen muy familiar —una manzana— percibimos que esta imagen simple se puede entender de mil maneras. Por supuesto, la imagen de una manzana se puede interpretar primero de forma literal, es decir, podemos visualizar su color, sabor y textura. Pero también, a la vez, podemos pensar en su significado metafórico: Nueva York (conocida como “la gran manzana”), Adán y Eva, Guillermo Tell, Isaac Newton, Blancanieves, etc. Todos tienen una clara relación con esta fruta. Sin embargo, también la manzana podría tener

asociaciones inesperadas y desconocidas. Por ejemplo, en la cultura judía la manzana acompañada de miel simboliza el año nuevo. Los propios alumnos también podrían ofrecer otras interpretaciones. Está claro que la manzana también es el símbolo de una de las empresas más grandes del mundo (*Apple Computers*) y en algunos contextos esta es la imagen de la manzana más visible en la actualidad. Sin embargo, para otro observador que no se haya cruzado con ninguna de estas imágenes, una “manzana mordida” puede tener otras connotaciones completamente diferentes.

Así pues, empecé mi charla “El poder de la imagen” con una proyección del logotipo de *Apple Computers*, una manzana mordida, como ejemplo de cómo nuestra percepción de las imágenes va cambiando con el tiempo y la comparé con una imagen de una manzana normal para mostrar que cada imagen es un símbolo que puede tener significados múltiples. Además, estos significados y asociaciones son cambiantes y personalizables.

El papel de la imagen en la enseñanza de idiomas a lo largo de los años

Uno de los problemas del uso de las imágenes en el aula de idiomas reside en el hecho de que el predominio de las imágenes en la sociedad actual no implica que vayan a ocupar el lugar más importante de nuestra tarea. De hecho, la intención de este artículo es devolver la imagen al puesto que merece y situarla en nuestro centro de atención. Pero a veces para mirar hacia adelante, no es mala idea mirar hacia atrás.

Por eso, la siguiente parte de la charla versó sobre los distintos papeles que las imágenes han tenido en la enseñanza de idiomas a lo largo de los años. Nos centramos en seis funciones (las tres primeras son las más habituales

El predominio de las imágenes en la sociedad actual no implica que vayan a ocupar el lugar más importante de nuestra tarea. De hecho, la intención de este artículo es devolver la imagen al puesto que merece y situarla en nuestro centro de atención

1. Para más información general sobre el uso de imágenes como recurso didáctico, véase Goldstein [2011].

2. Para más información sobre la alfabetización visual, véase Kress y Van Leeuwen [1996].

y las tres siguientes son las que pueden ofrecernos unas alternativas más interesantes):

Resumiendo, en el aula de idiomas, una imagen puede servir de:

1. elemento decorativo,
2. complemento visual (apoyo didáctico visual),
3. complemento del texto,
4. objeto de análisis y personalización,
5. signo, símbolo o icono,
6. forma de subversión.

Es increíble que la mayoría de las imágenes que se utilizan en el aula sean periféricas a la actividad principal, es decir, a la enseñanza y la práctica del idioma. Las imágenes de los libros de texto, por ejemplo, suelen incluirse habitualmente como elemento decorativo de lo más importante, que es el texto.



freefoto.com

Las imágenes como **apoyo didáctico visual** siempre han desempeñado un papel importante (aunque servil) en los materiales de enseñanza de idiomas. El Método Directo, por ejemplo, se basaba en el uso de murales y de tarjetas ilustradas para producir toda una serie de conceptos gramaticales y léxicos que anteriormente se habían enseñado a través de la traducción. Algunas estructuras de vocabulario, como las preposiciones, todavía se presentan a los alumnos de este modo.

El Método Audiolingüístico, de mediados del siglo XX, introdujo las ilustraciones en forma de historieta (historias en imágenes, igual que las imágenes proyectadas y las tiras filmicas) como estímulos para el aprendizaje y la práctica de los diálogos de los guiones. A medida que el enfoque comunicativo se extendía cada vez más a partir de la década de 1970, determinados tipos de actividades como rellenar huecos de información, se basaron en pistas visuales. Es más, el uso cada vez mayor de materiales auténticos (o semiauténticos), junto con las ilustraciones que los acompañan, aumentó de manera significativa el contenido visual de los libros de texto. Los diseñadores de los exámenes también incorporaron imágenes en sus exámenes, sobre todo en las pruebas orales. Del mismo modo, se introdujeron los materiales de vídeo diseñados de manera específica para la clase de idiomas, que con

frecuencia incorporaban juegos de rol para que los alumnos vieran y reprodujeran las situaciones.

Con la llegada de las publicaciones de ELE a gran escala, las imágenes se usaron no solo como refuerzo visual, sino con la finalidad de que el producto acabado tuviera un aspecto más atractivo y que, en consecuencia, resultara más comercializable. Sin embargo, aunque los textos se han tomado en gran medida de fuentes “auténticas” que reflejan el lenguaje de la vida real que se presenta en los libros, las imágenes siguen estando formadas principalmente por fotos de archivo que se usan mucho en

Las imágenes de los libros de texto, por ejemplo, suelen incluirse habitualmente como elemento decorativo de lo más importante, que es el texto

el mundo de la publicidad. A dichas imágenes, no solo les falta originalidad, sino que suelen proyectar y presentar con bastante frecuencia el estilo de vida de las clases adineradas, más que reflejar el estilo de vida de los alumnos. Por este motivo, los materiales de ELE, por muy contemporáneos que sean en cuanto al tema y al aspecto, suelen tener un “aspecto” superficial y de suplemento de periódico a color. Existe la tendencia de no ofrecer a los docentes y a los aprendices imágenes con las que se encontrarían en la vida real, sino que más bien se trata de una versión segura y limpia.



Ben Goldstein durante la presentación de su taller

Además, sigue dándose el caso de que la mayoría de estas imágenes se usan como **apoyo o complemento de los textos escritos**, que siguen proporcionando el foco principal de nuestra atención en la clase. Por ejemplo, en la primera página de un libro de texto de inglés de nivel inicial, es posible ver una foto o una ilustración de gran tamaño de dos personas que se saludan, pero los alumnos y los profesores tenderán a centrarse en el diálogo que aparece al lado, con lo que la imagen resulta explotada por debajo de sus posibilidades.

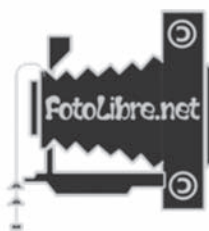


photozou

Sin embargo, como he indicado al principio del artículo con referencia a la imagen de la manzana, es muy importante entender las imágenes como **objetos de análisis** en sí mismos. En la charla indiqué que para hacer este análisis de las imágenes podríamos adoptar un modelo establecido por John Callow en un artículo titulado *Literacy and the Visual*³ en el que se establecen tres dimensiones a la hora de ver: lo *afectivo*, lo *composicional* y lo *crítico*. Aquí lo “afectivo” reconoce el papel de la persona y su reacción personal y sensual ante una imagen. Lo segundo, lo “composicional”, se inclina hacia la forma en que los distintos elementos y signos aportan significado dentro de la estructura formal de la imagen. Lo tercero, la perspectiva “crítica”, subraya la importancia de adoptar una postura social crítica para entender una imagen. Cuando los alumnos hacen prácticas de contextualización, clasificación, secuenciación y emparejamiento de imágenes, estarán interpretando una imagen partiendo de estas tres perspectivas diferentes, aunque lo hagan de manera inconsciente.

Los anuncios, las obras de arte, los vídeos musicales, los juegos de ordenador son, como tales, “representaciones mediáticas” interesantes y de gran valor por sí mismos, no son simplemente reflexiones “inocentes” o “neutrales” de una realidad dada. De este modo, dichas imágenes pueden conllevar importantes mensajes políticos y servir como herramientas educativas clave, por ejemplo, para combatir los prejuicios y plantear un reto a los estereotipos. Por ese motivo, es fundamental hacer una selección de imágenes que los alumnos puedan “leer” y explotar con facilidad a distintos niveles, ya sea mediante la descripción, la interpretación o la creación de actividades.

Las imágenes que se prestan a su uso en el aula como **signo, símbolo o icono** son, por ejemplo, los sellos o los billetes (que muestran la forma en que determinados países eligen representarse a sí mismos), los símbolos de estatus en la publicidad, los folletos de viajes que ofrecen imágenes “positivas” de determinados países, los iconos de la moda, por nombrar tan solo unos pocos. En resumen, hay que seleccionar imágenes que tengan significado tanto obvio como representativo y con las que se puedan establecer buenas asociaciones: la bandera de Adbusters⁴ es un buen ejemplo de dicho tipo de imágenes porque es una **forma de subversión**: hace que algo familiar parezca extraño y poco familiar. Este es el poder de la imagen.



fotolibre.net

3. Callow, J. (2005).

4. <http://www.adbusters.org/>

Criterios para la selección de imágenes

Hemos dicho que resulta conveniente hacer que los alumnos tengan conciencia de que las imágenes visuales no tienen significados fijados predeterminados, sino que



Ben Goldstein durante la presentación de su taller

están estructuradas desde el punto de vista social y dependen de la cultura en que fueron creadas. Dichas imágenes evolucionan gracias a las convenciones culturales cambiantes, así como el contexto particular en que las encontramos y su propósito específico en un momento dado. Pero hay tantas imágenes que se plantean algunos interrogantes: ¿cómo empezamos a elegir las?, ¿cuáles se prestan a tal análisis?.

En la charla establecí cuatro criterios para seleccionar imágenes:

1. posibilidad de interpretaciones múltiples,
2. oportunidad de personalización,
3. impacto visual,
4. capacidad de sorprender.

Como regla general, si una imagen ha hecho que te detengas a mirarla, es muy probable que los alumnos también se detengan y piensen sobre ella. Pero, naturalmente, la clase puede “ver” la imagen de un modo muy diferente (como hemos visto con el ejemplo de la manzana). Puede que estén mirando desde una perspectiva cultural diferente o porque la ven desde un ángulo personal diferente.

Es el hecho de este final abierto lo que hace que muchas imágenes constituyan un recurso tan útil en el aprendizaje de idiomas. Lo más importante es animar a los alumnos a que no vean las imágenes simplemente por lo que representan sino que miren “más allá del marco” hasta un mundo de interpretaciones múltiples, en las que no existe obligatoriamente una respuesta correcta. Hay que seleccionar imágenes que se presten a este análisis y esto nos conducirá a una interesante especulación y contribuirá a la concienciación intercultural.

Visualización

Al seleccionar las imágenes para el aula, deben tenerse en cuenta criterios como la familiaridad, uso práctico, impacto, apertura a múltiples interpretaciones, oportunidad de personalización, etc.

Finalmente, hay que dar formación a los alumnos en el arte de la visualización, una extensión del cual consiste en la formación de imágenes (un tipo de pensamiento pictórico).

La formación de imágenes se ha definido como la “capacidad de diseñar algo en el ojo de la mente, moverlo, cambiarlo y expresar su opinión”⁵. De hecho, se trata de algo que todos hacemos a diario. Sin embargo, hasta hace muy poco, no se hacía uso de esto en el contexto de enseñanza de idiomas. Dicho trabajo con las imágenes puede usarse como el primer paso para conectar con los alumnos que están acostumbrados a recibir dosis elevadas de exposición visual, lo que les permite “indagar, extender su ángulo de atención, centrarse más y tener la mente más clara”.

Por tanto, al seleccionar las imágenes para el aula, deben tenerse en cuenta criterios como la familiaridad, uso práctico, impacto, apertura a múltiples interpretaciones, oportunidad de personalización, etc. No hay que olvidarse de que las imágenes también nos rodean cuando estamos en clase. Así, podemos tener en cuenta el material auténtico (por ejemplo, el contenido del bolso), las imágenes del libro de texto (que también puede evaluarse en cuanto a la autenticidad) y, lo que es más importante, las imágenes que hay en la mente del profesor y en la de los alumnos. De hecho, lo que pasa “aquí dentro” (en nuestra cabeza) suele ser más explotable que las imágenes que están “ahí fuera”.

Lo que pasa “aquí dentro” (en nuestra cabeza) suele ser más explotable que las imágenes que están “ahí fuera”

Fuente de imágenes y herramientas digitales

En lo relativo al acceso a las imágenes, una de las ventajas del uso de imágenes auténticas de Internet, etc., (aparte de la rapidez con la que se pueden encontrar) es que los alumnos pueden aportar su propio conocimiento y la experiencia que tiene que ver con ellos. En una situación de clase ideal, es posible que nos encontremos con que los alumnos informen de cosas que los demás sabían sobre una imagen en concreto. Se puede explotar ese conocimiento compartido y aprovechar sus ventajas en el aula cuando las imágenes que se presentan son interesantes y contemporáneas. Conviene seguir atentamente las noticias y las páginas culturales juveniles para apreciar el tipo de imágenes que los alumnos están viendo probablemente en su vida cotidiana.

El uso de páginas web para compartir imágenes, como *Flickr* y buscadores como *Google Images*, es el primer paso para acceder a este tipo de imágenes reales; es tan simple

como escribir una palabra clave o una “etiqueta” para obtener una imagen. También resulta conveniente seleccionar imágenes que los alumnos puedan producir por sí mismos, con lo que se personaliza la actividad. Por ejemplo, basta con mirar una foto del contenido del bolso de alguien, los imanes de una nevera o los cuadros de la pared para que puedan decirnos muchas cosas sobre el carácter de una persona. Para facilitar el acceso a las imágenes y la creación de las mismas, se puede formar un grupo propio en *Flickr* y los alumnos pueden subir las fotos fácilmente dentro de este grupo.



Ben Goldstein durante la presentación de su taller

Otra excelente fuente de imágenes es el grupo *ELT Pics* en *Flickr*, que ha sido creado por miles de profesores de idiomas en el mundo:

<http://www.flickr.com/photos/eltpics/>. Aquí encontrará un enorme banco de imágenes agrupadas por temas que han subido los profesores. Todas estas imágenes están libres de derechos de autor de forma que se pueden usar sin ningún problema para fines pedagógicos. Además hay otra página web, <http://takeaphotoand.wordpress.com/>, que ofrece ideas sobre cómo se pueden emplear estas imágenes en el aula. La página está en inglés pero la mayoría de las actividades se pueden usar para enseñar cualquier idioma, ya que el estímulo es siempre visual.

Flickr también ha generado otro gran número de páginas que explotan este banco de imágenes. En primer lugar, hay un sistema de búsqueda muy divertido — <http://taggalaxy.de>— que crea enormes globos interactivos de imágenes y otro que genera un río de imágenes, www.flickriver.com. Hay también una serie de “páginas” que explotan las imágenes de *Flickr* para crear libros digitales (<http://www.pimpampum.net/bookr/>) o bocadillos de diálogo (<http://www.pimpampum.net/bubblr/>).

Además, existe un sinfín de herramientas digitales que nos pueden aportar mucho. Nos ayudan a manipular y crear

5. Fletcher, A. *The Art of Looking Sideways*, Londres, Phaidon, (2001): pág. 165.

nuestras propias imágenes y a facilitar actividades como la creación de historias o pósters digitales. A continuación encontrará algunos ejemplos que he usado con éxito en el aula:

1) *Voicethread*: esta herramienta permite crear historias digitales y ordenarlas en una serie de diapositivas con banda sonora o voz en off. Este tipo de herramienta, como muchas otras, ahora está disponible para los *smartphones*. (www.voicethread.com)

2) *Blurb*: es una herramienta muy fácil de utilizar para crear libros digitales. (<http://es.blurb.com/>)

3) *Glogster*: una herramienta que crea pósters digitales interactivos que incorpora imagen, vídeo, audio y texto (www.glogster.com).

También hay múltiples páginas para que los alumnos puedan presentar fotos y texto. Un ejemplo es <http://1000words.net/>. La clase puede subir imágenes con una descripción corta. Si un alumno es consciente de que su trabajo va a estar expuesto en el ciberespacio normalmente se esforzará más al realizar la actividad.

Sin embargo, es importante recordar que una simple historia digital que incorpora imágenes, texto y sonido se puede crear con un mínimo de esfuerzo con programas tan conocidos como *Powerpoint* o *Windows MovieMaker*.

De todas maneras, con todas estas herramientas es importante tener en cuenta el proceso de trabajo y no solo el producto que se realiza. Un alumno puede crear un póster interactivo lleno de imaginación y arte pero ¿cuánta comunicación se ha llevado a cabo en este proceso? Siempre hay que pensar en cómo el producto va a encajar en las actividades del aula. Si el uso de la tecnología mejora y aumenta las posibilidades de comunicación y se acaba creando un producto final mucho mejor, adelante con la tecnología. Si no, habría que plantear si el uso de la tecnología es realmente beneficioso.

Conclusiones

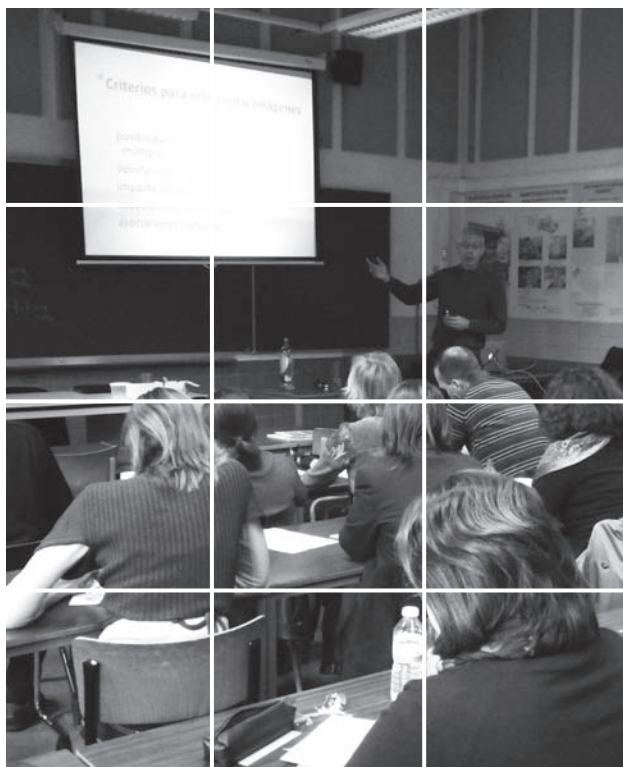
En el futuro es muy probable que las aulas de idiomas vayan a contar con una plataforma digital (tipo *Blackboard* o *Moodle*) que incluirá un foro, blog o *wiki-space* para que los alumnos puedan interactuar con el profesor o entre sí y una biblioteca para subir material. Con estas nuevas posibilidades tecnológicas, el trabajo que el alumno puede hacer fuera del aula aumenta considerablemente y el papel de la imagen también se verá incrementado. Considero que, en el futuro, el papel de la tecnología tendrá más impacto fuera del aula que dentro.

Para recapitular, el tipo de análisis que este artículo ha intentado mostrar refleja la dependencia de la sociedad actual de la imagen. Por este motivo, creo que tenemos

que reinterpretar el papel de la imagen en el aula de idiomas y hacer que la imagen sea más visible y más influyente en nuestra labor.

Bibliografía

- ARNOLD, J., PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2007): *Imagine That!*. Helbling.
CALLOW, J. (2005): "Literacy and the Visual: Broadening Our Vision", en *English Teaching: Practice and Critique*, 4, pp. 6–19.
FLETCHER, A. (2001): *The Art of Looking Sideways*, Londres, Phaidon.
GOLDSTEIN, B. (2012): *El uso de Imágenes como recurso didáctico*, Madrid, Edinumen.
KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (1996): *The Grammar of Visual Design*, Londres, Routledge.



Ben Goldstein durante la presentación de su taller

USOS VULGARES DE LA CONJUGACIÓN VERBAL EN ESPAÑOL: HAIGA Y LA TERMINACIÓN —EMOS EN PRETÉRITO INDEFINIDO

Francisco José Rodríguez Muñoz

Programa FPU. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Departamento de Filología, Universidad de Almería
frodriguez@ual.es

1. Introducción.

En este pequeño informe nos proponemos comentar dos usos vulgares de la conjugación verbal en español. Por un lado, indagaremos en el proceso de constitución de la forma **haiga*, procedente del verbo haber y utilizada en ocasiones como primera o tercera persona del singular del presente de subjuntivo. De igual modo, dicha incorrección puede encontrarse extendida a otras personas gramaticales (e.g., **haigas*, **haigan*).

En segundo lugar, atenderemos a los indicios evolutivos de otro error gramatical, como es la utilización indiscriminada de la primera persona del plural del presente de subjuntivo por la misma persona del pretérito perfecto simple o indefinido del modo indicativo.

2. Vulgarismos.

En términos generales, podemos definir el concepto de vulgarismo como una tendencia de uso —fonética, léxica o gramatical— marcadamente incorrecta y, por lo tanto, inadmisibles por la norma culta de una lengua particular. En este caso, nos centraremos en la explicación de dos fenómenos lingüísticos erróneos en español que, específicamente, están relacionados con la morfología del verbo haber —en presente de subjuntivo— y con la flexión de los verbos acabados en —AR (primera conjugación) al formar las primeras personas del plural de dos tiempos —el presente y el pretérito perfecto simple— de dos modos verbales igualmente distintos —el subjuntivo y el indicativo respectivamente—.

La forma haiga por haya es ajena a la norma culta y, en consecuencia, es preciso desecharla del uso idiomático*

2.1. Haiga.

El *haiga* no solo es un estilo pictórico japonés, sino que además *haiga* —ambos en género masculino— hace referencia —a pesar de que

hoy en día es una voz cada vez más en desuso— a un «automóvil muy grande y ostentoso» (DRAE, 2001). Al indagar en el origen de esta palabra, la tradición popular apunta que, durante los años posteriores a la Guerra Civil, empezaron a circular por las carreteras españolas los más sofisticados modelos de vehículos provenientes de la industria extranjera. Según esta anécdota neológica, fueron los incipientes —y no menos iletrados— ricos quienes,

esforzándose por adquirir el coche más lujoso del mercado, acudían a los concesionarios solicitándole al vendedor: «deme el más grande que *haiga**». Por esta razón, el sustantivo que designa esta clase de auto es considerado un españolismo (Fundéu, 2011).

Sin embargo, es la forma vulgar e incorrecta de la primera y la tercera persona del singular del verbo haber, conjugado en presente de subjuntivo, la que nos interesa comentar aquí. En efecto, si acudimos al *Diccionario Panhispánico de Dudas* [RAE, 2005] y buscamos en la entrada dedicada al verbo irregular *haber*, no tardaremos en advertir que la forma *haiga** por *haya* es ajena a la norma culta y, en consecuencia, es preciso desecharla del uso idiomático.

Cabe mencionar la sensación de arbitrariedad o incoherencia que, ocasionalmente, puede originar la Academia al incluir en el Diccionario vulgarismos del tipo *agora* (*ahora*), *almóndiga* (*albóndiga*), *asín* (*así*), *murciégalo* (*murciélago*), *toballa* (toalla) o *vagamundo* (*vagabundo*), por citar algunos ejemplos que, además, unas veces están marcados como vulgares y otras se proponen como simples equivalencias. En cambio, esta vez debemos estar de acuerdo con la Real institución en oponernos al uso de *haiga** como forma conjugada en presente de subjuntivo del verbo *haber*.

Caya, oya y traya fueron formas verbales del presente de subjuntivo que, al parecer, fueron muy habituales durante la Edad Media y, de hecho, sobrevivieron hasta finales del siglo XVI

Al remontarnos a los orígenes de nuestro idioma, hemos de recurrir necesariamente a la conjugación de otros verbos como *caer*, *oír* y *traer*, pues *caya*, *oya* y

traya fueron formas verbales del presente de subjuntivo que, al parecer, fueron muy habituales durante la Edad Media y, de hecho, sobrevivieron hasta finales del siglo XVI [Urrutia y Álvarez, 1988]. En cualquier caso, posteriormente estas formas se contagiaron por la velar [—g—] de los verbos acabados en —NGO; es decir, el resultado fue: *caiga*, *oiga* y *traiga*.

Por tanto, una explicación acerca del origen del vulgarismo **haiga* —o del cada vez más extraño **vaiga*, en lugar de *vaya*— se apoyaría en la analogía —o asimilación

paradigmática— de este presente de subjuntivo con otras formas verbales que añaden una [—g—] epentética en su fase final de evolución al español. Así pues, **haiga* constituye un ejemplo más de arcaísmo, esto es, un vestigio del latín vulgar —y hablado— que, a *posteriori*, experimentó un proceso fonético de palatalización: IG > y. Tanto es así, que algunos etimologistas llegan a asociar las formas que hoy consideramos vulgares a un cruce con el verbo *aigan* (*haber, tener*) de la lengua gótica medieval.

*Una explicación acerca del origen del vulgarismo *haiga se apoyaría en la analogía de este presente de subjuntivo con otras formas verbales que añaden una [—g—] epentética en su fase final de evolución al español*

2.2. La terminación —emos en lugar de —amos.

Otro de los usos vulgares, también relacionado con la conjugación verbal y que a todas luces conviene evitar, es el que consiste en la confusión de la primera persona del plural del presente de subjuntivo (e.g., *amemos, cantemos, lleguemos*) con la misma persona del pretérito perfecto simple o indefinido (i.e., *amamos, cantamos, llegamos*) de los verbos pertenecientes a la primera conjugación; es decir, los acabados en —AR. Sirvan como ejemplo los siguientes enunciados: *Ayer llegamos tarde* (correcto) frente a *Ayer llegamos* tarde* (incorrecto).

Evidentemente, al enfrentar dos modos gramaticales tan diferentes como son el indicativo y el subjuntivo, rápidamente nos vienen a la mente rasgos del primero — más informativo, más objetivo, más real— que lo oponen diametralmente al segundo —menos informativo, más subjetivo, más hipotético o irreal—.

Entonces, ¿por qué se emplea la primera persona del plural del presente de subjuntivo como si perteneciera al pretérito perfecto simple? A pesar de que no exista una respuesta totalmente convincente, una hipótesis de partida podría basarse en la disimilación paradigmática con la primera persona del plural del presente de indicativo, que es formalmente idéntica. Tal vez por introducir una variación y marcar de esta manera el cambio temporal del sujeto, la desinencia elegida resulte —emos en vez de —amos.

Por otro lado, al intentar otorgar una explicación histórica a este fenómeno lingüístico del español, es inevitable retroceder al paradigma verbal latino —concretamente, al pretérito perfecto de indicativo— del cual procede el pretérito perfecto simple o indefinido que utilizamos en la actualidad.

Los verbos terminados en —ARE pertenecían a la primera conjugación latina y evolucionaron, obviamente, en los verbos acabados en —AR del español. Por ejemplo, de CANTARE deriva nuestro infinitivo CANTAR. Las formas verbales a las que da lugar el pretérito perfecto de

indicativo latino, en la primera conjugación, mantuvieron o desarrollaron perfectos débiles compuestos por la terminación —AVI en latín vulgar.

Así, el perfecto de indicativo del verbo CANTAR se conservó como CANTAVI, CANTAVISTI, CANTAVIT, CANTAVIMUS, CANTAVISTIS, CANTAVERUNT. Sin embargo, al evolucionar se produjeron contracciones fonéticas que tuvieron diferentes consecuencias: CANTA(V)I > *cantai > canté (monoptongación y coalescencia); CANTA(VI)STI > cantaste (síncopa); CANTAV(I)T > *cantaut > cantó (monoptongación y coalescencia); CANTA(VI)MUS > cantamos (síncopa).

Si nos detenemos en este punto, nos percatamos de cómo en el proceso evolutivo tiene lugar, indistintamente, la caída de la semiconsonante labiovelar [—w—] de CANTAVI (1ª pers. sing.), su conversión en semivocal (cantaut*) o, sencillamente, la síncopa o pérdida de la sílaba formada por —VI en CANTA (VI) STI (2ª pers. sing.). Este es, en efecto, el mismo acontecimiento al que asistimos en la aparición de la primera persona del plural del pretérito perfecto simple en español.

Ahora bien, ¿qué habría ocurrido si —como en la primera persona del singular— tan solo hubiera caído la semiconsonante? La respuesta es: CANTA (V)IMUS > *cantaimos > *cantemos.

3. Conclusiones.

Desde un punto de vista normativo, debemos desaconsejar absolutamente los usos vulgares de la conjugación verbal en español que hemos abordado en este informe. No obstante, más allá de convertir nuestros comentarios normativos en una crítica improductiva e injustificada, hemos procurado ofrecer una explicación diacrónica de ambos fenómenos con el objetivo de averiguar las causas que, en el español actual, pueden haber motivado la desviación hacia un uso vulgar de la forma verbal haya, así como la confusión de las primeras personas del plural del presente de subjuntivo (—emos) y del pretérito perfecto simple de indicativo (—amos).

4. Referencias.

- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE (2011): Wikilengua del español. Haiga. En línea: <<http://www.wikilengua.org/index.php/haiga>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid: Espasa - Calpe. En línea: <<http://buscon.rae.es/drae/>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. En línea: <<http://buscon.rae.es/dpdl/>>
- URRUTIA CÁRDENAS, H. y ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. (1998): *Esquema de morfosintaxis histórica del español*. 2ª ed. Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto.

ESPAÑOL CORRECTO: ¿DELANTE MÍA O DELANTE DE MÍ?

NORMA Y USO DE LOS ADVERBIOS LOCATIVOS + POSESIVO EN ESPAÑOL

Elisabeth Fernández Martín

Universidad de Granada

elisabethfm@ugr.es

La dispar naturaleza morfológica del adverbio incide sin duda en su funcionamiento y en la presencia de errores de explicación heterogénea. Uno de los errores más comunes en el uso del adverbio es producto de su combinación con un determinante posesivo. Nos referimos concretamente a la presencia de un adverbio locativo (aquellos que indican posición: *cerca, debajo, delante, dentro, detrás, encima y enfrente*) seguido de un posesivo pleno (*mío, tuyo, suya, nuestros, vuestras*, etc.) sin preposición, tales como: **cerca tuyo, *debajo suyo, *delante tuya, *dentro mío, *detrás mío, *encima suya, *enfrente mía*, etc. Estas construcciones se crean por analogía con otras expresiones nominales correctas que indican situación, como *al lado suyo, alrededor suyo*, etc., lo que origina cierta ambigüedad en la estructura gramatical de los adverbios locativos. En consecuencia, la distancia existente entre el uso, por un lado, y la norma, por otro, hacen que sea necesario un análisis detenido de la construcción, así como una revisión de los postulados normativos.

1. Criterios prescriptivos

El criterio normativo no considera admisibles tales estructuras; sin embargo, actualmente, la Academia manifiesta una actitud más relajada ante la extensión de estos usos. Así, en su página electrónica advierte que “en la lengua culta debe evitarse el uso de adverbios como *cerca, detrás, delante¹, debajo, dentro, encima, enfrente* con adjetivos posesivos” [RAE 2005]. La reciente *Nueva Gramática de la Lengua Española [NGLE]* [2010], aunque viene a reafirmar en parte esta idea, precisa más el fenómeno. En primer lugar, distingue la flexión masculina del posesivo (*delante suyo*) de la variante femenina (*delante suya*), puesto que no mantienen una misma valoración social. En el primer caso, se nos dice que la forma es “propia de la lengua coloquial y percibida todavía hoy como construcción no recomendable por la mayoría de los hablantes cultos de muchos países”. Sin embargo, se ha ido extendiendo a otros registros, en diferente medida según las zonas hispanohablantes” [2010: 18.4ñ]. Por su parte, la construcción en femenino “está más desprestigiada”, es más raro encontrarla y se usa con un número más reducido de adverbios.

En conclusión, no debe decirse entonces **detrás mío, *encima suya, etc., sino detrás de mí, encima de él*, etc. Estas combinaciones erróneas son fácilmente explicables,

como ya advierte Gómez Torrego [2009: 581, nota 360]: “no se consideran correctas, pero se justifican gramaticalmente”. El origen del error estriba en la naturaleza de este grupo de adverbios que poseen un rasgo propio de los nombres (adverbios nominales), es decir, la posibilidad de ir acompañados por un complemento nominal o adverbial precedido de la preposición *de*:

✓ Complemento preposicional de un sustantivo: *el coche de Enrique*

✓ Complemento preposicional de un adverbio: *detrás de Enrique*

Introducidos por la preposición *de*, estos complementos comparten una estructura formalmente idéntica, pero no sucede lo mismo cuando únicamente van seguidos por el posesivo:

✓ Complemento de posesión de un sustantivo: *la casa suya, su casa*

Analogía: complemento preposicional: **detrás suyo/suya, *su detrás*

Como vemos, se trata de construcciones diferentes: en la segunda, el núcleo del que depende el complemento preposicional es un adverbio (*detrás*), mientras que en la primera (*la casa de Enrique*) es un sustantivo (*casa*). Puesto que los adjetivos posesivos son modificadores del sustantivo, solo si el complemento encabezado por «de» depende de un sustantivo, puede sustituirse sin problemas por un posesivo: *la casa de Enrique = su casa o la casa suya*. Los adverbios no son susceptibles de ser modificados por un adjetivo posesivo.

Así pues, para discernir si es o no correcta una expresión con posesivo es necesario fijarse en la categoría morfológica del núcleo sintagmático: si es un sustantivo (*al lado, en torno, en contra²,...*), será correcta, pero no si se trata de un adverbio. Del mismo modo, si es posible la anteposición del posesivo átono, la construcción con el posesivo tónico pospuesto será también válida:

✓ *Estoy sentada al lado de Joaquín* > *Estoy sentada a su lado* > *Estoy sentada al lado suyo³*

pero no:

✗ *Estoy sentada detrás de Rafael* > **Estoy sentada en su detrás* > **Estoy sentada detrás suyo*

Sin embargo, hay que tener en cuenta que es legítimo el uso de: *alrededor mío*, aunque también alterna esta forma

1. En los países del área andina, sobre todo Perú y Bolivia, se usa el adverbio *delante* con posesivos antepuestos en grupos preposicionales, como en “La muchacha pasó por su delante”. Este uso no se ha extendido a otras áreas del mundo hispánico [NGLE 2010: 18.4m].

2. En esta locución *contra* es, en realidad, un sustantivo. El posesivo pospuesto debe ir entonces en femenino (en *contra mía*, en *contra tuya*, etc.), concordando con el género del sustantivo *contra*. No es correcta su combinación con posesivos masculinos: en *contra mío*, en *contra suyo*, etc.

3. Hay que recordar que el posesivo pospuesto debe concordar en género con el sustantivo al que modifica; así pues, debe decirse *al lado suyo* (y no **al lado suya*), puesto que el sustantivo *lado* es masculino.

con las combinaciones a *su alrededor*, *alrededor de ella*. Este uso se justifica porque el adverbio *alrededor* está formado por la contracción *al* seguida del sustantivo *rededor* 'contorno', por lo que parece contener mayor carga nominal que los adverbios anteriores.

La norma culta sigue manteniendo la combinación del adverbio con el complemento precedido «de» la preposición de, mientras que «delante suyo» es la forma más popular y general

porque cada generación la descubre de nuevo y de nuevo la reinventa. [Corpus del español, ABC, Nuria Azancot].

Además, cuando el esquema interactivo conduce a otra parte del guión, se impresiona el aviso de ello (al señalar un capitel, por

ejemplo, se leerá, justo **encima suyo**, la palabra «arquitectura»). [Corpus del español, ABC, Chabela Pescador].

- "Le he dicho, padre, que le quiero; pero no para marido. Le quiero como a un hermano, como a un más que hermano, como al padre de mis hijos, porque estos, sus hijos, lo son míos de lo más dentro mío, de todo mi corazón; pero para marido no. Yo no puedo ocupar en su cama el sitio que ocupó mi hermana..." [CORDE, Unamuno Tula, 1921]

2. Criterios descriptivos. Extensión y presencia del fenómeno en el español actual

La norma culta sigue manteniendo la combinación del adverbio con el complemento precedido de la preposición «de», mientras que «delante suyo» es la forma más popular y general. Estas dos posturas contrapuestas rivalizan en el panorama morfológico del español. Según nos muestran los últimos testimonios, la segunda construcción es cada vez más frecuente en el habla popular del español peninsular, donde se siente como coloquial; en ocasiones, es considerada también como un catalanismo de frecuencia [Martínez de Sousa 2008: 263]. En opinión de algunos autores [Cerny 2002: 44], al parecer, se trataría de un americanismo que está siendo adoptado por el español peninsular, puesto que en Hispanoamérica es muy común. La NGLE [2010: 18.4ñ] establece que esta combinación está muy extendida en la zona rioplatense en todos los niveles de la lengua.

Así lo demuestran los corpus lingüísticos, donde la mayor parte de los ejemplos pertenecen a países hispanoamericanos, incluso se presentan en el habla culta de ciudades como Buenos Aires, Lima o Caracas:

- Y le digo a Bety: "Mirá, han sido estas mujeres que estaban ahí, que se amontonaban tanto **delante nuestro**, que no nos dejaban pasar. ¿Pero en qué segundo me han abierto la cartera?" [Corpus del español, Oral, Buenos Aires, M27].

- Ay sí, yo... yo tengo como tres años detrás de mi abuelita, bueno, mi abuelita **detrás mío** para ella enseñarme y yo detrás de ella para que me enseñe. Pero todavía no hemos encontrado la posibilidad de sentarnos tres días a que yo aprenda a tejer [Corpus del español, Oral, Caracas].

Fruto de la influencia y vitalidad de estas estructuras adverbiales posesivas es su extensión al habla culta de España, como vemos en el corpus del habla culta de Las Palmas de Gran Canaria, en algunos periódicos de tirada nacional y en los relatos de algunos de nuestros más insignes escritores:

*Entonces... al meterme en la comisión esta y ver los trabajos que hacía, un compañero diputado... también de Gran Canaria, le oí decir por **detrás mía**: "A este no lo puedes dejar solo porque, de repente, lo saca". Y yo, cuando vi eso, digo: "Bueno, pues entonces ya la política para mí no se ha hecho, para mí no se ha hecho"* [Corpus del español, Oral, Gran Canaria, 12].

A partir de esa premisa, cobra aún más valor esta empresa, ya que todos los que apreciamos el diccionario de la Real Academia Española y el Moliner, tenemos "**detrás nuestro**" esa historia de las palabras. La cultura es siempre revolucionaria,

El uso del adverbio locativo + posesivo es claramente abundante a lo largo de todo el siglo XX

Si examinamos detenidamente los ejemplos de los corpus lingüísticos del español, podemos extraer una serie de conclusiones muy interesantes.

En primer lugar, se constata que las variantes del posesivo en femenino suelen ser menos utilizadas que las de masculino. En segunda instancia, el uso del *adverbio locativo + posesivo* es claramente abundante a lo largo de todo el siglo XX, de hecho, como vemos en el último ejemplo, se obtienen ya testimonios de su presencia en España en las primeras décadas del siglo pasado.

3. Conclusiones

Según los ejemplos que hemos extraído, la extensión de la estructura *adverbio de lugar + posesivo* está bastante asentada en el idioma, hasta el punto de que existe un buen número de hablantes cultos y escritores a uno y otro lado del Atlántico que las emplean. Gramaticalmente, como se ha visto, este uso se explica porque estos adverbios (*cerca, debajo, delante, dentro, detrás, encima, enfrente*) presentan un componente nominal muy alto, ya que se dejan acompañar de un posesivo. Además, estas combinaciones están muy próximas a las locuciones nominales del tipo *al lado de, a través de, de parte de, en torno a, en contra de*, etc. Una vez más el uso general y el criterio normativo se encuentran enfrentados. Únicamente el tiempo (y los hablantes) determinará si estas formaciones "erróneas" consiguen el respaldo necesario para consagrarse en la lengua española.

Referencias

- CERNY, J. (2002). "Algunas observaciones sobre el español hablado en América" en *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica Philologica*, nº. 74, pp. 39-48.
- DAVIES, M.: *Corpus del español*. En línea: <http://www.corpusdelespanol.org> [Consulta 24/03/2011]
- GÓMEZ TORREGO, L. (2009[2006]): *Hablar y escribir correctamente. Tomo II*, Madrid, Arco Libros, 3ª ed.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2008 [1996]): *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Gijón, Ediciones Trea, 4ª ed.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Nueva Gramática de la Lengua Española: morfología y sintaxis*, Madrid, Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Banco de datos CORDE (Corpus diacrónico del español)*. En línea: www.rae.es. [Consulta 24/03/2011]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Banco de datos CREA (Corpus de referencia del español actual)*. En línea: www.rae.es. [Consulta 24/03/2011]
- UNAMUNO, M. (1921): *La tía Tula*, edición de Ricardo Senabre, Madrid, Turner, 1995.

PLATERO Y YO

Emma Martínez Ruiz

emma12mr@yahoo.co.uk

❖ Actividad 1: contextualización previa

El profesor decorará la clase con fotos, murales, etc., de Juan Ramón, Platero, libros de lectura, etc., a modo de pistas. Invitará a los alumnos a hacer hipótesis sobre qué va a tratar la clase. Después completará las aportaciones de los alumnos con datos sobre el autor y su obra. Finalmente, repartirá el siguiente texto sobre el que se va a trabajar:

“Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes, gualdas... Lo llamo dulcemente: “¿Platero?”, y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar, los higos morados, con su cristalina gotita de miel...

*Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paso sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:
—Tiene acero.*

Acero y plata de luna, al mismo tiempo.”

Juan Ramón Jiménez: *Platero y yo* (1914)

❖ Actividad 2: Comprensión lectora

- A través de este texto, el autor: ¿está contando una historia?, ¿está contando una noticia?
- ¿A quién o qué se describe?, ¿quién crees que lo describe?
- ¿Qué relación pensáis que existe entre ellos?
- ¿Dónde crees que se encuentran?
- ¿Tiene el nombre del burro algún significado?, ¿por qué crees que se llama así?
- Ahora que sabes cómo es Platero, elige otro nombre para él.
- ¿Existe en vuestro país algún poema, relato o canción, dedicado a un animal?

❖ Actividad 3

- El texto tiene cuatro párrafos. Señálalos.
- Ahora une con flechas qué tipo de descripción se corresponde con cada párrafo:

párrafo 1	qué le gusta.
párrafo 2	descripción del carácter.
párrafo 3	descripción física.
párrafo 4	qué hace.

❖ Actividad 4

- Entre todos, vamos a decir más palabras y expresiones que utilizamos para describir. Aquí tienes algunos ejemplos:

Verbos – Parece..., es...

Expresiones - Es un borde, “está chungo”, “más malo que la tiña”...

Adjetivos - Extrovertido, inteligente, bajito...

- En el texto se hace una descripción del físico de Platero (pequeño) y una descripción psicológica (mimoso). Escribe una característica física y otra psicológica que pienses que tiene Platero, y que no aparezca en el texto.

❖ Actividad 5

- ¿Con qué sentidos relacionas las siguientes palabras?

suave	dulce	peludo	duro	rozar
tibio		cascabeleo		comer
azabache		gotita de miel		llamar dulcemente

- En parejas buscad un sinónimo y un antónimo para las siguientes palabras:

Mimoso /
Calleja /
Cristalino /
Azabache /

❖ **Actividad 6**

a. ¿Recuerdas qué es un diminutivo?, ¿para qué los usamos? Subraya los diminutivos que encuentres en el texto.

b. Ahora completa:

Para formar los diminutivos usamos la terminación –ita para palabras en femenino, y la terminación para palabras en masculino.

También podemos hacerlos con la terminación –illa o
.....

c. Escribe el diminutivo de las siguientes palabras, utilizando las terminaciones anteriores:

- Pata Ojos Pequeño
Suave Huesos Blando
Espejos Hombres

❖ **Actividad 7**

¡Vamos a practicar la entonación y la pronunciación!

a. ¿Con qué tono leerías el texto?, ¿enfado, ironía, alegría, ternura?

b. Señala las palabras del texto que acaban en la vocal “o”.

- Pronunciaremos la /o/ exagerando al redondear los labios y sin cerrar la boca al final.

❖ **Actividad 8 y actividad final**

¿SABÍAS QUE...? El burro es actualmente una especie protegida en España.

- Por parejas, buscad otra especie protegida y elaborad un mural, que presentaréis en clase el próximo día. Debe incluir: una foto del animal, su nombre y ubicación, y un breve texto con una descripción de sus características más importantes.
- Durante la última clase los alumnos expondrán sus trabajos.

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
Ficha 93 Platero y yo Nivel A2	- Comprensión oral y escrita. - Expresión oral y escrita.	- Adquirir léxico relacionado con la descripción física y de carácter. - Repasar la formación de diminutivos. - Introducir el análisis de textos de forma sencilla. - Familiarizar a los alumnos con uno de los referentes culturales más conocidos de habla hispana. - Practicar un sonido que presenta dificultad para el estudiante de español. - Practicar la entonación. - Producir un texto descriptivo sencillo.	2. a) El autor del texto describe, nos explica, cómo es un animal. b) A un burro b.1) Su dueño. c) Platero trabaja para su dueño. d) En un pueblo, en el campo. e) Se llama así por el color de su pelo, gris como la plata f. y g.) Respuestas libres. 3. Párrafo 1: líneas 1 a 3, descripción física. Párrafo 2: líneas 4 a 7, qué hace. Párrafo 3: líneas 8 a 10, qué le gusta. Párrafo 4: líneas 11 a última, descripción del carácter. 4. a) Gustar, tener, llevar, estar.../ ser la alegría de la huerta, tener malas pulgas, estar de buen humor.../otros adjetivos calificativos b) Ejemplos: Platero tiene unas orejas enormes/sus patas son cortas. Platero siempre está de buen humor/ es goloso. 5. a) Sentido del tacto: suave, tibio, duro, rozar. Sentido del gusto: dulce, comer, gotita de miel. Vista: azabache, peludo. Oído: cascabeleo, llamar dulcemente. b) Mimoso: cariñoso, afectuoso/ distante, despegado. Calleja: callejón, pasadizo/ avenida. Cristalino: claro/ oscuro. Azabache: negro/blanco. 6. a) Los diminutivos indican una condición o característica menor o más pequeña, también pueden indicar cercanía afectiva. En el texto: florecillas, trotecillo, gotita. b) Terminaciones –ito, –illo. c) Patitas, ojitos, pequeñito, suavécito, huesitos, blandito, espejitos, hombrecitos. 7. Con un tono que transmita ternura y alegría. Para practicar la entonación los alumnos pueden intentar leer frases del texto con otros tonos (irónico, de enfado). b) Platero, pequeño, peludo, blando, todo, sólo, negro, dejo, suelto, prado, hocico, lo, llamo, cascabeleo, cuanto, tierno, mimoso, niño, seco, como, cuando, paso, pueblo, campo, limpio, mirándolo, acero, mismo, tiempo. 8. Materiales: libros, revistas, internet, cartulinas, mapa de España.

NOTICIAS

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

Durante la primera mitad de 2012, la Consejería de Educación ha mantenido su colaboración con las distintas redes nacionales encargadas de la formación de los profesores de español como la Red libre de Comunidad francesa o la Red GO! de la Comunidad flamenca. Un ejemplo de estas actividades formativas es el taller “Crear para creer” —centrado en la creación de materiales propios como pilar para la motivación en la enseñanza— organizado por la Consejería de Educación y el CECAFOC y que fue impartido por Gemma Rovira y Alexander Schrijvers en marzo de 2012. Por otro lado, en junio de 2012 se ha celebrado el II Taller de español en la enseñanza de adultos organizado por la Consejería de Educación, la Universidad Católica de Lovaina (KULeuven) y distintos centros de formación de adultos de Lovaina.

En otra línea formativa, se han mantenido las colaboraciones con las universidades belgas encargadas de la formación inicial de los futuros profesores de español. Así, en marzo de 2012 un grupo de estudiantes de didáctica del español de la Universidad de Gante visitó el Centro de Recursos de la Consejería de Educación para conocer sus fondos y los recursos que ofrece.

De igual forma, se ha completado la formación impartida por los Asesores Técnicos de la Consejería de Educación y destinada a los auxiliares de conversación de lengua española que trabajan en centros escolares de la Comunidad francesa de Bélgica.

En cuanto a otras actividades de promoción de la lengua y cultura españolas, los días 24 y 25 de abril la escritora de literatura infantil y juvenil María Menéndez Ponte visitó distintos centros escolares de Países Bajos y Bélgica y charló con estudiantes de español de primaria y secundaria que habían leído algunos de sus textos. Esta visita estuvo organizada por la editorial SM y la Consejería de Educación.

XII JORNADA PEDAGÓGICA PARA PROFESORES DE ESPAÑOL

El sábado 21 de abril se celebró en Bruselas la XII Jornada Pedagógica para profesores de español. En la sesión plenaria, Victoria Escandell (UNED) destacó las pautas de interacción que los hablantes nativos siguen de forma natural e inconsciente y cuyo dominio por parte de los aprendientes de español requiere un trabajo de análisis y planificación por parte de los profesores. Los talleres prácticos corrieron a cargo de Alicia Clavel (“Principios y técnicas de retroalimentación”), Raquel Rodríguez Rubio (“La diversidad en el aula”) y Pedro Gras (“Cómo hacer la gramática significativa”).

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES BAJOS

El viernes 11 de mayo se celebró en Utrecht una jornada de formación para profesores de español organizada por la Consejería de Educación y el Instituto Cervantes en esta ciudad. Esta formación estuvo a cargo de Ramón Palencia, quien se centró en “La gramática en la enseñanza de ELE”.

CURSO SEMIPRESENCIAL DE CUALIFICACIÓN DE ESPAÑOL

La Consejería de Educación en Bélgica celebró, entre febrero y abril 2012, el primer **Curso Semipresencial de Cualificación de español** destinado a profesores de educación secundaria de otras lenguas extranjeras en Bélgica.

La Consejería de Educación en Bélgica puso en marcha esta iniciativa con el fin de ampliar la oferta de español, singularmente, en la enseñanza obligatoria belga. Así, el objetivo del curso fue facilitar la apertura de cursos de español sin tener que modificar el cuadro de personal de los centros, mediante la capacitación de profesores de otras lenguas (francés, inglés, neerlandés, alemán, etc.) para que en el futuro puedan dedicar una parte de su horario en el centro a impartir la asignatura de español.

El curso, limitado a 20 participantes, estuvo dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa en español a un nivel A1/A2 (MCER) e incluyó orientaciones didácticas que pretendieron contribuir a la capacitación de los participantes como futuros profesores de español.

El curso fue impartido por el Instituto Cervantes y constó de un total de 68 horas: seis sesiones de tres horas presenciales cada una y cincuenta horas a distancia en las que se trabajó con el entorno virtual AVE.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web: www.educacion.gob.es/belgica (Bélgica y Luxemburgo) www.educacion.gob.es/nl (Países Bajos) Asimismo, el boletín digital de Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y el boletín digital de los Países Bajos (*InfoBoletín*) le mantendrán informado puntualmente de todas las novedades.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España
Consejería de Educación



Consejería de Educación
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 223 21 17

consejeriabelgica.be@mecd.es

Consejera de Educación:
Leonor Moral Soriano

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

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

Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.

Universidad: PAU.

Información sobre estudios en España.

Página web: www.educacion.gob.es/belgica

ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 219 53 85
Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@mecd.es

Centro de Recursos de Español.
Consulta y préstamo de materiales.
Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 219 53 85

Asesores:

Ana María Alonso Varela
Javier Ramos Linares

PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica

Consulado General de España
asesoriaholanda.nl@mecd.es

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 627 71 59

Asesora:

Eva María Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39 bte. 15
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 223 21 17

alce.belgica@mecd.es

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

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España
Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 55 75
Fax: 00 31 20 627 71 59

alce.holanda@mecd.es

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

LUXEMBURGO

Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Teléfono: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 46 12 88
alce.luxemburgo@mecd.es

PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones: <http://www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

- Revista *Mosaico*.
- *Infoasesoría*.
- *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (vols. 1,2 y 3).
- *El hispanismo omnipresente. Homenaje a Robert Verdonk*.
- Actas del CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) I,II y III.
- *Tareas que suenan bien*.

Materiales didácticos: <http://www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html>

- Banco de recursos *En línea*.
- *Auxilio para auxiliares*.

Otras publicaciones: www.educacion.gob.es/publiventa

- Guía para auxiliares de conversación.
- La enseñanza del español en Bélgica.
- Tras las huellas de Don Quijote.
- Carlos Saura: una trayectoria ejemplar.

SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



INSTITUTO CERVANTES BRUSELAS
Av. De Tervurenlaan, 64
1040 Bruselas
Teléfono: 00 32 2 737 01 90
Fax: 00 32 2 735 44 04
cenbru@cervantes.es

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT
Domplein 3
3512JC Utrecht
Teléfono: 00 31 30 233 42 61
Fax: 00 31 30 233 29 70
cenutr@cervantes.es



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS
Y LUXEMBURGO