



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. 28 – Diciembre 2011



11 Julio-
Diciembre

educacion.es

Sumario

PRESENTACIÓN 3

Mieke Van Hecke
Directora General de la VSKO

ARTÍCULOS

Aprendizaje en red y actividades digitales significativas 4
Francisco José Herrera Jiménez

Reflexión y criterios: pilares para motivar y motivarnos 8
Ángel González Curbelo

Una propuesta humanista: cooperar para aprender y aprender a cooperar en clase de ELE 15
Pilar Carilla

Las imágenes como recurso didáctico en la clase de ELE 23
Mathea Simons y Pablo Castaño-Sequeros

El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica 28
María Isabel Pozzo y Hanne Bongaerts

RESEÑAS

El español en la maleta. Relatos de profesores de español por el mundo 33
Matilde Martínez Sallés

INFORMACIONES

Noticias 34
Consejería de Educación 35
Institutos Cervantes 35

MOSAICO

Diciembre 2011

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

Hanne Bongaerts
Pilar Carilla
Pablo Castaño-Sequeros
Ángel González Curbelo
Francisco José Herrera Jiménez
Matilde Martínez Sallés
María Isabel Pozzo
Mathea Simons

Corrección lingüística

Beatriz Calvo Martín
Marta Rodríguez Moreno

Portada

Imagen cedida por cortesía de la Junta de Extremadura. Archivo fotográfico MNAR. Mosaico de Aurigas procedente de la calle Arzobispo Massona.

Imágenes

La fuente de las imágenes se indica en el interior.

Maquetación – Impresión y encuadernación

Presses Universitaires de Bruxelles, av. Paul Héger 42, 1000 Bruselas
tel.: 00 32 (0)2 649 97 80 – fax: 00 32 (0)2 647 79 62 – pub@ulb.ac.be

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Catálogo de publicaciones del Ministerio – www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales – www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.gob.es/belgica

Fecha de edición: diciembre de 2011

NIPO versión digital: 820-11-067-2

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 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*:
www.educacion.gob.es/belgica



Una nueva y prometedora iniciativa

El aprendizaje y la enseñanza del español en la educación católica en Flandes.

La educación tiene como objetivo el desarrollo de una amplia gama de competencias sociales y culturales por parte de todos los jóvenes, de todos los ciudadanos del futuro y por parte de los adultos que están involucrados en iniciativas de aprendizaje permanente. Los centros católicos de primaria, los de secundaria, los de educación para adultos y los de enseñanza superior en Flandes tienen un papel importante en este proceso. Estos centros están representados por la VSKO (la secretaría flamenca de centros católicos), la organización bajo la cual están amparadas muchas instituciones y que se conoce popularmente como “la calle Guimard”. Como administrador principal de la educación obligatoria, (dos tercios de los alumnos de educación primaria de Flandes y el 75 por ciento de los alumnos de secundaria asisten a escuelas católicas), la VSKO tiene encomendada la organización y gestión de centros educativos, lo que incluye su oferta lingüística e intercultural.

En nuestra aldea global, el dominio de lenguas extranjeras y la comprensión de las culturas subyacentes son habilidades esenciales para el desarrollo personal y profesional en muchos contextos. Es evidente que la VSKO, sus centros educativos de primaria y secundaria y sus centros de educación de adultos están totalmente de acuerdo con la resolución del Consejo de la Unión Europea que estipula que el conocimiento de idiomas es una de las habilidades básicas para todos los ciudadanos. Por lo tanto, estamos encantados de haber sido invitados por la Consejería de Educación de la Embajada de España para establecer una colaboración que estimule la enseñanza y el aprendizaje del español en los centros católicos de primaria, de secundaria y de educación de adultos de Flandes. Estamos muy contentos de haber dado este paso y tenemos la intención de apoyar plenamente las nuevas iniciativas.

El verano pasado, la VSKO y la Consejería de Educación de la Embajada de España decidieron establecer un programa para fomentar la enseñanza del español. A través de esta iniciativa, financiada por el Ministerio de Educación español, a los profesores se les brinda la oportunidad —sin coste alguno ni para ellos ni para los centros donde trabajan— de mejorar su formación al participar en un curso intensivo de actualización lingüística y didáctica. Las competencias que adquieren serán utilizadas para seguir impartiendo el español en sus clases. La mayoría de los centros todavía tiene mucho camino por recorrer en esta materia. El plan de estudios estándar no incluye el español, puesto que el alemán es tradicionalmente la tercera lengua extranjera impartida en la mayoría de los centros. Sin embargo, ya se están produciendo cambios y el español y el alemán no deben percibirse como mutuamente excluyentes.

Algunos centros ofrecen a los alumnos la oportunidad de estudiar el español como tercera (o, como es el caso, incluso cuarta) lengua extranjera. En algún nivel de educación secundaria general, los alumnos pueden optar por el español, ya sea dentro del llamado “plan de estudios complementarios”, o como una actividad extracurricular en su tiempo libre. Aunque no se dispone de estadísticas sobre este tema, se nos informa que estas iniciativas tienen bastante éxito y con frecuencia llevan a una relación duradera con la lengua y la cultura españolas. El nivel de conocimientos alcanzados es generalmente alto y los cursos van más allá de cubrir las necesidades de comunicación básica que puedan surgir durante unas vacaciones. Estos cursos no solo tienen como objetivo habilidades lingüísticas sino que enseñan a los alumnos otros aspectos de la cultura española. En algunas ocasiones, las iniciativas de estos centros reciben apoyo de organizaciones locales entusiastas que promueven la lengua y la cultura españolas. Y, por supuesto, el español es muy popular entre los estudiantes de educación de adultos. De hecho, es el idioma más demandado. Una treintena de centros católicos de educación de adultos ofrecen cursos de español, que cubren desde el nivel de Acceso del MCER (A1) y llegan hasta el nivel de Dominio del MCER (C1), aunque con un número más limitado de cursos en los niveles superiores. Varios miles de estudiantes entusiastas le dedican varias horas a la semana a la adquisición de los niveles básicos o más avanzados del español para ampliar su horizonte, mediante la apertura a un nuevo mundo de más de 400 millones de personas que hablan español en decenas de países de todo el mundo. Los alumnos se matriculan en estos cursos por una variedad de razones: porque requieren el español para su labor profesional, porque están interesados en alguna cultura del mundo de habla española o porque desean prepararse para una visita a un país de habla española.

En cualquier caso, van a necesitar un profesorado bien formado para ayudarles a alcanzar el nivel de competencia que buscan. Además de la iniciativa llevada a cabo por el Gobierno español, los institutos de formación del profesorado y las universidades tienen programas que atienden esta necesidad. Algunos centros de enseñanza superior colaboran con el Ministerio de Educación español en la capacitación de profesores (nivel Máster): Lessius Hogeschool, Hogeschool Brussel Universiteit y la Katholieke Universiteit Leuven son tres de los centros involucrados en este programa.

Cuando los frutos de nuestra nueva iniciativa y los programas existentes den fruto, Flandes será mucho más español de lo que es hoy en día...

Mieke Van Hecke
VSKO - Director General

Aprendizaje en red y actividades digitales significativas

Francisco José Herrera Jiménez

franherrerajimenez@gmail.com

Cada día cientos de miles de personas abren su perfil en *Facebook*, suben un vídeo a *YouTube* o hacen uso de un artículo de *Wikipedia*. La red social ha entrado con fuerza en nuestra vida diaria para cambiar la manera en la que nos comunicamos y nos relacionamos con nuestro entorno. De hecho, ha modificado claramente nuestro entorno. Una red participativa, centrada en el usuario, nos da la oportunidad de establecer la digitalidad como nuestro horizonte personal, laboral o educativo.

I. Redes y más redes.

Por supuesto, los usos de la Red no han sido siempre los mismos. En su origen, y como probablemente ya todos sepan, Internet nació como una forma de mantener el contacto entre diferentes puntos estratégicos militares. Así se fundó el sistema Arpanet de la mano del Departamento de Defensa de los Estados Unidos. Sin embargo, la Red tal y como la conocemos en la actualidad, basada fundamentalmente en el protocolo web (la famosa triple uve doble), apareció de la mano de dos científicos del CERN suizo, Tim Berners-Lee y Robert Cailliau, a principios de los años noventa del siglo pasado. A partir de aquí el crecimiento de la Red ha sido imparable.

Vivir en sociedad y hacerlo a través de una red de relaciones, más o menos amplia, más o menos compleja, es lo que nos define como seres humanos. La teoría de redes, como campo multidisciplinar de estudio, analiza estos enlaces demostrando que este comportamiento reticular no es solo propio de los seres vivos; también la información se organiza a través de las redes. Para empezar intentaremos acotar tres conceptos relacionados, pero que no son sinónimos:

- [1] **Redes sociales:** en su forma más elemental podemos definir las como estructuras de relación entre personas. Pueden ir desde las más elementales, como la familia o los amigos, a aquellas con un grado de complejidad o tamaño mucho mayores. Siempre constan de dos elementos: nodos y relaciones.
- [2] **Redes sociales digitales:** son todas aquellas formas de relación que se mantengan a través de las aplicaciones digitales en un sentido amplio. De esta manera es como se organizan nuestros “amigos” en *Facebook*, nuestros “seguidores” en *Twitter* o los “círculos” de *Google+*.
- [3] **Servicios de redes sociales digitales:** son las aplicaciones digitales que nos permiten llevar a cabo este tipo de relaciones en red. Cada uno de

estos servicios mantiene una estructura diferente dependiendo del objetivo principal que se persiga, aunque todos tengan como finalidad última la puesta en común de los intereses de los usuarios.

Desde que aparecieron los primeros servicios de redes sociales digitales hacia el 2001 cada uno de ellos intentó copar un espacio propio. Así Friendster se decantó por el juego en red (*social gaming*), mientras que *MySpace* jugó todas sus fichas a la cultura pop, sobre todo por el mundo de la música y el cómic.

Al mismo tiempo fueron apareciendo otras formas de organización de los datos en red basadas en patrones colaborativos como *YouTube*, *Flickr* o *Wikipedia*, mientras la *blogosfera* y el *podcasting* se expandían como nuevas maneras de entender la distribución de la información. Curiosamente, solo más adelante, en la segunda mitad de la década aparecerán los servicios digitales dirigidos a un público mucho más amplio y con una integración total de la producción en red, como *Orkut* o la imparable *Facebook*.

Como es lógico, esta revolución en red ha contagiado a todos los niveles de las relaciones humanas, en mayor o menor medida. En la actualidad, nuestro trabajo, así como nuestra forma de mantenernos al día o de estar en contacto con las personas que nos interesan, ha cambiado



Francisco Herrera durante la presentación de su taller.
Bruselas.

considerablemente. Lógicamente, la manera de aprender y de enseñar no puede ser inmune a estos cambios.

II. Aprender en la era post-Gutenberg.

Tablas de arcilla, papiros, códices, manuscritos, las diferentes formas escritas de transmisión del conocimiento no consiguieron, hasta la llegada de la imprenta de tipos móviles de Gutenberg, convertirse en verdaderas herramientas para la reproducción masiva de productos culturales.

Desde la aparición de la primera Biblia impresa y hasta la actualidad, las diferentes maneras de generar y compartir información se han basado en formatos escritos, desplazando los usos orales para situaciones de intercambio rápido y altamente precedido de datos. El libro se convirtió así en el centro privilegiado de la civilización durante siglos en todos los aspectos más relevantes de la estructura social, desde la creación y fijación del sistema legal a la transmisión impresa de noticias.



Esto ha sido así hasta la llegada de nuevos formatos que, en el momento actual, están desplazando en algunos casos o enriqueciendo en otros el objeto textual que llamamos libro. La televisión, el hipertexto, los videojuegos y las novedosas formas de difusión de datos (el *peer-to-peer* –P2P–, las redes sociales, *Wikileaks*) conforman un panorama que debilita la posición central del libro entendido como artefacto físico motor de la sociedad.

Visto así, parece que la época de la cultura libresca, basada casi exclusivamente en la escritura, no ha sido más que un hiato en la historia de la humanidad: es lo que se conoce como el paréntesis de Gutenberg.

Lógicamente, si el centro gravitatorio está cambiando en toda la sociedad los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ser una isla. El sistema educativo, en especial el aprendizaje formal, tal y como lo conocemos no se entiende si no es dentro de la cultura libresca, pero debe adaptarse a los usos de la sociedad del conocimiento. ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en la segunda oralidad?, ¿cuáles son los roles del docente y del discente en este nuevo contexto?

El nuevo ecosistema comunicativo nos permite también repensar la manera en la que accedemos al conocimiento y, por lo tanto, la forma en que aprendemos, teniendo en

cuenta que estamos en un punto de inflexión en el que las viejas estructuras conviven con los usos más actuales. La teoría que más éxito ha tenido hasta ahora ha sido la del conectivismo, desarrollada fundamentalmente por George Siemens y Stephen Downes, que se basan en la idea de que los enfoques pedagógicos del siglo XX (conductismo, cognitivismo y constructivismo) no pudieron tener en cuenta el impacto de la tecnología en el aprendizaje.

Para las nuevas teorías no se trata simplemente de introducir las pantallas y la Red en el aula, sino de adaptar la enseñanza a los objetivos de la sociedad-red, siempre teniendo en cuenta que el aprendizaje del siglo XXI cuenta con sus propias características:

- Se produce a lo largo de toda la vida (*long life learning*).
- Da más relevancia al aprendizaje informal y a los microaprendizajes que al formal.
- Supera la dicotomía analógico/digital, por lo que se convierte en un aprendizaje mixto (*blended*).
- Se basa en la colaboración y en la cooperación.
- Es un aprendizaje en red, aprendemos conectados a los demás.

Desde que aparecieron los primeros ordenadores personales, los intentos por acomodar tecnología y aprendizaje de segundas lenguas se han sucedido sin encontrar una solución satisfactoria. Hasta la aparición de las redes sociales digitales, las apuestas tecnológicas de aprendizaje de lenguas se basaban en la interacción con la máquina y en fórmulas conductistas de repetición de modelos de lengua.

La *web* colaborativa permite hacer realidad la teoría de que aprendemos haciendo cosas (*learn doing*) en contextos reales con una interacción auténtica. Como se hace evidente cada día, las redes nos permiten con más facilidad romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua.



III. Aprender en la sociedad del conocimiento.

“Colaborativo, cooperativo, grupal, social”, son adjetivos que aparecen habitualmente asociados al aprendizaje, pero, aunque parezcan sinónimos, sobre todo los dos primeros, cada uno de ellos aporta matices diferenciadores. Todos inciden, sin embargo, en el papel fundamental de la interacción para la construcción compartida del conocimiento.

Este enfoque busca la creación de espacios de colaboración en los que, mediante el intercambio comunicativo, los aprendices exploran conceptos, tantean posibilidades y proponen soluciones conjuntas para resolver problemáticas concretas.

Además del trabajo en grupo y la interacción, hay una condición indispensable que se da en el aprendizaje colaborativo: la interdependencia positiva. Es decir, solo cuando se produce el éxito del grupo tiene lugar el aprendizaje individual. Lógicamente, este planteamiento entronca de manera natural con el enfoque comunicativo y con la enseñanza de segundas lenguas mediante tareas. Tanto para la interacción como para la producción, los aprendices hacen un uso real de la lengua meta.

Cuando pensamos en el aprendizaje, en nuestra mente se nos forma una imagen bastante habitual con unos elementos fijos: un aula con una persona que enseña y otras que reciben de manera más o menos pasiva este conocimiento. La idea de que “realmente” aprendemos solo dentro de un contexto de aprendizaje formal, con la intención de recibir una certificación y por lo tanto un reconocimiento social, está tan arraigada que a menudo se nos olvida que hay otras formas de aprender.

Si, por el contrario, se nos pidiera que imagináramos una situación clara en la que aprendemos de manera informal, seguro que se nos vienen a la mente habilidades adquiridas de este modo cuyo valor social no nos parece muy alto: montar en bicicleta, programar el reproductor de vídeo o nadar. No recibimos un certificado cuando nos hacemos competentes en estas materias. Sin embargo, en una sociedad como la actual, inmersa en un continuo proceso de cambio, dar por sentado que el modelo de enseñanza y

aprendizaje válido anteriormente ha de seguir imperando es un error evidente.

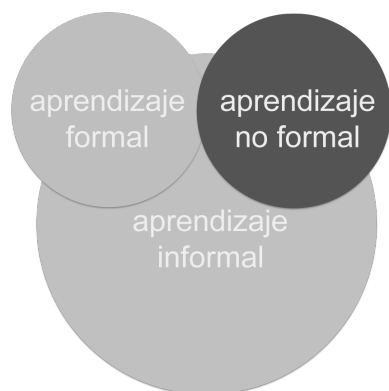
Los espacios en los que el aprendizaje informal se ha convertido en el eje fundamental de transmisión de conocimientos, tanto en los contextos privados como en los públicos o profesionales, crecen día a día. A este cambio hay que añadir el hecho de que las oportunidades de aprendizaje no se limitan al periodo formativo reglado, sino que exigen de nosotros una adaptación a lo largo de toda nuestra vida.

Aprendizaje ubicuo, *mobile learning*, educación expandida, aprendizaje invisible son solo algunas de las etiquetas que se han ido incorporando desde diferentes enfoques para intentar explicar la forma en la que los nuevos usos sociales (no solo digitales, pero sobre todo en red) se han desarrollado de una manera impensable tan solo hace unas décadas. En buena parte, estas fórmulas buscan la manera en la que el aprendizaje informal se suma a los usos digitales y las nuevas necesidades sociales: (aprendizaje para toda la vida, aprender haciendo cosas). Hasta ahora hemos estado analizando la manera en la que los cambios contextuales rodean la enseñanza de una segunda lengua, tanto dentro de su naturaleza educativa como desde el punto de vista del proceso comunicativo. En este sentido, la aparición de las redes sociales, la fijación de nuevas formas de transmisión del conocimiento y la concepción del aprendizaje como un hecho mucho más complejo y dinámico de lo que habíamos considerado hasta ahora nos tiene que llevar sin más remedio a un replanteamiento de las dos figuras del proceso educativo: el enseñante y el aprendiz.

Ya hemos comentado que fenómenos como el paréntesis de Gutenberg, el fortalecimiento del papel del aprendizaje informal en las nuevas formas sociales o la eclosión de las redes sociales como riquísimos ecosistemas comunicativos obligan a los profesores a cambiar sus hábitos de trabajo y a replantearse qué competencias deben desarrollar en su área profesional.

En este sentido, George Siemens, uno de los creadores de la corriente de pensamiento conectivista, publicó hace meses en su *blog* una entrada aunque densa muy bien desarrollada en la que propone siete funciones básicas para el profesor, todas ellas centradas en la forma de gestionar la información:

1. Amplificar.
2. Intermediar.
3. Señalizar y crear sentido socialmente.
4. Agregar.
5. Filtrar.
6. Modelar.
7. Presencia más continua.



Para saber más sobre esta cuestión se puede consultar la entrada del *blog* original o leer un resumen traducido al español hecho por Emilio Quintana para el *blog* de Nodos Ele. Como se indica en este artículo, en la sociedad del conocimiento lo que se espera del docente es que sea un superdistribuidor de la información y, por lo tanto, un transmisor (no una fuente inapelable del saber).



Francisco Herrera durante la presentación de su taller. Bruselas.

Por supuesto, este cambio en el papel del profesor corre parejo a lo que se espera del participante a la hora de encarar su propio aprendizaje. Lo que se exige ahora del estudiante no es que memorice una serie de datos, sean estos estructuras, vocabulario, fechas o cualquier otra información, sino que sea participativo, creativo y autónomo. El aprendiz debe ser consciente de que su obligación es gestionar su propio aprendizaje.

IV. Tareas y tareas digitales colaborativas.

Si hay un concepto que en los últimos años ha sido sobreutilizado en la didáctica de segundas lenguas ese es el de “tareas”. Aunque parezca que cada investigador o cada autor de materiales tenga su propia receta, podemos decir que, en resumen, una tarea se define como una actividad significativa que se desarrolla de manera colaborativa y que acaba con un producto final comunicativo.

La propuesta que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ofrece sobre tareas se basa en la idea de acción, en lógica sintonía con el enfoque general del documento:

La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.

Como subraya en su definición el *Diccionario de términos clave de ELE*, publicado por el Instituto Cervantes, las tareas parten del enfoque comunicativo para llevarlo a sus últimas consecuencias:

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (...). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

La pregunta entonces es, ¿cómo planificamos una tarea en redes sociales?

— **Objetivos y contenidos:** plantea de manera clara y diferenciada los objetivos y los contenidos didácticos, siempre teniendo en cuenta el producto final comunicativo en redes sociales.

— **Temporalización y grupo meta:** indica el grupo al que va dirigido (semipresencial/online, jóvenes/adultos, monolingüe/multilingüe, en inmersión/en su país, número de participantes) y la organización temporal de la actividad (número de horas).

— **Herramientas:** usa una sola herramienta digital, pero úsala bien y a fondo, no compliques innecesariamente los aspectos tecnológicos. Si ves que, para cumplir los objetivos didácticos, necesitas más de una aplicación intenta siempre que la dificultad técnica no entorpezca el aprendizaje.

— **Interacción:** la web social es una gran conversación, haz que tus alumnos participen en ella de manera natural. Crear espacios cerrados, como *blogs* de aulas o grupos de clase en *Facebook*, no socializa la participación. Escribir un comentario en un *blog* o participar en un grupo de *Facebook* ya existentes hace que los estudiantes entren en contacto con la lengua y sus hablantes de manera real.

— **Significatividad:** plantea una actividad comunicativa significativa. Antes de proponer la tarea final, pregúntate si a ti, como persona, no como profesor, te podría interesar lo que los alumnos van a crear. Si la respuesta es que no, busca otra opción.

— **Negociación:** da siempre la opción a los alumnos de participar tanto en la creación de contenidos como en la organización de la tarea. Si los estudiantes se implican en la toma de decisiones y en los temas a tratar el resultado será más satisfactorio.

— **Producto final comunicativo:** la actividad tendrá siempre un producto final de carácter comunicativo dentro de una conversación digital ya existente. Los alumnos deben tener la oportunidad de ser creativos y participativos, no solo de reproducir modelos de lengua. La Web es un ecosistema de comunicación, nuestros estudiantes tienen la oportunidad de moverse dentro de él.

Reflexión y criterios: pilares para motivar y motivarnos

Ángel González Curbelo

Würzburger Dolmetscherschule
modicurbelo@yahoo.es

El fracaso es solo la oportunidad de comenzar de nuevo de forma más inteligente (Henry Ford).

Contexto.

El presente artículo es la versión escrita del taller realizado en el marco de la *XI Jornada Pedagógica para profesores de ELE* en Bruselas el 2 de abril de 2011. Dicho taller fue concebido y desarrollado como una “metaclase”. El objetivo de esta fórmula fue crear un contexto donde los participantes pudieran, por un lado, observar implícita y explícitamente factores importantes en el desarrollo de la clase, como los papeles desempeñados por el profesor y el alumno, la gestión y la percepción del tiempo, las formas sociales en el aula o los discursos que se desarrollan en la misma, entre otros, y, por otro, provocar que experimentaran estos aspectos desde la perspectiva del alumno. Estos factores también se fueron alternando y complementando con aportaciones de un marco teórico adecuado durante el desarrollo del taller, el cual giró en torno a una tarea final cuyo producto tangible fue una lista de criterios que nos sirvieran para crear y/o modificar actividades para nuestras clases.

Para poder realizar dicha tarea nos marcamos los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre los problemas que suelen surgir durante nuestras clases.
- Valorar la reflexión por parte del profesor como fuerza motivadora.
- Ver qué papeles desempeñan profesores y alumnos.
- Definir qué es una actividad de clase.
- Analizar diferentes actividades.
- Considerar criterios didácticos a la hora de diseñar material para nuestras clases.

Para este artículo me serviré de la estructura del taller, prestando atención a tres puntos:

1. La reflexión y el profesional reflexivo como motor para el cambio de la tarea docente.
2. La importancia de los papeles del profesor y del alumno aprendiendo a ser conscientes de dichos papeles implícitos desempeñados en la clase comunicativa.
3. Al final ilustraremos, en base a unas actividades, cómo puede surgir esta reflexión y canalizarla para poder extraer criterios que nos ofrezcan una base para la elaboración de material didáctico.

1. El profesor reflexivo.

Nos sorprendería conocer la cantidad de compañeros e incluso manuales de lengua que se empecinan en perpetuar modelos didácticos rígidos a pesar de toda la investigación y formación del profesorado en los últimos tiempos en la didáctica y adquisición de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Muchos de nosotros llevamos a clase actividades que, en el mejor de los casos, responden a criterios tales como “es que estoy dando el perfecto” o “voy a ver hoy el perfecto” o a veces, incluso, no sabríamos decir qué criterios subyacen en la elección de unas actividades para el aula y no de otras. Tales actitudes, que muchas veces tienen su origen en una visión estructuralista de la lengua, no facilitan en absoluto la tarea de aquellos que sí apuestan por la enseñanza con criterio. Este número de profesores amantes de la lengua como estructura se podría disparar dependiendo de las instituciones y del contexto educativo en cuestión. Muchos encontramos un refugio o un escudo adecuado en el alumno logrando cierto grado de exención con el alegato de “esto es lo que quieren los alumnos”. Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto llevamos a cabo estas actividades por complacer o teniendo en cuenta al alumno y no por nosotros mismos. Con estas actitudes solo se logra perpetuar creencias en torno a la enseñanza de lenguas tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos que luego tendremos que superar si nuestra pretensión es trabajar la lengua y su aprendizaje como comunicación. Lo espinoso del asunto y de estas situaciones radica en el dogmatismo didáctico y en la poca disposición para deponer ciertas actitudes y empezar a cuestionar algunas prácticas en el aula.

El ser profesor está de forma inherente unido a tres cuestiones: ¿qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? Es decir, hablamos de tipos de saberes que el profesor debe conjugar a lo largo de su vida profesional: el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber académico. La tarea del profesor debe ir más allá de la transmisión mecánica de un saber, debiendo asumir un rol analítico de las situaciones que se generan en el aula y de esta manera construir “la memoria del acto educativo”, conformada por el ejercicio de la reflexión sobre el saber pedagógico. “El saber académico es la decantación de lo que se denomina ‘innovación pedagógica’ en la cual el profesor

se impone la tarea de transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje” (Zambrano Leal, 2006).

Aquí nos topamos con una determinada tipología de profesor: por un lado, el profesor rutinario que no llega a cuestionarse ni sus hechos ni sus palabras, inmerso en un estatismo didáctico que conduce a la carencia de motivación, y por otro, el profesor reflexivo que cuestiona la enseñanza. Este cuestionamiento, que debe dar paso a la reflexión y a la investigación posterior (si cabe), tiene su origen en lo que ocurre en clase. En este sentido, cualidades como la curiosidad y cierta actitud investigadora deben ser dos puntos de arranque del profesor reflexivo (investigador). Cualquier fenómeno que ocurra en el aula (algunos experimentados por todos como, por ejemplo, resultados inesperados en la evaluación, percepciones del alumno diferentes a nuestras previsiones, discrepancias entre resultados y expectativas de una actividad, falta de motivación por parte de los alumnos, etc.) supone un impulso inmediato desde la curiosidad hacia la reflexión si contamos con la disposición adecuada. La reflexión es una poderosa herramienta, imprescindible hoy por hoy en la labor docente, insustituible, y ventajosa, que se puede transformar en una incesante fuente de motivación. Ahora bien, debe ir irremediamente acompañada de cierta actitud. “Si (el profesor) no tiene capacidad de asombro, su preocupación por dar respuesta a los problemas disminuye” nos recuerda Latorre (2004), quien apunta los rasgos que definen la epistemología de la reflexión en la acción:

- El profesional es una persona reflexiva.
- Ser profesional implica ocuparse de redefinir situaciones problemáticas prácticas.
- El profesional desarrolla una mejor comprensión del conocimiento en la acción.
- Ser profesional es ser una persona capaz de examinar y explorar nuevas situaciones.
- El profesional reflexivo une teoría y práctica, investigación y acción, saber y hacer.
- La práctica profesional se concibe como actividad investigadora.
- La investigación supone una conversación con la situación problemática en la que saber y hacer son inseparables.

Reflexión ↔ Motivación

La reflexión y la motivación se retroalimentan y constituyen un paso previo al aprendizaje siendo el motor del mismo, mientras que la ausencia de motivación complica la tarea del profesor. En este sentido, el aula no debe considerarse un espacio de absorción de conocimiento por parte del alumno, es necesario avanzar y superar esta constante, cambiar la práctica educativa por medio de la investigación en acción con el objeto de ser más activos y no conformarnos, dejar de considerarnos meros transmisores de conocimientos y en

definitiva ser mejores profesionales mediante la reflexión. La reflexión y la investigación nos conducen indudablemente hacia la realización y madurez en nuestra labor ayudándonos a asumir el control sobre nuestra vida profesional.

El concepto o papel de profesor reflexivo-investigador es relevante en tanto que este hace una elección de los problemas de investigación y funde teoría y práctica para extraer un conocimiento válido para esta última. Además, solo los docentes, con la continuidad que implica su labor, pueden recoger datos cruciales para entender el aula. De ahí que debamos aprender a aunar enseñanza e investigación ya que el resultado es un conocimiento educativo y válido del que se beneficia el profesorado (Latorre, 2004).

Debemos, por tanto, fomentar el pensamiento crítico en sus vertientes analítica y evaluativa con el objetivo de aprender. Y es que aprender es más importante que enseñar, y eso es válido tanto para el alumno como para el profesor. El profesor se hace en cada clase, con cada alumno. Debemos aspirar a ser conscientes de nuestra responsabilidad y de nuestra importancia social, aspirar a convertirnos en el profesor activo que crea sus propias tareas, unidades didácticas, aquel que promueve el aprendizaje más autónomo, que aspira a equilibrar la teoría y la práctica, debemos, en definitiva, adoptar una orientación de reflexión e investigación en nuestro trabajo y reformular la teoría a través de la práctica.

2. Primera reflexión: ¿quiénes somos?, ¿quiénes son ellos?

Todo parece indicar que ya sabemos a qué nos referimos con el concepto *papeles* cuando hablamos de profesores y alumnos, a la parte que se espera que interpreten el alumno y el profesor al realizar tareas de aprendizaje, así como a las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes (Nunan, 1989a). Los papeles implícitos del profesor y del alumno adquieren suma importancia desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa. Tenemos claro que ya no hablamos del profesor que enseña y el alumno que aprende, sino de todos aquellos que contribuyen decisivamente al aprendizaje. Cabe destacar en este punto que no se trata solamente del aprendizaje del alumno sino también del profesor, impulsado este por el ejercicio de la reflexión.

¿Representamos, exigimos o fomentamos estos papeles en la “cruda” realidad del aula? En algunos casos (contextos educativos) no nos desprendemos del miedo a soltar las riendas y el profesor sigue siendo un ente superior, transmisor de conocimiento, dominante del tiempo efectivo de clase, del discurso, de las respuestas de las actividades y que se adueña de toda la complejidad de la relación pedagógica.

Como ya mencionamos antes, aprender es más importante que enseñar y esto inclina la balanza a favor del alumno, que pasa a ser el protagonista de todo el proceso. Estamos formando al alumno del siglo XXI, que ha de ser un ciudadano activo, pensante, creativo, capaz de construir conocimiento,

La reflexión es una poderosa herramienta,
imprescindible hoy por hoy en la labor
docente

tomar decisiones con los riesgos que conlleva, buscar soluciones y así nos alejamos de aquel alumno que no deja de ser un mero espectador en la representación de la clase (¿o es que la disposición tradicional del mobiliario de la clase por filas es gratuita y arbitraria?). Nos podría llegar a sorprender la capacidad creativa, la fuerza creadora y el desarrollo que se produce en nuestros alumnos una vez superadas ciertas inhibiciones iniciales, con un entrenamiento adecuado y el *input* apropiado.

En el enfoque comunicativo el alumno desempeña un papel activo, de negociación, ya que debe contribuir además de recibir y esto repercute en su formación como ciudadano, como miembro de una comunidad, es decir, nos movemos en el terreno de las competencias sociales. Los alumnos negocian, cooperan, se ayudan y se apoyan mutuamente, fomentando la sinergia dentro del equipo, asumen su responsabilidad dentro del grupo, proporcionan información, escuchan, analizan, valoran el trabajo y las aportaciones de los demás miembros y aprenden a ejercer la crítica desde el respeto.

Uno de los papeles del alumno al que más relevancia se da es a aquel que tiene que ver con la autonomía:

El concepto de autonomía se asocia a términos como responsabilidad, madurez y desarrollo personal. La no autonomía, por el contrario, implica la dependencia en la toma de decisiones, y con ello el no asumir riesgos ni responsabilidades, y, como consecuencia, la limitación en el desarrollo de las propias capacidades (Fernández 2001:6).

El alumno, por tanto, debe ser responsable de su propio aprendizaje y desarrollar la autonomía y habilidades para aprender a aprender, ya que esto redundará en beneficio de otras competencias y, en suma, de su desarrollo personal. El desarrollo de la autonomía del aprendizaje podría, por tanto, casi considerarse un *archipapel* entre los papeles desempeñados por el alumno.

Como consecuencia de esto, se desprende que uno de los papeles del profesor debería ser fomentar el papel activo de los alumnos y propiciar el desarrollo de la autonomía para acercar al aprendiente al perfil del *buen alumno*, concepto este muy unido al de autonomía, ya que un *buen alumno* suele ser aquel que es *director* de su propio aprendizaje, es decir, aquel que identifica y selecciona objetivos y a su vez también contenidos, se autoevalúa, aplica estrategias, analiza errores, utiliza la imaginación y la suposición, entre otros (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, Simón 1996:24).

El profesor, aparte de ser investigador, crítico, reflexivo e innovador en su práctica educativa, como ya hemos señalado, desempeña tareas de organización, entre las que se podrían incluir el análisis de las necesidades o la aportación de material, entre otras. Entre las tareas de gestión encontramos al profesor como facilitador, guía, consejero, moderador,

suministrador de recursos, mediador, orientador, dinamizador, consultor y también participante activo.

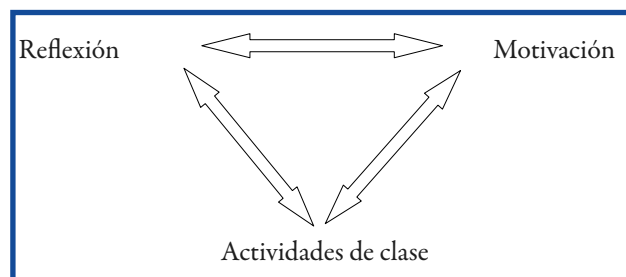
Otras tareas desempeñadas por el profesor, que podríamos denominar de evaluación, son aquellas en

las que analiza y evalúa aportando el *feedback* necesario. La evaluación debe ser constante y debe valorar todo el proceso con el objetivo de analizar los resultados y buscar nuevas soluciones y metas.

Cabe la posibilidad, y en muchos casos sucede, de que haya discrepancias entre las expectativas del profesor y los alumnos en cuanto a los papeles que deben desempeñar y asumir. Así podría suceder que el profesor asuma el papel de guía o coordinador y los alumnos lo consideren la persona que debería proporcionar una enseñanza explícita y modelo de actuación de lengua (Nunan, 1989a). Por el contrario, también podría suceder que fuesen los alumnos que, ya habiendo tenido la ocasión de asumir explícitamente los roles de persona activa y autónoma y de enseñanza centrada en el alumno, se sintieran acosados por el profesor monopolizador, centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, muchos profesores temen la pérdida de poder mientras que los alumnos temen la pérdida de control. Estos conflictos forman parte del mundo del aula y es esencial abordarlos, justificando o haciendo concesiones y en definitiva solucionándolos de diferentes formas en la misma práctica educativa también mediante la reflexión-investigación.

3. Reflexión básica: nuestras actividades, de la reflexión a los criterios.

Con las actividades entramos en el corazón de nuestra labor docente puesto que es ahí donde se explicitan muchos de los factores y fenómenos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje. La reflexión debe ser ese motor fundamental en el que se cimienta nuestra tarea docente y, como consecuencia inmediata, trascender a las actividades que se llevan a cabo en clase.



Veamos, a partir de unas actividades de aula, cómo se puede transformar nuestra práctica docente desde la reflexión.

Observemos a continuación la siguiente actividad inspirada en una clase real:

Estamos formando al alumno del siglo

XXI, que ha de ser un ciudadano activo,

pensante, creativo, capaz de construir

conocimiento

Construya frases siguiendo el modelo del ejemplo:

Ejemplo → *Tu / invitar / Juan y José / cumpleaños*

- ¿Has invitado a Juan y José a tu cumpleaños?
- No, a ellos no los he invitado.

1. Los García / comprar un coche nuevo
2. Camarera / traer / carta / a vosotros
3. Vosotros / decidir / qué cocinar esta noche
4.

Por mucho que nos pueda sorprender, se trata de una actividad que seguimos llevando al aula. Muchas veces tendemos a dar por válidos modelos de actividades que nunca han sido objeto de duda o puestos en cuestión simplemente por ser parte de la tradición en la didáctica de lenguas extranjeras. Por el contrario, tendemos a ser escépticos frente a otros modelos y lo más innovador tiende a encontrar ciertas trabas cuando topamos con nuestras creencias, aunque lleve detrás el apoyo y legitimación de una rigurosa investigación. Ante una actividad de aula de este tipo, el profesor rutinario acepta sin cuestionarse en absoluto su aportación y sin atender a criterios que pudieran justificar su provecho en el aula. Por su parte, el profesor reflexivo, desde la curiosidad y conjugando teoría y práctica, se planteará una serie de preguntas con el objetivo de mejorar la práctica docente. Esta reflexión podría canalizarse y materializarse en una batería de preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el objetivo de la clase?, ¿le queda claro al alumno?
- ¿Qué papeles desempeñan en esta actividad el profesor y el alumno?
- ¿En qué momento se introduce esta actividad?, ¿tiene cierta continuidad con otras actividades?
- ¿Es una actividad estimulante e interesante para el alumno?
- ¿Cómo se siente el alumno al resolver esta actividad?
- ¿Pertenece o tiene relación con el mundo del alumno?
- ¿Fomenta la autonomía del aprendizaje?
- ¿Implica alguna estrategia de aprendizaje?
- ¿El material que aporta es verosímil?
- ¿Propone algún tipo de interacción significativa?
- ¿Es representativa del uso de la lengua?
- ¿Está contextualizada?
- ¿Se trata de una actividad o un ejercicio?

Si le preguntáramos al profesor en cuestión por el objetivo de la actividad (o de la clase) nos encontraríamos con toda probabilidad con la respuesta más esperada: practicar el pretérito perfecto y los pronombres, es decir, un objetivo en las antípodas de lo comunicativo. El resto de preguntas obtienen por respuesta un rotundo *no* o respuestas muy dubitativas y vagas. La última pregunta (¿se trata de una actividad o un ejercicio?) aporta cierta información relevante para el quehacer del profesor.

Estos ejercicios tradicionales no son tareas comunicativas sino ejercicios de atención a la forma, a la estructura lingüística. Las tareas comunicativas que prestan atención al significado van más allá de la práctica lingüística aunque sin descuidarla. La lengua es, por tanto, un instrumento activo para la creación de significado y no un simple sistema de reglas. El alumno y el profesor gozan de cierta seguridad al realizar este tipo de ejercicios ya que se mueven en un espacio donde desaparece el riesgo y la incertidumbre. Además, la sensación de éxito está garantizada por la naturaleza cerrada de la respuesta. Las actividades deberían animar al alumno a tomar riesgos, a enseñar que no existe una seguridad completa cuando se aprende ni un control garantizado, al igual que el profesor, por su parte, debe desprenderse de la idea de ostentar el poder en el aula.

Veamos a continuación una actividad comunicativa diametralmente opuesta al ejercicio anterior y planteemos las mismas preguntas de reflexión con el fin de descubrir los entresijos y los criterios en los que se fundamenta.

Este ejemplo ilustra de manera nítida lo que entendemos por actividad que, a diferencia del ejercicio de arriba, se define como una unidad de trabajo en el aula que los alumnos y el profesor realizarán durante la lección, seleccionada para conseguir un objetivo concreto de enseñanza-aprendizaje centrada en el significado y no en la forma (Nunan, 1989).

La actividad ha sido extraída del manual *Gente 1 nueva edición* de Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas, de la editorial Difusión. Se trata de una actividad (o tarea capacitadora) secuenciada en tres partes en la que el objetivo final es seleccionar un puesto de trabajo adecuado para una persona, Alicia. Para llegar a una resolución, nos vamos armando con la información de entrada que consiste, por un lado, en una entrevista de trabajo en una agencia de colocación en la que a Alicia se le pregunta y ella habla sobre su experiencia profesional (soporte audio), y por otro, tres ofertas de empleo (soporte escrito). Los alumnos tendrán que decidir individualmente y después llegar a un acuerdo en grupo sobre cuál es el puesto más adecuado para Alicia defendiendo, argumentando y razonando su elección.

Si formulamos la misma serie de preguntas de reflexión que llevamos a cabo en el ejercicio anterior, descubriremos que esta actividad sí responde a criterios pedagógicos y didácticos y nos ilustra la línea de trabajo a seguir a la hora de la elección y elaboración de material didáctico. Respondiendo a las preguntas de reflexión anteriores podemos concluir algunos de los criterios que deberíamos considerar en el momento de elaborar o seleccionar material didáctico:


Objetivos.

Las actividades deben ser transparentes para el alumno, es decir, deben dejar claro qué es lo que queremos conseguir. Esta actividad en concreto quedará resuelta en el momento en que encontremos un empleo para Alicia. También debemos tener presente qué objetivos comunicativos

Alicia busca empleo

Alicia ha pasado unos años fuera de España. Ahora vuelve y busca empleo. Escucha la entrevista que le hacen en una agencia de colocación.

Actividades

A  Completa los datos con las informaciones que Alicia da en la entrevista.

Ha estudiado _____
 Habla _____
 Ha trabajado en/como _____
 Ha vivido en _____

B Lee ahora estos tres anuncios de trabajo. Valora si el perfil de Alicia se adecua a ellos o no.

ANUNCIO 1: (No) puede presentarse porque... _____

ANUNCIO 2: (No) puede presentarse porque... _____

ANUNCIO 3: (No) puede presentarse porque... _____

C Habla con tus compañeros. Poneos de acuerdo sobre qué empleo es el más adecuado para Alicia.

Yo creo que puede solicitar el 1.
 Ha estudiado Biología y habla Inglés.
 Pero no tiene carné de conducir...

1 EMPRESA MULTINACIONAL FARMACÉUTICA SOLICITA **VENDEDOR/A** para MADRID

PERFIL REQUERIDO:

- Licenciatura en Farmacia o Biología.
- Experiencia en ventas.
- Disponibilidad para viajar en coche por toda España.
- Buena presencia y don de gentes.
- Edad entre 25 y 45 años.
- Conocimientos de inglés.

OFRECEMOS:

- Contrato laboral y alta en Seguridad Social desde el momento de su incorporación.
- Formación a cargo de la empresa.
- Sueldo fijo más comisión.
- Agradable ambiente de trabajo.
- Vehículo de la empresa.
- Gastos pagados.

Escribir carta A MANO y currículo MECANOGRAFIADO a:

CESERAM

Balnes, 145, ático 1ª - 08008 BARCELONA

2

Farmadiet
 Empresa líder en productos dietéticos

BUSCA

Titulado superior para su Departamento de Marketing

- Edad entre 23 y 35 años.
- Licenciatura en Bioquímica, Farmacia o Biología.
- Experiencia internacional en empresa del sector.
- Conocimientos de inglés y francés (nivel avanzado).
- Buena presencia.
- Incorporación inmediata.

Interesados, enviar urgentemente C.V. a recursoshumanos@farmadiet.es

3 Importante laboratorio farmacéutico necesita para su sede en Madrid

TITULADO SUPERIOR

Se requiere:

- Licenciatura universitaria (Medicina, Química o Biología).
- Experiencia en investigación farmacéutica.
- Dominio del inglés hablado y escrito. Conocimientos de italiano y/o portugués hablados.
- Capacidad para trabajar en equipo y para liderar grupos.

Se ofrece:

- Remuneración según experiencia del candidato/a.
- Formación técnica y comercial.
- Contrato laboral de un año de duración.

Los interesados deberán remitir urgentemente un *curriculum vitae* detallado a: Apartado de Correos 27007 - 28080 MADRID.

Ejercicio extraído de Gente 1. Ed. Difusión

queremos alcanzar en el desarrollo de la actividad. En nuestro ejemplo los alumnos tendrán que hablar de la experiencia laboral, leer un anuncio de trabajo, hablar sobre cualidades, aptitudes y habilidades, escuchar una entrevista de trabajo, valorar, razonar, opinar y argumentar.

Contextualización.

Las actividades deben estar contextualizadas para poder adquirir sentido. Deben tener tanto un microcontexto (Alicia busca empleo) como un macrocontexto (lección sobre el mundo del trabajo) donde cobra un significado más adecuado. Este contexto debe ser auténtico, es decir, tal y como podría darse fuera del aula. Debemos evitar llevar actividades descontextualizadas al aula carentes de criterio y tratar siempre de imprimir cierta continuidad a las actividades, encadenadas hasta la resolución de una tarea

final, de ahí que puedan llamarse también tareas capacitadoras.

Secuenciación.

Según Nunan (Nunan, 1989a), los momentos que conforman la actividad son: atender y reconocer, interpretar, ir más allá de la información recibida y transferir y generalizar. Las actividades deben tener una información de entrada, es decir, datos que configuran el punto de partida de la actividad y dicha información se puede extraer de muchas fuentes. En nuestro caso, la actividad aporta dos tipos de textos (anuncios y una entrevista de trabajo) en diferentes soportes. Este material de entrada aporta material lingüístico suficiente para la resolución de la actividad con una práctica controlada de los recursos lingüísticos que se generan.

Material.

Tomando como premisa que la lengua es un instrumento de comunicación, las actividades deberían servir como plataforma de ensayo para la vida y ser lo más parecido al mundo fuera del aula, es decir, auténticas, y por lo tanto con material auténtico. El material no guarda relación con el grado de dificultad de la lengua en la actividad, es decir, las actividades pueden tener fuertes exigencias cognitivas y el material ser fácil o a la inversa. Debemos trabajar con material auténtico y llevar a cabo tareas significativas, equiparables a las ejecuciones de un nativo, y no solo debe seguir esta premisa el material de entrada sino también el que se genera. Si no se utiliza el material de forma auténtica, entonces estaremos perdiendo todo el potencial de ese material como recurso para el aprendizaje de lenguas. Debemos partir del material y luego derivar en los objetivos de enseñanza.

Motivación.

Las actividades deben proponer algún tipo de implicación lúdica, afectiva o un reto para el alumno, algo que los acerque a la realidad y que tengan que resolver evitando las soluciones mecánicas.



Ángel González Curbelo durante la presentación de su taller.
Bruselas.

Contenidos y destrezas.

Debemos prestar atención a cinco puntos fundamentales a la hora de confeccionar o seleccionar actividades y estos son:

— Sistema formal:

Las actividades tienen que aportar algo nuevo a la estructura formal de la lengua. En el caso de la actividad presentada, sirve para contextualizar el tema y los recursos que serán analizados en posteriores pasos. Se trata del primer contacto que los alumnos tienen con el pretérito perfecto, en este caso para hablar de experiencias, así como el léxico del mundo del trabajo, el discurso de los anuncios y de las entrevistas de trabajo. Estos recursos serán necesarios para la tarea final, que es donde cobran un sentido más amplio.

— Comunicación:

El objetivo de la lengua es la comunicación, aun debiendo servirnos del sistema formal para alcanzarlo. En este caso, los alumnos tendrán que expresar su opinión, argumentar, razonar, justificar, ejemplificar, tomar una decisión y defenderla.

— Cultura:

Las actividades son el mejor plató para presentar y fomentar la competencia cultural. Además de hablar de la macrocultura también hablamos de los pequeños detalles que son cruciales en la comunicación intercultural. En el caso de nuestra actividad, no solo hablamos del sistema educativo español y de la Seguridad Social, presentes en los anuncios e inseparables del mundo del trabajo, lugar donde estos temas se presentan de forma significativa y con criterio, sino que también se presentan contenidos culturales en la entrevista de trabajo como la posibilidad del tuteo en este contexto en España.

— Aprender a aprender:

Debemos concebir actividades que fomenten estrategias de aprendizaje, lo que se conoce como “aprender a aprender”, fomentando así la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje y sentando las bases para formar al buen aprendiz. En nuestra actividad, los alumnos se

enfrentan a la estructura de pretérito perfecto para hablar de experiencias, por consiguiente, estos se ven en la obligación de identificar dicha estructura e intentar darle sentido con la ayuda del manual, del compañero o, en todo caso, pueden ser guiados por el profesor. En cuanto a la comprensión lectora y auditiva, el alumno debe aprender a discernir información distractora llevando a cabo una lectura y un proceso de escucha selectivo.

— Destrezas que se practican:

Lo ideal será siempre integrar las destrezas en las distintas fases de la actividad. Por ejemplo, en nuestro caso, la comprensión auditiva en la entrevista de trabajo, la lectora en los anuncios, la expresión escrita en la valoración del perfil de la candidata al puesto y la expresión oral e interacción en la fase de comparación del resultado.

Formas sociales en el aula.

Debemos considerar la diversidad de agrupamientos a la hora de elaborar actividades, es decir, trabajo individual, en pareja, en pequeños grupos o en gran grupo. Las actividades deben incluir la combinación de varias. El trabajo individual suele ser de *input* y toma de decisiones, pero carecería de significatividad si no le damos uso a ese conocimiento adquirido. El conocimiento es una construcción operada por el individuo y el alumno es poseedor de conocimientos que le pertenecen, pero también de muchos otros conocimientos potenciales que podrá adquirir en contacto con sus compañeros o con el profesor, según explica el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Evaluación.

Con evaluación nos referimos exclusivamente a la evaluación de la actividad. Esta debería dar respuesta a una serie de preguntas como: ¿han aprendido algo los alumnos?, ¿lo saben?, ¿cómo?, ¿son conscientes de ello?, ¿los conocimientos adquiridos son transferibles? En nuestro caso particular, los alumnos pueden resolver la actividad después de las fases que la integran. No es una actividad automática sino que requiere un proceso. Los alumnos no hubieran sido capaces de resolverla al principio y ello indica que adquieren una serie de conocimientos que les permiten solucionar o expresar significados que antes no podían. Los conocimientos adquiridos, tanto de naturaleza lingüística como de otra índole, no se quedan en la actividad sino que se seguirán evaluando porque son transferibles para expresar otros significados.

Esta comparativa entre diferentes formas de trabajar en el aula podría tener como resultado la siguiente ficha de trabajo que podríamos tener presente a la hora de seleccionar o elaborar actividades de aula:

Objetivo:	¿Están claros el /los objetivo/s? ¿Cuál/es es/son?	
Contextualización:	¿Es una actividad aislada? ¿Dónde puede aparecer? ¿Dónde cobra sentido esta actividad?	
Secuenciación:	¿Qué elementos la conforman? ¿Cómo se articula?	
Contenidos y destrezas:	– Sistema formal. – Comunicación. – Cultura. – Aprender a aprender. – Destrezas que se practican.	
Material:	¿Se tratan textos que se puede encontrar un hablante nativo? ¿Es cercano a la realidad? ¿Qué soporte tienen?	
Formas sociales en el aula.		
Evaluación:	¿Han aprendido algo los alumnos? ¿Lo saben?, ¿cómo?, ¿son conscientes de ello? ¿Los conocimientos adquiridos son transferibles?	

4. Conclusión.

En el presente trabajo hemos reivindicado la importancia de la reflexión en la tarea docente como motor y como fuerza motivadora, el profesional reflexivo como punto de arranque de la actividad docente y como principal agente en el cambio de la práctica en el aula. Consideramos que la reflexión es una vía que nos ofrece el aula para evolucionar como profesionales. La curiosidad, el análisis, la reflexión y la sensibilidad para estar abiertos a los fenómenos que suceden en la clase, las largas charlas con los compañeros en la sala de profesores, como las cortas en los pasillos, todo nos ayuda a crecer y ser mejores profesionales. Hemos propuesto a modo de ejemplo cómo podemos acceder a criterios para mejorar la práctica docente desde las actividades, pero debemos recalcar el carácter ejemplificador de cómo actúa la reflexión sobre la realidad del aula. Apostamos, por tanto, por la curiosidad del profesor y por su capacidad de asombro, por imprimir continuidad al uso de la reflexión, de la observación, de la actuación y de la investigación en el aula para motivarnos y poder motivar.

Bibliografía.

BASSANO, S. (1986): "Helping learners adapt unfamiliar methods". *ELT Journal*. Volume 40/1, 13-19.

FERNÁNDEZ, S. (2001): "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas". *Frecuencia L* 17, 6-16.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm#npas; 22.02.2010.

LATORRE, A. (2004): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

NUNAN, D. (1989a): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989b): "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", en Johnson, Robert Keith (Ed) *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 176-186.

GIOVANINNI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ CASTILLA, M. y SIMÓN BLANCO, T. (1996): *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.

RAMOS, C. (2009): "Schlüsselbegriff: Handlungs- und Aufgabeorientierung", en *Profil* 1,45-47.

http://www.opusbayern.de/uniwuerzburg/volltexte/2009/3905/pdf/Handlungsorientierung_Carmen_Ramos.pdf

RICHARDS, JC. y LOCKHART, C. (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

ZAMBRANO LEAL, A. (2006): "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja". *Educere*, vol.10, no.33, p.225-232.

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200003&script=sci_arttext

Una propuesta humanista: cooperar para aprender y aprender a cooperar en clase de ELE

Pilar Carilla

Athénée Royal de Beaumont

mcarilla@hotmail.com

<http://deamorypedagogia.blogspot.com/2011/03/una-propuesta-humanista-cooperar-para.html>

En el verano de 1972, Carlos Lenkersdorf escuchó esta palabra [“tik”] por primera vez. Había sido invitado a una asamblea de los indios tzeltales en el pueblo de Bachajón, y no entendía nada. Él no conocía la lengua y la discusión, muy animada, le sonaba como lluvia loca.

La palabra «tik» atravesaba esa lluvia. Todos la decían y la repetían, «tik», «tik», «tik», y su repiqueteo se imponía en el torrente de voces. Era una asamblea en clave de «tik».

Carlos había andado mucho mundo, y sabía que la palabra «yo» es la que más se usa en todos los idiomas. «Tik», la palabra que brilla en el centro de los decires y los vivires de estas comunidades mayas, significa «nosotros».

Bocas del tiempo, Eduardo Galeano.

El aprendizaje cooperativo (AC) es un enfoque centrado en el estudiante y en la interacción entre iguales. Sus pilares teóricos son:

- La interdependencia social: el todo es más que la suma de sus partes.
- La construcción activa del conocimiento.
- El conocimiento se construye a través de la interacción social.
- El pluralismo multicultural: la diferencia como valioso recurso.
- El pensamiento democrático: todos somos imprescindibles.
- La concepción humanista de la interpretación individual del conocimiento.
- Las inteligencias múltiples.

“El aprendizaje cooperativo es un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común” (Kagan, 1994). Se trata de



Pilar Carilla durante la presentación de su taller. Bruselas.

crear comunidades de aprendizaje en clase.

Pero el aprendizaje cooperativo es mucho más que organizar la clase en grupos: es crear un clima

en el aula que beneficie el desarrollo intelectual de los alumnos y las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos.

“No se trata solo de hacer algo entre todos, sino de hacer cada uno una cosa al servicio de una «comunidad» que persigue unas metas comunes” (Pujolàs, 2004).

Trabajar dentro de un grupo cooperativo implica que no es posible “escondarse” detrás del grupo. Los estudiantes se animan entre ellos y se apoyan.

Cada estudiante conoce cuál es su responsabilidad en el grupo, el papel que debe desarrollar y cómo será evaluado. Cada miembro del grupo es responsable de manera individual de parte de un trabajo final que no puede ser completado a menos que los miembros trabajen juntos; en otras palabras, los miembros del grupo son positivamente interdependientes.

Como señala Daniel Cassany, “el AC es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades de aula. No es necesario ‘pasarse’ al AC, podemos apoderarnos de sus recursos para mejorar nuestra propia metodología”.

En el cuadro siguiente se puede ver reflejada la diferencia entre ambas orientaciones didácticas:

El aprendizaje cooperativo (AC) es un

enfoque centrado en el estudiante y en la

interacción entre iguales

Enfoque por tareas	Aprendizaje cooperativo
1) Responsabilidad y autonomía del estudiante: “Soy responsable de mi aprendizaje”.	1) Responsabilidad comunitaria: “Soy responsable de mi aprendizaje y de que los demás aprendan”.
2) Numerosas interacciones espontaneas a partir de instrucciones lingüísticas.	2) Las técnicas cooperativas estructuran las interacciones para asegurar la participación igualitaria.
3) Se trabaja a menudo aparentemente en grupo, partiendo de la premisa de que los estudiantes saben hacerlo.	3) Se aprende a trabajar en equipo: — reparto de roles. — práctica de las destrezas sociales.
4) El liderazgo es compartido por el profesor y los líderes naturales de cada grupo.	4) Cada estudiante desarrolla su capacidad de liderazgo.
5) Los grupos se forman al azar y son de corta duración.	5) Los grupos suelen ser de cuatro y duran lo que la realización de la tarea.
6) El profesor es el principal responsable del buen clima de la clase.	6) Los estudiantes crean un buen clima por el ejercicio de las destrezas sociales.
7) Profusión de materiales.	7) Limitación voluntaria de recursos: los estudiantes tienen acceso a una parte de la información que tienen que compartir con los miembros de su grupo.

▫ **¿Cómo podemos crear en clase auténticas comunidades de aprendizaje?**

- Realizando a menudo actividades cuyo objetivo sea la cohesión del grupo.
- Enseñando y ejercitando en clase las habilidades sociales.
- Creando durante las actividades y tareas de grupo interdependencia positiva entre los miembros.
- Utilizando las estructuras o técnicas cooperativas para regular las interacciones.

▫ **Claves para crear en el grupo interdependencia positiva.**

- Programar la necesidad de compartir los materiales y la información.
- Desafiar al grupo con objetivos cognitivos complejos.
- Invitar a repartir claramente el trabajo.
- Definir claramente los diferentes roles que tienen que repartirse.

▫ **¿En qué tiene que pensar el profesor cuando diseña la tarea cooperativa?**

- En cómo cada alumno va a estar vinculado con los otros para conseguir el objetivo final. La aportación de cada miembro del grupo tiene que ser visible, además de cualitativa y cuantitativamente equivalente.
- En qué habilidades sociales se van a practicar.

— En cómo el grupo va a definir los roles y repartirse el trabajo.

— En cómo el grupo va a evaluar su forma de trabajar.

Trabajar dentro de un grupo cooperativo
implica que no es posible “esconderse”
detrás del grupo

▫ **El siguiente guion nos puede ser de ayuda para planificar la tarea cooperativa:**

- Objetivos lingüísticos.
- Objetivos cooperativos.
- Tarea.
- Tipos de grupo.
- Materiales y recursos necesarios.
- Estructuras cooperativas.
- Evaluación.

LA GESTIÓN DE LA CLASE COOPERATIVA

1) ¿Qué tipos de grupo se van a formar?

- a) Pareja: se forma por un breve período necesario para una actividad corta, explicación o una reflexión conjunta (compartir ideas, opiniones, experiencias personales...).
- b) Pareja o grupo experto / inexperto (búsqueda de información, investigación, resolución de problemas de la vida real...).
- c) Grupos casuales (3 o 4 estudiantes): tareas creativas (invención de historias, resolución de problemas...).
- d) Grupo de base (o grupos cooperativos): a largo plazo, controlan el avance y progresión de cada uno de sus miembros.

2) ¿Cómo vamos a crear un buen clima en el aula?

A través de tres tipos diferentes de dinámicas:

- a) **Actividades de presentación** (al principio de la vida del grupo).
Ejemplo: *Presentación en positivo* (en círculo).

Artículos

Cada persona avanza dando un paso hacia el centro y diciendo una de las siguientes frases:

- “Soy X y se me da muy bien...” Soy Pilar y se me da muy bien cocinar.
- “Soy X y me gusta(n)....” Soy Juan y me gusta esquiar.
- “Soy X y me gusta que...” Soy Ana y me gusta que me mimen.
- “Soy X y sé...” Soy Pepe y sé hablar tres idiomas.

b) Actividades de cohesión (durante toda la vida del grupo).

Ejemplo: *Los puntos en común.*

¿Quién en la clase...	(Nombres)
...tiene la misma edad?
...vive en la misma ciudad?
...habla las mismas lenguas?
...come los mismos alimentos?
...tiene la misma marca de coche?
...tiene el mismo número de hermanos?
...tiene el mismo número de hijos?
...tiene el mismo trabajo?

c) Actividades para ejercitar las destrezas o habilidades sociales.

Es importante definir qué habilidades sociales se van a enseñar en clase, en función de las necesidades del grupo y/o de la tarea.

Las destrezas sociales necesarias en el trabajo cooperativo en clase.	☺	☹	☹
Saludar y presentarse.			
Aprender el nombre de los compañeros y llamarlos siempre por su nombre.			
Formar grupos rápida y silenciosamente.			
Planear el trabajo y respetar los planes.			
Repartir clara y justamente las responsabilidades.			
No alejarse del grupo durante el trabajo.			
Hablar en voz baja.			
No interrumpir a un compañero mientras habla.			
Concentrarse en el trabajo.			
Agradecer.			
Pedir disculpas.			
Llevar siempre a clase todo el material necesario.			
Escuchar y resumir lo que dicen los compañeros.			
Pedir aclaraciones.			
Pedir ayuda según las reglas de cortesía.			
Ofrecer ayuda.			
Preguntar por las opiniones ajenas.			
Atreverse a hablar.			
Apoyar y completar las propuestas de los compañeros.			
Estimular las potencialidades de cada uno.			
Animar a los tímidos y contener a los monopolizadores.			
Controlar que todos entiendan lo que se dice y lo que hay que hacer.			
Cuidar que todos hablen y participen.			
Usar una idea de cada uno.			
Acompañar las opiniones con argumentos o justificaciones.			
Expresar las emociones.			
Ponerse de acuerdo sintetizando diferentes ideas/puntos de vista.			
Darse cuenta del surgimiento de problemas.			
Resolver a tiempo los problemas.			
Criticar las ideas y no a las personas.			
Disentir educadamente.			
Afrontar serenamente los conflictos.			
Evaluar el trabajo.			

Ejemplos de actividades:

— *Spot publicitario.*

Habilidad: autoestima y autoconocimiento.

Se invita a los miembros del grupo a que cada uno escriba un *spot* publicitario sobre sí mismo, con optimismo y en estilo directo y vigoroso. Deberá destacarse en cada *spot* aspectos de interés de su personalidad.

Se insta después a que lean o escenifiquen su *spot* ante los demás.

— *En la piel del otro.*

Habilidad: empatía.

1) Se forman parejas.

— Un estudiante realiza la secuencia de acciones que hizo el día anterior para ir de su casa a clase o bien lo que hizo en su casa.

— El compañero le imita como si fuera un espejo procurando hacerlo con precisión. Luego se invierten los papeles.

2) Se juntan dos parejas. Cada pareja cuenta a la otra lo que hizo el compañero el día anterior, explicando también los sentimientos que cree que vivió (alegría, aburrimiento, preocupación...).

Luego el compañero representado confirma, precisa o modifica lo que ha interpretado el compañero a partir de su actuación.

— *Entender primero, opinar después.*

Habilidad: saber escuchar.

En parejas, cada una escoge un tema de debate de una lista preparada con anterioridad sobre temas de actualidad, propuestos por los estudiantes.

Las reglas del debate son las siguientes:

El alumno A empieza con una afirmación sobre el tema elegido. Antes de contestar, el alumno B tiene que repetir exactamente el sentido de lo que ha dicho A (“A ti te parece que...”) y debe recibir de A la confirmación de la exactitud de su interpretación (“Eso es” o “No, no es eso”). Entonces A tendrá que intentarlo otra vez. Si no lo consigue, A lo explicará de nuevo: “No, yo quería decir que...”. Después B dará su opinión y A le escuchará y repetirá lo que ha entendido.

— *El círculo de los posis.*

Habilidad: hacer cumplidos, felicitar, expresar elogios.

Sentados en círculo, el profesor propone las siguientes intervenciones:

- a) elogiar a un compañero por una habilidad social que ejerce bien (un buen negociador, capacidad de empatía...).
- b) felicitar a un compañero por algo que ha hecho bien.

c) hacerle un cumplido a un compañero.

d) decirle algo positivo a un compañero con respecto a su aprendizaje y sus progresos.

e) elogiar la conducta de alguien.

— *Fichas para tomar la palabra.*

Habilidad: saber compartir.

Consiste en un ritual para evidenciar y disminuir problemas de monopolización o de miedo a tomar la palabra en las interacciones grupales. Cada participante recibe tres fichas para tomar la palabra que debe haber utilizado al final de la actividad. Se puede o no establecer un tiempo máximo por intervención.

— *Conversación con fichas de funciones lingüísticas* (Kagan, 1999).

Cada miembro del grupo dispone de un conjunto de cartulinas pequeñas con diferentes funciones lingüísticas (aportar una idea, hacer y responder una pregunta, pedir aclaraciones, etc.), que debe usar para hablar de acuerdo con la función que quiera ejercer en la conversación colectiva.

3) ¿Qué técnicas cooperativas van a estructurar las interacciones entre los estudiantes? (las llamadas “estructuras cooperativas”).

a) Actividades para crear interdependencia positiva (*no puedo realizar solo la tarea, necesito a los demás*).

Ejemplos de actividades:

— *El rompecabezas* (comprensión lectora y expresión oral).

Objetivo: propiciar la interacción entre iguales.

1. Se divide la clase en grupos de cuatro.
2. Los recursos (textos...) se dividen en tantas partes como miembros tiene cada equipo, de forma que cada uno de los miembros recibe una parte de la información del tema que, en conjunto, debe tratar todo el equipo.
3. Cada miembro del equipo prepara su parte del tema, con el material que se le ha facilitado.
4. A continuación se reúne con los miembros de los demás equipos que han estudiado el mismo subtema, formando un *equipo de expertos*, y lo estudian a fondo.
5. Después cada uno vuelve a su *equipo de base*, comparten lo que saben y realizan juntos la tarea.

— *Prohibido tomar apuntes* (comprensión auditiva).

Objetivo: propiciar la interacción entre iguales.

Los grupos escuchan un documento audio corto (menos de 15’) y se les imponen limitaciones en la toma de notas.



Pilar Carilla durante la presentación de su taller en Bruselas

Por ejemplo, solo pueden anotar diez palabras, tres ideas, etc.

Después, en grupo, tendrán que colaborar para realizar un resumen con las ideas más importantes.

— *Limitación de recursos.*

Se trata de un principio general que se puede aplicar de muchas formas. Por ejemplo, se puede entregar a cada miembro del grupo una cuarta parte de un texto (de modo que el conjunto del equipo lo tenga todo) y dar una tarea en la que necesitan toda la información para “obligarles” a compartirla. Para la audición de una canción se puede dar a los estudiantes una única hoja con la letra y las palabras recortadas. Cada grupo se organiza como crea más oportuno para completar la canción.

— *Dictado de pared en grupos.*

En grupos de cuatro se pegan textos diferentes en las paredes del aula, un texto por grupo. Conviene temas como vidas de famosos hispanos, descriptivos de países, ciudades o regiones... Por turnos, cada miembro del equipo debe ir hasta el lugar donde está el texto, memorizar un fragmento, volver a su grupo y dictárselo a sus compañeros. Al final, cada miembro del equipo debe conseguir completar el texto. Se forman nuevos grupos y cada estudiante tiene que contar a sus compañeros el resumen del texto que ha copiado.

— *El crucigrama cooperativo* (comprensión lectora).

Se da un mismo crucigrama con tres tipos de pistas diferentes (hojas A, B y C) para la misma palabra. Los alumnos pueden hacerlo solos pero es mucho más fácil si colaboran en grupos de tres.

b) Actividades para asegurar la participación igualitaria de todos los miembros del grupo (evitar que unos lleven la voz cantante y otros se queden al margen).

Ejemplos de actividades:

— *Lápices al centro* (expresión oral).

Objetivo: propiciar el debate para concretar una respuesta común por parte de todos.

El profesor distribuye una hoja con preguntas (comprensión auditiva o lectora), ejercicios de gramática, etc. Cada alumno es el encargado de un ejercicio. Para evitar que lo hagan solos, individualmente, tienen que leer cada uno el ejercicio o pregunta que le ha tocado y dirigir la interacción. Tienen que discutir oralmente y dar cada uno su opinión sin escribir en la hoja. Para asegurarse de que lo hagan así, deben poner sus bolígrafos en el centro de la mesa. Podrán escribir cuando se hayan puesto de acuerdo oralmente entre todos en la solución elegida.

— *El folio giratorio* (expresión oral y escrita).

Objetivo: realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los miembros de un equipo.

El profesor asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, lo que saben de un determinado tema, una frase que resuma lo esencial de un texto que han leído...). Un miembro del equipo empieza a escribir su aportación en un folio giratorio, y a continuación lo pasa al compañero siguiendo el sentido de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio y así sucesivamente. Mientras uno escribe, los demás deben estar pendientes de lo que hace, e intervenir si es necesario para corregirle, ya que todos son responsables de todo lo que se escribe en el folio y no solo de su parte.

c) Actividades para asegurar que cada miembro del grupo se sienta responsable y se comprometa individualmente en el trabajo de grupo (*soy responsable de mi aprendizaje y de que los demás aprendan*).

Ejemplos de actividades:

— *Cabezas numeradas* (Spencer Kagan) (comprensión auditiva y lectora).

Objetivo: conseguir que todo el grupo asuma los mismos objetivos y que todos conozcan en igual medida los aprendizajes.

Es una técnica muy conocida que se usa en el AC para combinar la discusión de grupo y la responsabilidad individual. Es útil para organizar las actividades que se prestan a preguntas, los ejercicios para fijar estructuras gramaticales, las actividades de comprensión oral o lectora y el repaso.

Se forman grupos heterogéneos de cuatro personas. Se asigna un número (del 1 al 4) a todos los miembros de cada grupo. Se hace alguna actividad receptiva, por

ejemplo se ve un fragmento de una película, se lee un texto, se escucha un diálogo grabado o una canción, etc. Después, cada grupo tiene que completar un cuestionario de comprensión, llegando a una respuesta consensuada. Una vez completado el ejercicio de comprensión en grupo, el profesor dice en alto un número entre el 1 y el 4 y todos los miembros de los grupos a los que se les ha asignado dicho número deben contestar la pregunta que menciona y que acaban de responder en grupo. El hecho de desconocer qué persona del grupo va a responder hace que cada uno tenga que comprender lo que el grupo discute evitando actitudes pasivas.

— *El número* (comprensión auditiva y lectora).

Es una variación de la actividad anterior. Los alumnos, en grupos, deben hacer una tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número. Una vez terminado el tiempo para hacer la tarea, el profesor saca un número de una bolsita. El estudiante que tiene ese número tendrá que explicar delante de la clase toda la tarea que ha realizado. Si lo hace bien, todo su grupo será premiado.

— *1-2-4* (comprensión lectora, gramática y vocabulario).

Objetivo: conseguir crear una dinámica de equipo que parte de lo individual y termine en el grupo.

Se plantean preguntas a la clase. Primero responden individualmente, después se ponen en parejas, intercambian sus respuestas, las comentan y de dos hacen una, y, en tercer lugar, se ponen de acuerdo en equipo.

— *Conocemos palabras juntos* (aprender vocabulario).

Objetivo: aumentar el vocabulario de forma cooperativa. Se dan varias palabras nuevas de vocabulario o se propone elaborar una lista de palabras del tema estudiado. Cada miembro del equipo, de forma rotatoria, explica el significado de una de las palabras de la lista (para que sus compañeros la adivinen) o forma una frase con la palabra. Se hace una segunda ronda con las palabras desconocidas por el grupo buscando el significado en el diccionario y compartiendo todo el grupo las palabras. Al final, cada miembro del equipo tiene que conocer todas las palabras. El profesor elegirá un miembro del equipo para que explique el significado que ha proporcionado su grupo de alguna de las palabras.

d) Actividades para ayudarse, corregirse y aprender estrategias juntos (*aprendemos enseñando*).

Ejemplos de actividades:

— *Lectores expertos* (comprensión lectora y expresión oral).

Objetivo: aprender estrategias lectoras juntos.

Se trata de distribuir entre los miembros de un equipo las funciones cognitivas que un lector experto ejecuta simultánea e inconscientemente. Las siguientes funciones van rotando a lo largo del texto:

- 1) Lee en voz alta y resume un fragmento.
- 2) Hace preguntas sobre lo que se acaba de leer.
- 3) Responde.
- 4) Predice cómo continuará el texto.

— *El esquema compartido* (comprensión auditiva y lectora).

Objetivo: entrenarse a identificar las ideas esenciales de un texto expositivo colaborando con los compañeros.

Después de escuchar una exposición breve (un vídeo, al profesor...) o leer un texto corto:

- 1.º Cada alumno elabora un esquema, siguiendo la consigna: “anota las cinco ideas más importantes de la información”. Lo escribe en una hoja suelta y deja un espacio en blanco entre cada idea para poder añadir datos.
- 2.º Cada estudiante da su hoja al compañero de la derecha.
- 3.º Los estudiantes leen la hoja de su compañero y siguen la siguiente instrucción: “añade dos nuevas ideas a estos apuntes, anotándolas en el lugar adecuado”.
- 4.º Se repite este paso varias veces.
- 5.º Después se pueden añadir instrucciones diferentes: “añade dos ejemplos, desarrolla una de las ideas, da tu opinión personal, expresa un desacuerdo, escribe una pregunta...”.

Al final cada estudiante recupera su esquema, lo lee y añade libremente todas las ideas que desee.

— *El juego de las palabras clave* (comprensión oral o lectora y expresión escrita).

El profesor pide a cada grupo que se ponga de acuerdo sobre siete palabras clave que sinteticen lo visto o leído. Después los grupos se intercambian las palabras y a partir de ellas redactan un resumen.

— *Funciones compartidas*.

Objetivo: conseguir que todos los miembros del grupo realicen funciones diferentes para llegar a un objetivo común.

Consiste en elaborar en equipos de cuatro un trabajo en el que se tengan que realizar cuatro funciones diferentes. Por ejemplo: buscar información en un libro, consultar el diccionario y/o la gramática, hacer ilustraciones relacionadas con el tema, responder o redactar preguntas. Se van haciendo rotaciones de las funciones entre los miembros del equipo cada cinco, diez o quince minutos según la dificultad de la actividad.

Artículos

— *Todos sabemos y podemos enseñar* (comprensión lectora, gramática, vocabulario y cultura).

Objetivo: conseguir que las personas que saben determinadas cosas las transmitan a los que no las saben para que estos aprendan.

Se reparte una hoja con diversas preguntas o temas. Se pide al equipo que escriba el nombre de quienes sepan la respuesta a cada pregunta. Cuando todas las preguntas tengan a alguien que sabe las respuestas se pasa a la segunda fase en la que se expone la respuesta a las preguntas por parte de las personas mencionadas en el escrito hasta que todo el grupo las conozca. Es importante contrastar que las respuestas dadas son correctas.

— *Entrenamiento en equipo* (actividades de repaso).

Objetivo: repasar lo que estamos trabajando y propiciar que el grupo conozca lo que vamos aprendiendo con la ayuda de los compañeros.

Material: tarjetas de pregunta-respuesta.

Cada miembro del grupo debe ir diciendo la respuesta a la cuestión de forma rápida. Si no se sabe nada, se dice “paso”. Cada uno debe repetir lo dicho por el anterior si cree que es correcto. Cuando alguien cree que no es correcto lo dicho por su compañero o compañera, debe decir “levanto respuesta”. Se lee lo correcto, se vuelve a tapar y se comienzan los ciclos de intervenciones.

— *El banco de conocimientos*.

Objetivo: propiciar las interacciones de unos alumnos con otros compartiendo lo que saben.

a) Para organizar las interacciones aprendiz/enseñante:

¿Qué te gustaría aprender?	¿Quién te lo puede enseñar?	¿Qué puedes enseñar?	¿A quién?

b) Después de la actividad:

¿Qué has aprendido?	¿Quién te lo ha enseñado?	¿Cómo has aprendido?	¿Qué nota le pones a tu profesor(a)?

¿Qué has enseñado?	¿A quién?	¿Qué actividades, materiales has utilizado?	¿Qué nota le pones a tu alumno(a)?

— *Las páginas amarillas*.

Objetivo: propiciar las interacciones de unos alumnos con otros compartiendo lo que saben hacer.

Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de “páginas amarillas” de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros.

Cada estudiante deberá incluir en su anuncio los datos siguientes:

- El título del servicio que ofrece.
- Una descripción de este servicio.
- Un pequeño dibujo o ilustración.
- El nombre del estudiante que ofrece el servicio.


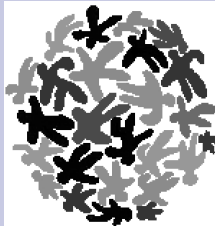

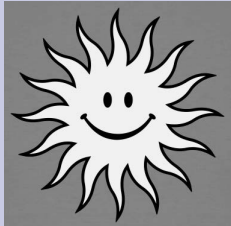





“Banco de servicios” de la clase.

El/la profesor/a podrá reservar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún/a compañero/a uno de los servicios que ofrece.

4) ¿Qué roles van a necesitar ejercer los estudiantes para realizar la tarea?

El profesor comparte su responsabilidad: cada estudiante asume una función diferente, atribuida en la enseñanza tradicional al profesor.

Un ejemplo de tarjetas que se pueden utilizar:

<p>CONTROLADOR DEL TIEMPO</p>  <p>Procura que no se pierda el tiempo. Controla el tono de voz.</p>	<p>COORDINADOR</p>  <p>Recuerda los objetivos y agiliza la toma de decisiones.</p>	<p>CONTROLADOR DE LA TAREA</p>  <p>Mantiene al grupo trabajando en la tarea.</p>
<p>ALENTADOR</p>  <p>Muestra aprecio por las contribuciones de los miembros del grupo y reconoce los logros.</p>	<p>RECOPILADOR</p>  <p>Resume las conclusiones o respuestas generadas por el grupo.</p>	<p>EXPLORADOR DE PALABRAS</p>  <p>Se encarga de buscar en el diccionario.</p>
<p>GUARDIAN DE LA LENGUA</p>  <p>Anima a que todos hablen español.</p>	<p>ANIMADOR</p>  <p>Mantiene una comunicación eficaz y fluida. Distribuye los turnos de palabra. Alienta a todos los estudiantes a participar.</p>	<p>RESPONSABLE DEL MATERIAL</p>  <p>Está atento a que todos tengan el material necesario.</p>

Bibliografía.

CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

CASSANY, D.(2004): “Aprendizaje Cooperativo para ELE”, en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, Instituto Cervantes de Munich (Alemania), pp.11-30.

LANDONE, E. (2004): “El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”, REDELE.

LUCA DE TENA, C., RODRÍGUEZ, R. y SUREDA, I. (2001): *Programa de Habilidades Sociales en la ESO*

¿cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?, Málaga, Ediciones Aljibe.

ESCOLA DE CULTURA DE PAU (2009): *Juegos de paz. Caja de Herramientas para educar hacia una cultura de paz*, Madrid, La Catarata.

ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *La tolerancia en la escuela*, Barcelona, Ariel Educación.

PUJOLÀS, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*, Universidad de Vic.

PUJOLÀS, P. (2010): *La estructuración cooperativa de la actividad en el aula (II) Algunas ideas prácticas*, Lebrija, Universidad de Vic.

Las imágenes como recurso didáctico en la clase de ELE

Prof dr. Mathea Simons

Universidad de Amberes
mathea.simons@ua.ac.be

Pablo Castaño-Sequeros

Centro de educación para personas adultas CVO VTI Lier
pablo.castano@ua.ac.be

La situación nos resulta familiar: estamos dando clase y observamos que un gran número de estudiantes está dibujando. ¿Se aburren?, ¿no les interesa el contenido de la clase? No necesariamente. Puede ser que únicamente estén intentando equilibrar los hemisferios para concentrarse mejor.

1. Nuestro cerebro necesita varios tipos de *input*.

No existe una única forma de aprender, cada uno de nosotros tenemos nuestro propio estilo de aprendizaje. El origen de estas diferencias interpersonales podemos situarlo en el funcionamiento de nuestro cerebro. El cerebro consta de dos hemisferios: el derecho y el izquierdo. Cada hemisferio cumple unas funciones específicas. El hemisferio izquierdo procesa la información de manera secuencial y efectúa las funciones verbales y matemáticas. El hemisferio derecho procesa la información de manera global y nos ayuda a interpretar el espacio, el humor, símbolos e imágenes. El reto de la enseñanza consiste en lograr un equilibrio entre ambos hemisferios.

Basándonos en las funciones que cumplen los hemisferios, podemos distinguir tres estilos de aprendizaje: el estilo de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico. Sin embargo, hay que tener cuidado. Los estilos de aprendizaje casi nunca se presentan como un estilo de aprendizaje único. Por eso se habla de un estilo de aprendizaje *predominantemente* visual, auditivo o kinestésico. Además pueden cambiar y adaptarse a la situación en la que se encuentra la persona.

Una caracterización de los tres estilos de aprendizaje más importantes sería:

- Los alumnos con un estilo de aprendizaje predominantemente visual se apoyan sobre todo en el hemisferio derecho. Aprenden mejor cuando leen o ven la información. Necesitan un *input* visual. Cuando quieren memorizar información escriben, colorean, hacen esquemas o visualizan la situación. Hacen, por ejemplo, una foto mental de la información.
- Los alumnos con un estilo de aprendizaje predominantemente auditivo apelan más a su hemisferio izquierdo. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando escuchan, cuando reciben las explicaciones oralmente, cuando el profesor pone fragmentos de audio, etc. Memorizan más fácilmente diciendo los contenidos en voz alta o explicándoselos a otra persona.

- Los alumnos kinestésicos asocian la información con su cuerpo, con movimientos o con sensaciones. Cuando quieren memorizar contenidos, estos alumnos suelen moverse, pasear, jugar o balancearse para satisfacer esa necesidad de movimiento. Encontramos este estilo de aprendizaje sobre todo en la enseñanza técnica y profesional.

Aunque las cifras difieren, según las fuentes consultadas, la mayoría de los alumnos tiene un estilo de aprendizaje predominantemente visual (hasta el 70%). Los alumnos auditivos también son numerosos (hasta el 20%). El grupo menos numeroso es el grupo de los kinestésicos. Se trata del 10% de nuestros alumnos.

La clasificación de estilos de aprendizaje descrita se basa en el modelo de Dunn y Dunn (1978, 2000) que se elaboró más en detalle en el modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, también llamado el modelo visual-auditivo-kinestésico (VAK). La literatura

Podemos distinguir tres estilos de aprendizaje: el estilo de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico

sobre los estilos de aprendizaje es muy amplia. Existen varios modelos que hacen una clasificación de estas diferentes formas de aprender. El modelo más conocido es el modelo de Kolb (1984). Otros autores de modelos de aprendizaje que contribuyen al marco teórico del concepto “estilo de aprendizaje” son Herrman, Felder & Silverman y Gardner. Para más información, también hacemos referencia al manual de Gómez Navas Chapa (2004), disponible en Internet.

¿Le interesa esta teoría y quiere verla con sus alumnos, para que puedan descubrir e identificar su propio estilo de aprendizaje? Le sugerimos el cuestionario de Mónica Godoy y el test de Guillermo Rosabal, disponibles en Internet. Están en español y también permiten una explotación lingüística.

Es evidente que cuando les enseñamos a los estudiantes según su propio estilo de aprendizaje, estos aprenden con más facilidad, eficacia y efectividad. En un contexto de la enseñanza de lenguas tradicional, con un énfasis en el *input* auditivo por parte del profesor, nos arriesgamos a “perder” una parte de nuestro alumnado y dirigirnos sobre

todo a los alumnos que tienen un estilo de aprendizaje auditivo. Podemos integrar un *input* visual en nuestras clases de varias maneras. En este artículo nos centramos en las imágenes.

2. ¿Utilizar imágenes únicamente para ayudar a nuestros alumnos “visuales”?

Las imágenes no solamente nos ayudan a estimular también el hemisferio derecho del cerebro, sino que constituyen una valiosa herramienta en la enseñanza de idiomas por varias razones. Actúan como sustituto de la realidad, despiertan interés, son motivadoras, pueden usarse en cualquier nivel y son polivalentes. En el aula de idiomas pueden utilizarse como herramienta para la adquisición de léxico, la asimilación de reglas gramaticales, la transmisión de contenidos culturales y la práctica de las destrezas.

A continuación presentamos una selección de actividades para trabajar con imágenes en la clase de ELE. Si desea encontrar más ideas, le remitimos al *syllabus* ‘Una imagen, mil palabras’, disponible en la página personal de los autores: <http://www.ua.ac.be/pablo.castano> (enlace “Documenten” a la izquierda). Como se trata de una descripción de ideas y nos dirigimos principalmente a otros profesores, colegas de profesión, utilizamos la forma de “nosotros”.

3. Utilizar material visual para la enseñanza de elementos funcionales.

Podemos utilizar imágenes tanto para la adquisición de elementos funcionales como para el entrenamiento de las destrezas. En esta primera parte describimos algunas ideas para la enseñanza del vocabulario, de la gramática y de la cultura. Si comparamos los diferentes apartados, queda claro que es sobre todo en el terreno del vocabulario donde las imágenes nos ayudan a llevar a cabo una enseñanza de lenguas más eficaz.

3.1. La adquisición del léxico.

3.1.1. Practicar con tarjetas.

Podemos elaborar juegos de tarjetas para la enseñanza de vocabulario, especialmente en los niveles inferiores. Hacemos tarjetas con una visualización de las palabras recientemente aprendidas. Se puede optar por una sola tarjeta en la que se pone la imagen en el anverso y la palabra en el reverso (si se desea con su traducción).



Clic images

Otra posibilidad es utilizar dos tarjetas aparte (una con la imagen, la otra con la palabra), según las actividades que queramos organizar en clase.

Estas tarjetas pueden utilizarse varias veces y de diferentes maneras. Podemos utilizarlas cuando introducimos el nuevo léxico para lograr una primera integración. Mostramos la imagen y los alumnos repiten las palabras aprendidas. También podemos repetir esta actividad, mostrando de nuevo todas las imágenes excepto una, que los alumnos tienen que descubrir. Otra posibilidad es pedir a los alumnos que anoten en su cuaderno la palabra que se corresponda con cada imagen que mostramos y después corregir la actividad en grupo.

En una segunda fase, podemos darles las tarjetas a los alumnos. Pueden trabajar en parejas o en grupos pequeños. Repiten las palabras mediante las imágenes y ellos mismos se corrigen. También se puede introducir un elemento competitivo: los alumnos consiguen un punto cuando dicen la palabra correspondiente, cuando la utilizan en una frase, si son capaces de dar una definición, etc. Por supuesto, también podemos dejar que los alumnos jueguen con las tarjetas. El bingo, el *memory game* o el dominó son algunos de los juegos más conocidos y utilizados.

Existen en el mercado tarjetas ya listas para su empleo en la clase de idiomas, como por ejemplo las *Color cards*, publicadas por Janelle Publications y distribuidas por varias casas editoriales como Baert o K2-publisher. Cada juego de tarjetas abarca un campo semántico determinado (hogar, profesiones, alimentos...). Estas tarjetas se componen únicamente de imágenes, por lo que están indicadas para la enseñanza de cualquier lengua.

3.1.2. Imágenes fugaces.

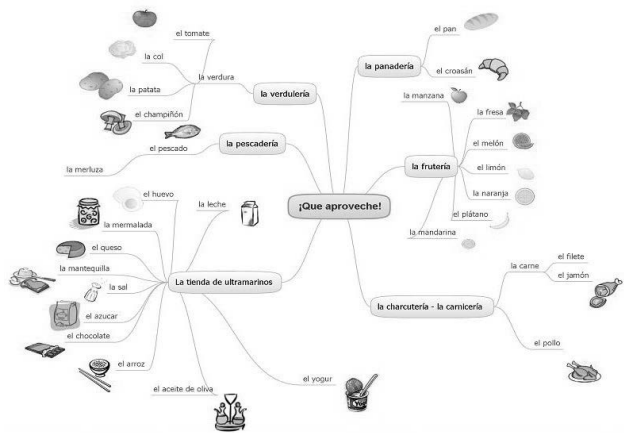
A partir de un dibujo o una fotografía que se muestra durante un tiempo determinado, los alumnos tienen que nombrar el mayor número de objetos que recuerdan. Esta actividad puede realizarse también en parejas. Cada alumno recibe una imagen que enseña a su compañero durante, por ejemplo, un minuto. Después el compañero tiene que responder a una serie de preguntas o escribir todo lo que recuerde.

3.1.3. Mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales nos permiten representar gráficamente la conexión de distintas palabras o ideas. Hacemos uso de palabras, colores, dibujos, etc., elaborando así una representación visual personal de los elementos clave.

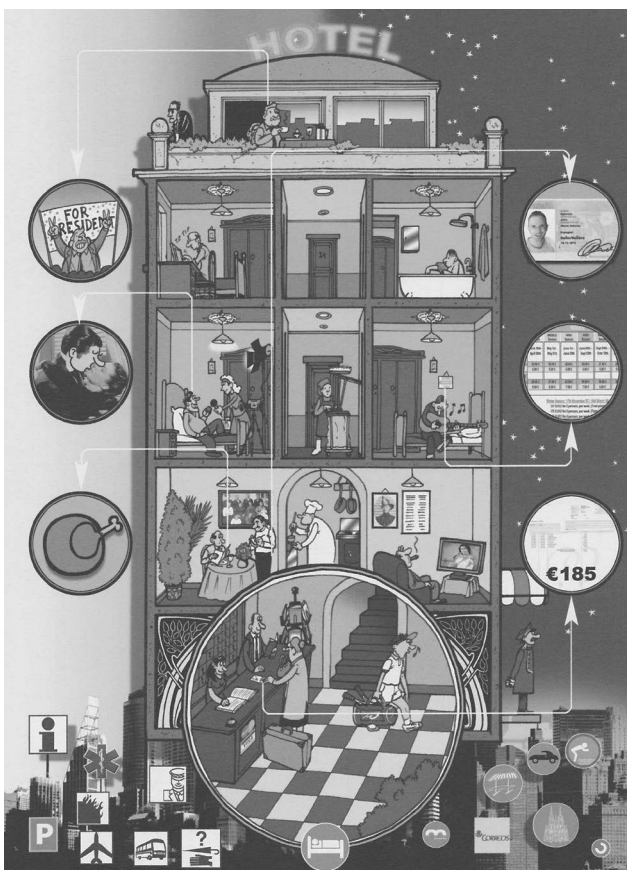
En el mercado y en Internet hay una gran cantidad de programas informáticos con los que podemos diseñar nuestros propios mapas conceptuales. A continuación

mostramos un ejemplo elaborado con *Conceptdraw*, disponible en Internet:



3.1.4. Fichas de palabras.

Las fichas de palabras, también llamadas “Fichas Fletcher” son ilustraciones que agrupan una gran cantidad de palabras, generalmente de un mismo campo semántico. La imagen siguiente da un ejemplo concreto para el campo semántico del Hotel. Una fuente interesante en este contexto es el *Beeldwoordenboek* (Wolters) que contiene una gran cantidad de imágenes que pueden adaptarse al público meta.



Sí, ¿cómo no?, Van In

3.2. La asimilación de reglas gramaticales.

A menudo las explicaciones gramaticales contienen un metalenguaje que no todos los alumnos conocen. Gracias a la “desverbalización” que supone la imagen podemos ahorrarnos explicaciones gramaticales demasiado abstractas y complejas. Algunas obras de gramática incluyen numerosas ilustraciones que facilitan la comprensión del fenómeno lingüístico presentado. El siguiente ejemplo está sacado de la *Gramática básica del estudiante* (Difusión):

26. ¿Imperfecto, Indefinido o Pretérito perfecto?

- Imperfecto para describir el pasado: Con el Imperfecto nos situamos 'DENTRO' de un hecho pasado y describimos un proceso no terminado 'ALLÍ'.
- Indefinido para contar el pasado: Con el Indefinido nos situamos 'DESPUÉS' de un hecho pasado y contamos un acto o un proceso terminado 'ALLÍ'.

Llovió mucho aquel día. (Illustration of rain with a person under an umbrella) No terminado 'ALLÍ'

Llovió mucho aquel día. (Illustration of a sun after rain) Terminado 'ALLÍ'

Para la práctica implícita de la gramática mediante actividades comunicativas con imágenes, véase el apartado 4 de este artículo en el que describimos cómo utilizar material visual para la práctica de las destrezas.

3.3. La transmisión de contenidos culturales.

Es evidente que aprender una lengua implica aprender una cultura. Como profesores nos interesa mejorar la competencia intercultural de nuestros alumnos acercándoles las costumbres, el modo de vida, los valores, etc., de la cultura de los países donde se habla español. En este apartado vamos a referirnos especialmente a fotografías que muestren aspectos de esta realidad cultural, aunque cabe recordar que las viñetas cómicas publicadas en los periódicos también son un retrato de la actualidad del país. A la hora de seleccionar las imágenes, debemos evitar caer en la tentación de dar un reflejo demasiado estereotipado de la cultura meta.

3.3.1. Igual, parecido, diferente.

Se muestran fotografías que visualicen aspectos de la cultura de la lengua meta. Los alumnos indican lo que es igual, parecido o diferente respecto a su país.



Google images

3.3.2 ¿Qué sabes de...?

Los alumnos observan las imágenes y eligen alguna de las preguntas de la lista para hablar con su compañero. Ejemplos de preguntas: ¿Sabes lo que es?, ¿has estado alguna vez allí?, ¿puedes describir este cuadro?, ¿qué ingredientes lleva este plato?, ¿has leído algún libro de este escritor?, ¿qué sabes de esta persona?, ¿qué están haciendo?, etc.

4. Utilizar material visual para la práctica de las destrezas.

Aunque las imágenes también pueden contribuir al desarrollo de la comprensión oral y escrita, vamos a centrarnos en las actividades que tienen como objetivo la práctica de las destrezas productivas, es decir, la expresión oral y escrita.

4.1. Ampliar la imagen.

Consiste en ver más allá de lo que la imagen muestra en sí misma. Existen cuatro formas de ampliar la imagen:

a) espacialmente: imaginamos lo que hay a ambos lados de la fotografía.

Las imágenes no solamente nos ayudan a

b) temporalmente: suponemos qué ha pasado antes del momento que capta la imagen o qué pasará después.

estimular también el hemisferio derecho

del cerebro, sino que constituyen una

c) socialmente: deducimos los aspectos sociales de la imagen tales como la clase social, las relaciones personales, etc. de las personas que aparecen en la imagen.

valiosa herramienta en la enseñanza de

idiomas

d) comunicativamente: formulamos hipótesis sobre lo que están hablando las personas que aparecen en la imagen, cómo se sienten, qué intentan expresar mediante su mirada, postura, gestos, etc.

4.2. Manipular la imagen.

Al igual que se manipulan los textos para ordenar los párrafos, completarlos, etc., las imágenes pueden ser tratadas de la misma manera. Podemos ir descubriendo la imagen poco a poco, hacer hipótesis sobre ella. De esta manera provocamos mayor expectación y despertamos interés, creando así un ambiente más participativo y productivo en clase.

4.3. La otra mitad.

Las imágenes o dibujos se parten por la mitad y cada alumno recibe una mitad. Se da un poco de tiempo para que los alumnos observen su mitad y después uno de ellos

empieza a describir la suya. Quien crea que tiene la otra mitad, continúa la descripción para ver si se corresponden.

4.4. Describe la fotografía... ¡sin verla!

Dividimos a los alumnos en un mínimo de cuatro grupos. Se entrega a cada grupo una carpeta con una foto y tres papeles en blanco en su interior. Esta actividad transcurre en 4 fases:

1. Los alumnos observan la fotografía y redactan con su grupo una lista de sustantivos basándose en lo que ven. Para escribir la lista utilizan uno de los papeles en blanco.
2. Se ponen la fotografía y la lista de sustantivos de nuevo en la carpeta y se pasa al grupo de la derecha. En lugar de hacer una lista de sustantivos, pedimos a los alumnos que hagan una lista de adjetivos en uno de los papeles en blanco.
3. Repetimos la fase anterior, pero esta vez los alumnos tienen que hacer una lista de verbos.
4. El profesor retira primero todas las fotografías y después las carpetas se pasan de nuevo al grupo de la derecha. Cada grupo tiene entonces la lista de sustantivos, adjetivos y verbos de una fotografía que no ha visto. Basándose en las listas, los alumnos tienen que hacer una descripción detallada por escrito de la fotografía. Finalmente se leen las descripciones y se comparan mostrando la imagen a todo el grupo.

4.5. Imágenes para contar historias: tiras.

Las tiras se distinguen de otros materiales por su condensación, rapidez de lectura y atractivo visual. Son una ventana al mundo, estimulan la creatividad y desarrollan la expresividad. Además pueden manipularse fácilmente. Al estar impresas sobre papel, se pueden fotocopiar y recortar, multiplicando las posibilidades de explotación en el aula.

En lugar de dar la tira completa para que los alumnos escriban la historia, podemos darles únicamente la primera o la última viñeta para que imaginen el resto y comparen después su versión con la original. También podemos desordenar las viñetas, o mezclar las viñetas de dos historias diferentes, suprimir viñetas, eliminar el texto que aparece en los bocadillos, etc.

4.6. Generadores de historietas en Internet.

Los alumnos pueden crear sus propias historietas mediante utilidades en Internet. Páginas web como *Witty Comics*, *Stripgenerator* o *ToonDoo* presentan plantillas en las que ya vienen dadas las viñetas y ofrecen repertorios de personajes, decorados y otros elementos, así como bocadillos y cartuchos en blanco para que se rellenen con el texto deseado.

5. Encontrar el material visual adecuado.

Las revistas son una rica fuente de imágenes, pero existen también muchos sitios web donde podemos encontrar imágenes, a menudo disponibles de manera gratuita. Basta con introducir unas palabras clave para dar con la fotografía o dibujo que más se ajuste a nuestras necesidades. Algunos bancos de imágenes interesantes son:

- *Wikimedia Commons* es la división de medios de Wikipedia, la enciclopedia libre, la cual opera como almacén de archivos de imágenes y otros formatos multimedia que son “libres”, o sea que cuentan con permiso de utilización siempre que se cite la fuente y el autor.
- *Google Image Search* ofrece una herramienta de búsqueda avanzada que permite filtrar los resultados de acuerdo con el tipo de licencia. En la opción “Derechos de uso” podemos seleccionar fácilmente los permisos de uso de las imágenes y encontrar resultados relevantes conforme a nuestras necesidades. Otra de las ventajas de este buscador es que permite elegir la opción “clip art” para encontrar todo tipo de imágenes prediseñadas.
- *Clic images* es una galería en la que las imágenes están agrupadas por categorías (los deportes, el cuerpo humano, los alimentos, etc.).

Referencias bibliográficas

GÓMEZ NAVAS CHAPA, L. (2004): *Manual de estilos de aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública. Dirección de Coordinación Académica. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/Manual.pdf.

El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica¹

Dra. María Isabel Pozzo

maria.isabel.pozzo@gmail.com

Mg. Hanne Bongaerts

hanne.bongaerts@gmail.com

La enseñanza del español en Bélgica, específicamente en la Comunidad flamenca, cuenta con un desarrollo importante en términos de matrícula estudiantil. Ante este interés sostenido, resulta relevante estudiar la presencia y el tratamiento de contenidos socioculturales en los manuales utilizados para la enseñanza del ELE.

El estudio de los contenidos socioculturales en los manuales de ELE se justifica por la importancia que revisten estos contenidos en el aula de español, sumado al hecho de la amplitud y diversidad del mundo hispanohablante.

Con este propósito, se presentan a continuación:

- a. Una breve sinopsis del panorama de ELE en Flandes.
- b. Una referencia teórica acerca de los contenidos socioculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- c. La estrategia metodológica diseñada para el análisis de una muestra de libros de español para extranjeros.
- d. Los resultados de dicho análisis.
- e. Conclusiones.

a) ELE en la Comunidad flamenca.

En Flandes existen cursos de español como lengua extranjera (ELE) en diversos niveles y centros de enseñanza (Ministerio de Educación de España –2009²). Es decir, se imparten cursos tanto en centros de enseñanza secundaria como en la educación superior (centros universitarios y no universitarios), en instituciones de formación de adultos, en las Escuelas Europeas y en centros vinculados a España (como el Instituto Cervantes y la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas).

En cuanto a la importancia cuantitativa de ELE en Flandes, destacan las cifras de estudiantes de español en la enseñanza superior –universitaria y no universitaria– y en los centros de formación para adultos.

En la enseñanza superior no universitaria, el español suele formar parte del currículo de muchas de las titulaciones (por ejemplo, en los estudios de Traducción e Interpretación, y de manera generalizada también en Administración de Empresas, Turismo y Secretariado de dirección). En la enseñanza superior universitaria, el estudio de los idiomas cobra vital relevancia en las especialidades de Lenguas y Literaturas de las Facultades de Filosofía y Letras (Simons y Soetewey, 2008: 9).

En Flandes existen cursos de español como lengua extranjera (ELE) en diversos niveles y centros de enseñanza

Con la implementación de los acuerdos de Bolonia, que generaron nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), se ha facilitado la elección del español en las universidades. En los programas anteriores, estudiar español significaba elegir también el francés, ya que el español solamente estaba presente en el currículo de lenguas románicas. Sin embargo, hoy en día se puede combinar libremente un idioma románico con uno germánico, y la opción español-inglés es una de las opciones más populares (Curto Herrero, 2008: 5).

Durante el año académico 2008-2009, en la Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven – Universidad Católica de Lovaina)³, el español fue la cuarta lengua más elegida (241 alumnos), después del francés (262), mientras que el neerlandés (366 alumnos) y el inglés (426 alumnos) fueron los idiomas más elegidos. En total, “la cifra de estudiantes de español en la educación superior de la Comunidad flamenca durante el curso 2008-2009 fue de 4.959 alumnos” (MECDE, 2009: 68).

1 Este trabajo fue posible gracias a un subsidio otorgado por la Universidad de Salamanca.

2 El Ministerio emite desde 2005 informes sobre el estado de la enseñanza del español en el mundo. En este caso, se denomina *El mundo estudia español*. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/elmundo/2009/BELGICA.pdf>

3 Estadísticas de la KU Leuven: https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z_studaantal/hoofd_DTO_hist.htm?parent=D_50269039_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008

Durante el curso 2008-2009, la población total de estudiantes de educación superior fue de 187.785 (Ministerio de Educación de la Comunidad flamenca, MECF, 2009: 37⁴), de los que un 2,64% optó por aprender español.

A pesar de los cambios favorables en los planes de estudio, este porcentaje de estudiantes de hispánicas fue menor al del curso 2001-2002 (MECDE, 2002: 54⁵), año en que alcanzó un 5,21% de la población estudiantil total, 163.632 estudiantes (MECF, 2003⁶). No obstante, el número de estudiantes de la KU Leuven (572 estudiantes) que eligieron estudiar español, francés o italiano en 2008-2009⁷, fue mayor al de los estudiantes inscritos en el programa de Lenguas Románicas durante su último año (curso 2003-2004), en el que había solamente 364 estudiantes. Además, al consultar a los docentes de español en la KU Leuven, se confirmó que, al menos en esa universidad, el volumen de estudiantes de ELE está en aumento desde la reforma de Bolonia.

En los centros de formación para adultos, se evidencia un crecimiento del interés por la lengua española. En 2001-2002, 15.748 estudiantes se inscribieron en un curso de español (MECDE, 2002: 54) mientras que 6 años más tarde, en el curso 2007-2008, esta cifra aumentó hasta 23.114 alumnos, un incremento de un 68%. Además, cabe destacar que el español es la lengua más estudiada en este tipo de centros (MECDE, 2009: 69).

Partiendo del análisis del número de estudiantes es posible afirmar que la enseñanza del español como lengua extranjera sigue siendo un área de interés en el sistema educativo superior flamenco y se está convirtiendo en un componente muy apreciado por los alumnos en centros de formación para adultos.

b) El interés por los contenidos socioculturales (CSC).

La impartición de contenidos socioculturales responde al reconocimiento actual acerca de la importancia de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal importancia es enfatizada en el *Marco*

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), (Consejo de Europa –CE–, 2002), en el que se destaca que “el aprendizaje de lenguas es también un aprendizaje de culturas” (Santamaría Martínez, 2010: 38) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en su reciente actualización (2006), que caracteriza al alumno como “agente social, aprendiente autónomo y como hablante intercultural”.

El hablante intercultural ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (PCIC, 2006: 33).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes propone trabajar el componente cultural en el aula, distinguiendo en él tres divisiones y ofreciendo un inventario pormenorizado de cada una de ellas. Dichas divisiones son:

- Referentes culturales.
- Saberes y comportamientos socioculturales.
- Habilidades y actitudes interculturales.

Los dos primeros repertorios se asemejan a la lista de temas presentados en el MCER (CE, 2002) como *Conocimiento del mundo* y *Conocimiento sociocultural* (p.99-101) mientras que el tercer repertorio presenta similitudes con lo propuesto como *Las destrezas y habilidades interculturales* y *La competencia existencial* (p. 102 -104).

En este trabajo se ha optado por seguir la descripción expuesta por el Instituto Cervantes, dado que recoge contenidos análogos al MCER pero de forma mucho más detallada. De los tres repertorios, se abordan los dos primeros –“referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales”– entendidos como contenidos socioculturales (CSC).

Por su parte, los estudiantes también demandan contenidos socioculturales en sus clases. De una encuesta realizada en 22 centros de formación para adultos en Flandes se desprende que descubrir la cultura española es la actividad preferida por los alumnos flamencos (Simons y Soetewey, 2008: 13). El estudio no distingue entre la cultura española y la hispanoamericana. Una información detallada al respecto permitiría justificar el uso de un manual centrado en la cultura peninsular o bien rechazarlo por la visión limitada que proporciona acerca del mundo hispanohablante.

4 Hoger onderwijs in cijfers 2009. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Hoger_onderwijs_in_cijfers_0910.pdf

5 La enseñanza del español en Bélgica, 2002. Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/estudios/espbe.pdf>

6 Onderwijsstatistieken 2003. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb0203/jb-1hdst51.pdf>
<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2002-2003/jb0203/jb-1hdst52.pdf>

7 Estadísticas de la KU Leuven https://webwsp.aps.kuleuven.be/sap%28bD1ubCZjPTAwMA==%29/public/bsphttp/sap/z_studaantal/hoofd.DTO_hist.htm?parent=D_50269039_01&co=l&niveau=4%20&jaar=2008

En el presente trabajo se pretende analizar cómo se traduce el interés expresado en el MCER y en el PCIC por estos contenidos en los manuales de español como lengua extranjera utilizados en la región de Flandes, descrita al inicio. En la sección siguiente detallaremos el método.

c) El método para el análisis de manuales.

Considerando que el español en Bélgica determina un aprendizaje exolingüe, fuera de la comunidad en la que esta lengua es hablada, y que el país se encuentra alejado geográficamente de la extensa región hispanoamericana, resulta de interés analizar el tratamiento que los contenidos socioculturales reciben en los manuales de mayor circulación en la Comunidad flamenca. A tal efecto, en el presente trabajo se analizan: *Rápido, rápido*⁸, un manual utilizado en la KU Leuven, y *Caminos*⁹, un manual de uso frecuente en los centros de formación para adultos, según se observa en el estudio de Simons y Soetewey (2008: 14)¹⁰.



El análisis de los manuales se organizó en dos partes: la primera, centrada en la presencia de contenidos socioculturales, y la segunda, referida al tratamiento de los mismos, según se hizo en otro estudio (Pozzo, Nava y Nardi, 2008).

En la primera parte, y con vistas a que el análisis de la presencia de contenidos socioculturales pudiera ser sistemático, comparable y coherente con nuestro marco teórico, se adoptó el inventario de contenidos socioculturales del Instituto Cervantes como tabla de análisis, la cual fue aplicada a los dos manuales. Los libros fueron examinados en su totalidad, página por página, se individualizaron los contenidos socioculturales en ellos

presentes, y se los encasilló en los distintos apartados de la tabla, identificándolos por orden de aparición en el libro junto al número de página, de manera que se pudieran localizar con posterioridad. Esta tabla sirvió para describir y cuantificar qué contenidos están presentes en cada libro y para establecer comparaciones entre ambos.

Con posterioridad, se unificaron los resultados de las dos tablas –una para cada libro– en una tabla-cotejo, manteniendo los números de las páginas en las que se localiza cada CSC.

Este método de análisis arrojó información cuantitativa, en virtud de la frecuencia de apariciones, entendiendo por estas cada uno de los ejemplos, apariciones o materializaciones de los contenidos socioculturales enunciados en abstracto en el Plan Curricular del IC.

En la segunda parte, para analizar el tratamiento de cada uno de los elementos socioculturales, no partimos de un instrumento preelaborado como el descrito, sino que realizamos un análisis cualitativo en lo que respecta a:

- 1- Si los CSC son motivo de una enseñanza explícita o si aparecen de manera implícita.
- 2- Si se refieren a alguna región geográfica en particular, predominante, o si el libro menciona distintas regiones.
- 3- Si se distribuyen transversalmente a lo largo del libro o están concentrados en secciones diferenciadas.

d) Resultados de los manuales examinados.

En relación con la presencia de contenidos socioculturales en los manuales seleccionados encontramos una mayor cantidad en *Caminos* (57 referencias) que en *Rápido, rápido* (48 referencias). La cifra podría cobrar mayor magnitud si tuviéramos en cuenta que el primer libro tiene menor cantidad de páginas que el segundo (186 páginas y 311 páginas respectivamente). Este dato, no obstante, debe ser valorado con cautela ya que no tomamos en consideración la extensión de cada ejemplo.

De los contenidos socioculturales analizados, *Caminos* arroja una distribución bastante equilibrada entre referentes culturales (44%) y saberes y comportamientos (56%), mientras que *Rápido, rápido* manifiesta una mayor inclinación por los referentes, ocupando estos el 77% de los CSC.

Concretamente, los CSC presentan las siguientes variaciones en cada uno de estos manuales:

— En *Rápido, rápido* puede advertirse una mayor insistencia en los conocimientos generales de los países hispanos; específicamente, en lo que atañe a geografía física y organización territorial. Aparecen a continuación las referencias a productos y creaciones culturales, especialmente los referidos a literatura, siendo casi

8 MIQUEL, L. y SANS, N. (2006): *Rápido, rápido. Curso intensivo de español*. Libro del alumno, Barcelona, Intertaal y Difusión.

9 GÖRRISSEN, M., HÄUPTLE-BARCELÓ, M., SÁNCHEZ BENITO, J. y WIENER, B. (2006): *Caminos nieuw A2*, Ámsterdam / Antwerpen, Intertaal.

10 Según estos autores, los manuales más utilizados en los centros de formación para adultos son: *Caminos* (Nieuw) (60%); *Así es* (12,3%); *Gente* (9%); *Por supuesto* (6,2%); *Eso sí* (4,2%); *Nuevo ELE* (4,2%), *Nuevo Ven* (1,7%), *Planet@* (1,7%) y *Prisma* (1,7%).

inexistentes las referencias a los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. Los *Saberes y comportamientos*, en cambio, presentan una gran variedad, sin ninguna tendencia marcada.

— En *Caminos*, en cambio, abundan justamente elementos del repertorio de *Saberes y comportamientos*, destacando el espacio dedicado a la vivienda, el trabajo, las relaciones interpersonales (la cortesía, tanto en la vida privada como en la laboral) y las fiestas populares. A pesar de la menor presencia de contenidos que pertenecen a los *Referentes culturales*, cabe señalar que algunos temas (como, por ejemplo, el golpe de estado en Chile, el camino de Santiago y la pintora Frida Kahlo) poseen cierta extensión.

Con respecto al tratamiento de los contenidos socioculturales, se desprenden los siguientes resultados:

1- Se advierte que en ambos manuales los CSC son motivo de una enseñanza explícita. En ningún caso aparecen como mera ilustración o a modo de “escenario” de otros tipos de contenidos considerados “protagónicos”. Cuando distintos tipos de contenidos se presentan combinadamente, se advierte una integración entre ellos. Así encontramos que un texto sobre un tema cultural puede ir acompañado de otros ejercicios (comprensión auditiva, comprensión lectora, léxico...). Por ejemplo, —como se menciona en el apartado 3—, las fotos de las esculturas de la Isla de Pascua en la p. 25 de *Caminos* aparecen junto al léxico del cuerpo; en la p. 76, el léxico relacionado con la Navidad viene acompañado por una audición. De este modo, los CSC se integran de forma armoniosa dentro de una unidad, en lugar de figurar al final, como complemento inconexo del tipo ‘ahora vamos a hacer una actividad cultural’, que fácilmente podría ser saltada por el docente.

En esta copresencia sí ocurre que un CSC aparezca secundariamente en función de otro contenido. En este sentido, seguimos hablando de ‘enseñanza explícita’ en la medida en que el CSC sea mencionado, aunque los ejercicios no siempre se centren en él.

Con respecto al espacio físico que ocupan los contenidos en ambos manuales, se puede comprobar que no ocupan menos de media página. Es notorio que la mayoría de las presentaciones, especialmente las referidas a Hispanoamérica, son de información turística.

2- En relación con el espectro geográfico, ambos presentan una atención repartida entre los diversos países de habla hispana, sin que pueda observarse una preferencia por una región geográfica en particular.

Por una parte, se incluyen temas comunes vistos desde el punto de vista en el que son tratados en distintas regiones.

Por ejemplo: *Caminos* aborda la situación de las lenguas minoritarias en la Península ibérica, en Puerto Rico, en Bolivia y en Guinea Ecuatorial.

Por otra parte, se describen independientemente temáticas propias de países hispanohablantes. Por ejemplo, *Rápido, rápido* se explaya sobre la vida en la isla de Taquile, Perú y, en otra unidad, sobre los jóvenes españoles. Al contabilizar las referencias a Hispanoamérica y a España, ambas regiones resultan equiparadas. Igualmente, al comprender Hispanoamérica una vasta superficie compuesta por numerosos países, puede dar la impresión de que España predomina. Esta sensación es mitigada con las alusiones a ciudades, en lugar de países.

Fuera del ámbito del mundo hispanohablante, cabe señalar que *Caminos* incorpora referencias a contenidos socioculturales de otros países (por ejemplo, cuentos y leyendas), mientras que *Rápido, rápido* no los incluye. En cambio, este último presenta temas universales (por ejemplo, la preocupación por el cuidado del medioambiente) sin ningún anclaje geográfico.

3- Por último, ambas propuestas editoriales distribuyen transversalmente los contenidos socioculturales a lo largo del libro. En el desarrollo de las unidades, no obstante, cada uno de los manuales plantea diferencias. *Rápido, rápido* es más estructurado, con secciones bien delimitadas. En ellas, los CSC aparecen siempre en las fotos de la portada y en las secciones de “Textos y Actividades”, y no en las de “Gramática” (excepto por alguna presencia implícita en el nombre de algún topónimo).

En *Caminos*, las portadas de las unidades también suelen comenzar con alguna foto, y en tres unidades se intercala un apartado especial que pretende dar a conocer un lugar determinado, como las Islas Canarias, Guatemala y Colombia. Por lo demás, los CSC figuran siempre dentro de las unidades, entre las demás actividades que el manual propone.

e) Conclusiones.

Contrariamente a las conclusiones que han arrojado otros estudios (cfr. Pozzo 2007 para Japón; Pozzo y Fernández 2008 para Dinamarca y Argentina; Pozzo y Nardi 2009 sobre Latinoamérica en manuales españoles y argentinos) podemos afirmar que la enseñanza de ELE en Flandes goza de muy buena salud en lo que respecta a la presencia y tratamiento de los contenidos socioculturales a juzgar por los manuales analizados.

De acuerdo con el exhaustivo inventario propuesto por el PCIC, hay una cantidad importante de CSC que no se incluyen: geografía, medicina y sanidad, medios de comunicación, medios de transporte, cine y artes escénicas, educación, espiritualidad y religión. Estas

ausencias, no obstante, tienen que ver con dos importantes desafíos: la vastedad de los contenidos socioculturales y las enormes dimensiones del mundo hispanohablante. Ante la dificultad que supone la selección de contenidos, los libros analizados siguen –de manera consciente o no– el principio de mayor universalidad, que es el criterio de gradación de dificultad propuesto por el Instituto Cervantes para estos contenidos (PCIC, 2006: 367).

Este estudio transversal podría proseguir con otro longitudinal que describiera los manuales que complementan los ejemplares analizados en este trabajo, como el nivel inicial y el nivel superior de *Caminos*, y algún manual que continúe el aprendizaje de la lengua española iniciada en *Rápido, rápido*.

El tratamiento explícito en ambos libros de los contenidos socioculturales, y su distribución transversal a lo largo de cada unidad, aseguran que estos contenidos no puedan ser saltados a lo largo del curso. De este modo, el profesor no estará inclinado a dejarlos de lado.

Desde una perspectiva latinoamericana, caracterizada por una preocupación por la hegemonía peninsular, los manuales presentan un paisaje bastante equilibrado. La insistencia de la perspectiva turística sobre Hispanoamérica, no obstante, puede reforzar la imagen exclusiva del aprendiz europeo que mira al nuevo continente desde afuera. Más allá de esta observación, no se advierten presentaciones recortadas ni estereotipadas acerca de Hispanoamérica.

Los resultados obtenidos reavivan la necesidad de avanzar en el estudio realizado por Simons y Soetewey (2008) acerca del interés de los estudiantes flamencos por la cultura, verificando si dicho interés se limita a España o si comprende la totalidad del mundo hispanohablante. Otros análisis posteriores de manuales podrían centrarse en analizar la adecuación de los contenidos de los manuales a los intereses manifestados por el alumnado. Además, se podría pensar en un estudio más cualitativo dedicado a la profundización de cada uno de estos contenidos para indagar qué saberes importantes y referentes destacados están ausentes y deberían incluirse. Somos conscientes de que el manual es solo un instrumento, cuyo máximo aprovechamiento está en manos del docente, quien siempre podrá alterar el orden de los contenidos o complementarlos, modificar las consignas, apelar a preguntas introductorias que recaben los conocimientos previos sobre los temas a enseñar, las diferencias con sus culturas de origen, etc. En cualquiera de estas situaciones, es importante la adopción de criterios fundamentados para actuar de manera acorde con principios pedagógicos.

Estos criterios acerca de cómo se presenta la información cultural pueden ayudar a un docente a entender si el manual es limitado en sus contenidos o no; si debería desestimarlo o al menos enriquecerlo. La intención de este artículo ha sido la de contribuir al desarrollo de estos criterios.

Referencias bibliográficas

CURTO HERRERA, F. (2008): Introducción a *Mosaico* 21, p. 5.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. Edelsa, Madrid.

POZZO, M. I. (2007): “La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos”. *Japonés IV para hispanohablantes*. Buenos Aires: Dunken, pp. 73-84.

POZZO M. I. y FERNÁNDEZ S. (2008): “La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo”, en *Diálogos Latinoamericanos*, n.º 14, pp.99-127. Universidad de Aarhus, Dinamarca.

POZZO M. I. y NARDI L. (2009): “Miradas desde y hacia América Latina en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del III Congreso Internacional de Educación “Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

POZZO, M.I., NAVA, M. y NARDI, L. (2008): “Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico”. Ponencia presentada en las XII Jornadas y II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica*. ASELE Colección Monografías n.º 13, Ministerio de Educación de España.

SIMONS, M. y SOETEWY, K. (2008): “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Comunidad flamenca: estructura, objetivos, contenido y metodología”, en *Mosaico* n.º 21, p. 6-16.





El español en la maleta

Relatos de profesores de español por el mundo.

VARIOS AUTORES, (2011): Barcelona, Esquema Ediciones.
ISBN: 978-84-939226-0-3

EL ESPAÑOL EN LA MALETA Y BÉLGICA EN EL CORAZÓN

Queridos profesores y profesoras de español, esto no es una reseña, es una carta en la que os voy a hablar de un libro y de mi relación y de vuestra relación con este libro. Vayamos por partes.

Os presento *El español en la maleta*, un libro que no es de pedagogía sino de vivencias. Contiene veintinueve narraciones escritas por un grupo de profesoras y profesores de español que hemos trabajado fuera de España. En cada una de ellas se cuenta una parte de nuestra particular experiencia.

Haré un poco de historia: *El español en la maleta* es un libro que se gestó de forma virtual para, finalmente, nacer en el mundo real. Tuvo su origen en las redes sociales. Un profesor tuvo la idea e hizo el llamamiento en su *blog*. Los *tam-tam* de la red empezaron a batir y llevaron su propuesta a los cuatro puntos cardinales del globo. Algunos y algunas respondimos a su invitación. El siguiente paso fue organizarnos en un grupo de Google. Nos dimos pautas sobre contenido y extensión máxima de los relatos y se puso una fecha límite para presentarlos por Internet al grupo. En la fecha prevista, el embrión virtual del libro empezó su andadura en pos de un editor. La búsqueda duró varios meses. Hasta que Jaime Corpas, de Esquema Ediciones, creyó en él y lo editó. Meritoria tarea si pensamos en los tiempos de crisis y miedo a correr riesgos que vivimos. El resultado es un libro con maqueta, portada y edición muy cuidadas. Una pequeña maravilla. Gracias, Jaime.

Libro coral y plural. Por amor, por azar o por necesidad laboral, muchos profesores y muchas profesoras de español, un día, cogimos la maleta y nos fuimos a trabajar más allá de nuestras fronteras. Con una maleta llena de palabras nos fuimos lejos, a trabajar con ellas y para ellas. Como dice Agustín Yagüe en su magnífico prólogo, el español fue nuestra “razón de ser y de estar” en los países que nos acogieron. El libro cuenta este “ser” y este “estar” en lugares lejanos como Corea, Dubai o Japón y más cercanos –no por ello menos sorprendentes– como Grecia, Alemania, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos, etc.

A la diversidad de países se suma la diversidad de estilos. Y este es otro de los atractivos del libro. Encontraréis narraciones irónicas y con sentido del humor. Las hay más descriptivas, prolijas, informativas y las hay evocadoras, poéticas. Todas son reales. Creo que el libro puede ser interesante para profesores de español, para futuros profesores de español y para alumnos de español pues en él laten anécdotas biográficas, reflexiones interculturales, trocitos de vidas que ayudan a entender la

vida. Íbamos a enseñar español y aprendimos otras lenguas y culturas. Con el español en la maleta, abrimos nuestras mentes y nos hicimos quizá un poquito más sabios, más ciudadanos del mundo. Eso es lo que los autores y autoras hemos querido contaros y compartir.

Una maleta llena de emociones. En el libro, soy la autora del relato que habla de Bélgica. En él intento narrar algunos pormenores personales que me marcaron. También, algunos detalles de mi trabajo durante seis años como asesora en la Consejería (paso de puntillas, aunque fuera importante, sobre la creación de esta revista *Mosaico*, con mi compañera asesora Hermine Catry, y sobre mis inmejorables relaciones con todo el personal del boulevard Bischoffsheim) y algunos de mis descubrimientos culturales. Imposible ponerlo todo. Sin embargo, pienso que logro contar lo más importante: el proceso emocional que va desde mi llegada, con mi maleta llena de español, sin conocer a nadie y con la lluvia y el viento como anfitriones, hasta mi despedida, con mi maleta llena de Bélgica, rebosante de conocimientos, de cariño, de amigos y de amigas.

Estoy en deuda con Bélgica. Mi relato en este libro quiere ser un modesto homenaje a vuestro país y a vosotros y vosotras, profesores de español, colegas, muchos y muchas ya amigos y amigas, que tanto hicisteis para que lo amara y que fuera también, como en la canción de Brel, el mío.

Dónde comprar el libro:

Librerías fuera de España: pedidos@celesa.com

Particulares dentro y fuera de España:

www.alibri.es

www.llibreriacatalonia.cat

Posdata

— Los autores cedemos nuestros derechos a la ONG Oné Respé que construye escuelas para refugiados haitianos en Santo Domingo.

— Si leéis el libro, mandadnos vuestras opiniones al *blog* de *El español en la maleta*:

<http://elespaniolenlamaleta.blogspot.com>

¡Tenemos ganas de saber qué opináis!

Matilde Martínez Sallés

Matilde Martínez Sallés

matilmartinez@gmail.com

<http://palabrastendidaselviento.blogspot.com>

Noticias

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

Durante el primer cuatrimestre del curso 2011/2012, la Consejería de Educación ha mantenido su colaboración con las redes de formación como el CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continue de la Red oficial de la Comunidad francesa), la Red libre de esta Comunidad, así como la Red GO! de la Comunidad flamenca y el Ministerio de Educación de Luxemburgo. Entre estas actividades formativas se encuentra la primera sesión de los seminarios "Competencia digital para la enseñanza del español" y "Enseñanza semipresencial en el contexto de la ALCE", ambas a cargo de Agustín Yagüe. Otros ponentes de esta serie de formaciones han sido Ben Goldstein, Mercedes Pizarro y M.^a Dolores Chamorro, quienes han tratado diferentes aspectos relevantes para la enseñanza del español.

Asimismo, se han celebrado varias sesiones de formación en el seno de los estudios de didáctica de las universidades belgas que han estado dirigidas a los futuros profesores de español. Destacamos, entre ellas, la visita del profesor Miguel Ángel Muro, director del máster *on-line* de didáctica del español de la Universidad de La Rioja, a las universidades de Amberes, Lieja y Libre de Bruselas (ULB).

Para la organización de alguna de estas formaciones se ha contado también con la colaboración de editoriales especializadas en la enseñanza de ELE. Así, Carlos Barroso (SGEL) visitó Bruselas, Ostende y Huy-Tihange. Javier Villatoro (enClave-ELE) fue el encargado de uno de los talleres de la III Jornada de formación en tecnología lingüística y sus aplicaciones a la enseñanza del español celebrada en septiembre. Y a principios de diciembre



Jornada didáctica TIC

tuvo lugar el encuentro de formación para profesores de español organizado con Difusión e International House, que contó con la presencia de Neus Sans, Begoña Montmany y Rosa Ribas.

FORMACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN PAÍSES BAJOS

La Consejería de Educación ha organizado jornadas de formación en colaboración con otras instituciones de los Países Bajos con el fin de extender su acción a todos los foros en que el español está presente.

Por primera vez, se ha organizado una jornada formativa en colaboración con la VDSN (Asociación de Profesores de Español de los Países Bajos) que tuvo lugar el pasado 30 de septiembre de 2011. La jornada tuvo como ponente a Victoria Castrillejo bajo el título "Navegar para comprender: El desarrollo de la comprensión oral con materiales de Internet". Esta sesión, que contó con muy buena acogida, se celebró en *Het Amsterdams Lyceum*, centro en el que se encuentra la Sección Española del Ministerio de Educación español, "Trayecto Español".

Por último, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo ha organizado durante los días 18 y 19 de noviembre la cuarta edición del Congreso del Español para Fines Específicos (IV CIEFE), junto con la Fundación Comillas y la Universidad de Ámsterdam. El IV CIEFE se ha venido celebrando con éxito desde el año 2000 en los Países Bajos y es un marco de difusión y promoción del español de dimensiones internacionales centrado en el español para fines específicos. En su cuarta edición, el CIEFE ha tenido como objetivo ofrecer un panorama de los logros conseguidos en los últimos años y de los proyectos en el ámbito del español como lengua de las profesiones. En él han colaborado departamentos y secciones de español de algunas de las universidades más destacadas de Países Bajos y de Bélgica, a través del Comité Científico, y han participado asistentes de prácticamente toda Europa y varios países del mundo.

Calendario

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.

Informaciones

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
Telefax: 00 32 2 223 21 17
consejeriabelgica.be@educacion.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 9 h a 14 h.
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
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17
asesoriabelgica.be@educacion.es

Centro de Recursos del 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@educacion.es

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

Asesora:
Eva M.ª Tejada Carrasco

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Bld. Bischoffsheimlaan, 39
1000 BRUSELAS
Tel.: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 223 21 17
alce.belgica@educacion.es

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

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@educacion.es

Horario: lunes, martes, jueves y viernes
de 10 h a 15 h.

LUXEMBURGO

Aula de LCE de Luxemburgo
Embajada de España
Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Tel.: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 46 12 88
alce.luxemburgo@educacion.es

PUBLICACIONES Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Publicaciones: 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: www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html

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

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

- *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



www.cervantes.es

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

INSTITUTO CERVANTES UTRECHT
Domplein 3
3512 JC Utrecht
tel: 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