



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. 24 – Diciembre 2009



'09 Julio  
-Diciembre

[educacion.es](http://educacion.es)

# Sumario

## **PRESENTACIÓN** 3

Patrick Collard y Robert Verdonk

## **TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL**

Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE 5  
Ernesto Martín Peris

Navegar para comprender: Encontrar en Internet materiales para el desarrollo de la comprensión auditiva 14  
Victoria Ángeles Castrillejo Mojado

Trabajar con canciones en la clase de ELE 19  
Viviane Vernimmen

La comprensión audiovisual. Una asignatura en el segundo curso de grado de Lingüística Aplicada 24  
Chris Lutters

## **TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS**

Plataformas didácticas para la creación de actividades en la enseñanza de ELE 30  
Javier de Santiago Guervós

## **BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO**

Español correcto 42  
De la necesidad de una norma  
Pilar de Celis Villasana

## **FICHAS**

¡Mi empresa es un infierno! 44  
Isabel Baeza Varela

## **GUÍA DEL PROFESOR** 46

## **RESEÑAS**

*La España que te cuento* 47  
*III Premios Internacionales redELE (2009)* 48  
*Agencia ELE 1* 49

## **INFORMACIONES**

Noticias 50  
Calendario 50  
Consejería de Educación 51  
Institutos Cervantes 51

## **MOSAICO**

Diciembre 2009

### **Directora**

María A. González Encinar  
Consejera de Educación  
Embajada de España  
Bruselas

### **Coordinadores**

Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Asesores Técnicos

### **Equipo de Redacción**

Lucía Isabel Amores González  
Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Eva M<sup>a</sup> Tejada Carrasco  
Bld Bischoffsheimlaan 39  
1000 Bruselas  
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (02) 223 21 17  
asesoriabelgica.be@educacion.es

### **Colaboran en este número**

Javier Aristu Mondragón  
Isabel Baeza Varela  
Victoria Ángeles Castrillejo Mojado  
Patrick Collard  
Pilar de Celis Villasana  
Javier de Santiago Guervós  
Ana Hermoso González  
Chris Lutters  
Ernesto Martín Peris  
Robert Verdonk  
Viviane Vernimmen

### **Corrección lingüística**

Beatriz Calvo Martín

### **Portada**

Mosaico del parque arqueológico de Carranque (Toledo). Aparece por cortesía de la Junta de Castilla-La Mancha.

### **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**

Dirección General de Relaciones Internacionales  
Subdirección General de Cooperación Internacional

### **Edita:**

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones  
Catálogo de publicaciones del Ministerio – [www.educacion.es](http://www.educacion.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales – [www.060.es](http://www.060.es)  
Texto completo de esta obra:  
[www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos24.shtml](http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mos24.shtml)

Fecha de edición: diciembre de 2009

NIPO versión digital: 660-09-028-0

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*:

<http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml>





El miércoles 13 de mayo, dentro del marco de una recepción tan generosa como calurosa en la Embajada española de Bruselas, el Embajador D. Carlos Gómez-Múgica Sanz nos impuso la Encomienda de Número de Isabel la Católica. Lo agradecemos con orgullo, con alegría y con emoción.

Perteneciendo ahora a la categoría de los eméritos, necesariamente asociamos esta Encomienda, no con el final de nuestra trayectoria de investigadores —afortunadamente a ninguno de los dos nos falta trabajo en este aspecto— pero sí como un espléndido regalo relacionado con la despedida de nuestras respectivas “vidas cotidianas” universitarias, en Amberes para uno, en Gante para otro, y en nuestras respectivas áreas de estudios hispánicos, lingüística y literatura.

Muchas cosas relacionan dos destinos muy paralelos y en contacto directo intermitente: fuimos compañeros de carrera en la sección de Filología Románica de Gante y de trabajo en distintos períodos (las clases nocturnas de Lokeren, la Escuela de Traductores e Intérpretes de Gante, la Universidad de Amberes); unidos siempre en la pasión común por las cosas de España y el mundo hispánico. Una pasión que nos atrevemos a calificar de *militante* porque, básicamente, tenemos en común el hecho de habernos formado como hispanistas cuando los programas universitarios belgas (*in casu*, flamencos) de español no disponían, ni mucho menos, de la autonomía de la que hoy disponen y por la que hemos tenido que luchar. A mediados de los años sesenta, ser alumno de Filología Románica en una universidad belga significaba ser alumno de francés con posibilidad de elegir una “segunda lengua románica”, con un número de asignaturas muy inferior al de las de francés... y con tal de aprender la “segunda lengua” (en general, el español o el italiano) “sobre la marcha”, es decir, fuera de la universidad, en una época en que no existían ni los programas Erasmus ni los Institutos Cervantes. Nuestros chalecos salvavidas eran las clases nocturnas y, cómo no, los cursos de verano en España: por ejemplo, ambos tenemos excelentes recuerdos como ex alumnos de Jaca, donde siguen impartándose los cursos de verano de la Universidad de Zaragoza.

La progresiva emancipación de la “segunda lengua románica” en Flandes se ha realizado con un ritmo distinto en cada universidad, desde fines de los años sesenta del siglo pasado hasta principios de este. Y con “emancipación” entendemos en primer lugar —aunque no únicamente— la introducción de clases intensivas de aprendizaje del idioma dentro de los programas de la carrera de Lenguas y Literaturas Románicas (la denominación que reemplazó la de “Filología”).



Pero lo que de verdad ha constituido la gran oportunidad para la enseñanza del español a nivel universitario es la entrada en vigor de los programas de Grado y Máster, a partir de octubre de 2004, en aplicación de los Acuerdos de Bolonia. En las facultades de Letras, esta reforma en profundidad de los

programas de la enseñanza superior se aprovechó para suprimir la tradicional división en subgrupos lingüísticos (lenguas clásicas, lenguas románicas, lenguas germánicas, etc.) y hacer posible la combinación de dos lenguas de subgrupos diferentes. Los alumnos de las facultades de Letras disponen así de la posibilidad de combinar el estudio del español, no solo con el francés, sino también con una lengua germánica (inglés, alemán, neerlandés, etc.) o una lengua clásica (latín, griego, etc.).

Como consecuencia de esta reforma, la lengua española ha adquirido un rango equivalente al de las demás grandes lenguas enseñadas en las facultades de Letras. Esto significa, en concreto, que se ha duplicado prácticamente el número de horas lectivas (lengua, lingüística, literatura y cultura) y de los créditos correspondientes dentro del currículo universitario de Letras. Todo lo cual ha provocado un verdadero e imparable *boom* del español. El aumento considerable del número de alumnos originó un aumento de vacantes, de lo que a su vez se benefician hoy en día no solo la enseñanza, sino también la investigación. Ni que decir tiene que, en estas condiciones, los alumnos que cursan estos nuevos programas de español y obtienen el diploma de Máster están mejor preparados que sus predecesores para enseñar el español en los distintos niveles de enseñanza (media, superior y de formación de adultos). Sin embargo, lo mismo que para las demás carreras universitarias, los nuevos diplomados no podrán considerar nunca que su formación haya terminado. Es imprescindible que, a lo largo de su vida profesional, se continúen formando. Al respecto, queremos destacar la importante labor que viene realizando la Consejería de Educación de la Embajada de España en nuestro país, a través de su revista *Mosaico*, eficaz vehículo de difusión de reflexiones metodológicas y novedades didácticas en el campo del español lengua extranjera, y de su boletín electrónico *Infoasesoría*, que informa con gran regularidad sobre las actividades de reciclaje en relación con la enseñanza del español en Bélgica.

Nos es muy grato repetir que el apoyo permanente de esta Embajada, un apoyo tan altamente profesional como amistoso y cordial, desde hace más de un cuarto de siglo en nuestro caso, fue fundamental. Y seguirá siéndolo, qué duda cabe, para la nueva generación de profesores hispanistas belgas. Extendemos la expresión de esta deuda

de gratitud a la Cátedra Carlos Quinto de la Fundación Duques de Soria, que repetidas veces desde 1991 organizó y/o sufragó actividades académicas y culturales en colaboración con nosotros o a petición nuestra.

Al decir “Embajada”, nos referimos evidentemente a la institución; pero, dentro de esta, sobre todo a las personas: los Embajadores (y, hasta ahora, una Embajadora), las Consejeras y los Consejeros de Educación y de Cultura

y su personal; en fin, todas estas personas entrañables, representadas en la actualidad por D. Carlos Gómez-Múgica Sanz, D.<sup>a</sup> María A. González Encinar, D.<sup>a</sup> Montserrat Momán Pampillo y todos sus colaboradores. La paradoja en la ceremonia del pasado 13 de mayo quizás sea esta: a nosotros nos condecoran, en gran medida, por la generosa ayuda que ellos siempre nos han dispensado...



*Prof. Dr. Patrick Collard*  
Catedrático emérito de la *Universiteit Gent*  
Área de literaturas hispánicas



*Prof. Dr. Robert Verdonk*  
Catedrático emérito de la *Universiteit Antwerpen*  
Área de lingüística española

## Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE

**Ernesto Martín Peris**

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.  
ernesto.martin@upf.edu

Partiendo de una perspectiva en la que las innovaciones se construyen siempre sobre la base de la experiencia y los conocimientos acumulados, en este artículo se subrayan dos líneas de trabajo que aportan una nueva dimensión a la didáctica de la comprensión auditiva: su relación con los géneros discursivos y la literacidad crítica, concepto directamente relacionado con la necesidad de fomentar usuarios críticos de las lenguas.

### 1. Introducción. Lo nuevo y lo viejo en la didáctica: innovación y continuidad.

En la didáctica de segundas lenguas (y en sus distintas áreas) se produce una continua ampliación de la perspectiva, así como una profundización en la explicación de los fenómenos y procedimientos que en ella se dan. El área de la comprensión de mensajes orales no escapa a esta dinámica.

Interesa destacar aquí que en demasiadas ocasiones se tiene la impresión de que las nuevas orientaciones se presentan como si fueran contrapuestas a las ya asentadas y con que se venía trabajando. En realidad, para que tenga lugar un verdadero progreso es importante seguir construyendo sobre lo ya heredado, beneficiándose así de la experiencia y conocimientos acumulados e integrándose en la corriente de personas, círculos e instituciones que han venido promoviendo una mejora constante de la actividad de la enseñanza. Ello no obstará, lógicamente, al abandono de puntos de vista o procedimientos de trabajo que se revelen claramente superados u obsoletos.

En este artículo aspiramos a integrarnos en esa corriente de continuidad e innovación; asumimos, por tanto, todos los logros que se han dado en el desarrollo de la didáctica de la comprensión auditiva y nos proponemos reflexionar sobre los nuevos aspectos que a esa didáctica pueden aportar dos líneas de estudio que se están revelando muy poderosas y fructíferas, al tiempo que estrechamente relacionadas entre sí. La primera de estas líneas pertenece al campo de las ciencias del lenguaje y atiende a la naturaleza de la lengua, que se plasma siempre en unos determinados géneros discursivos; la segunda, a las necesidades de aprendizaje de lenguas en el mundo actual, y más en particular a la necesidad de fomentar el desarrollo de usuarios críticos de las lenguas; es lo que se ha dado en llamar literacidad crítica.

Los géneros discursivos son formas históricamente evolucionadas (y en permanente evolución) del uso social del lenguaje. Desde el punto de vista de su estudio,

la crítica literaria tradicional había ya identificado un conjunto de géneros y subgéneros, cuyas características y propiedades había definido exhaustivamente (tales como la novela, el cuento, el relato breve, la tragedia, la comedia, el sainete...); con unos siglos de antelación, la retórica clásica había establecido también una clasificación de géneros del discurso público (el judicial, el deliberativo y el demostrativo).

Lo peculiar de los nuevos estudios de los géneros discursivos (Bajtín, 1979; Swales, 1990)<sup>1</sup> es que se aplican a todos los usos actuales de la lengua y no únicamente a los literarios o a los de la vida pública; atienden por igual, por tanto, a los géneros que se dan en las relaciones personales y cotidianas como a aquellos otros que aparecen en esferas especializadas de la actividad humana; incluyen el estudio de los géneros de la lengua oral junto a los de la lengua escrita. Estos géneros se definen pragmáticamente por los parámetros externos al texto más que por las características intrínsecas de este; es decir, por el contexto social de comunicación en que se originan, por los correspondientes roles sociales que asumen los interlocutores, por su relación entre sí y por la que mantienen hacia el tema del texto, etc.

En cuanto a los estudios de literacidad crítica, que originalmente contemplaban únicamente la lengua escrita, conviene destacar que sus análisis, sus explicaciones y sus propuestas son perfectamente extrapolables a la comunicación oral. En ellos se hace más hincapié en la recepción de textos que en su producción, pero las habilidades de expresión se incluyen también entre las condiciones de

<sup>1</sup> También puede consultarse provechosamente Martín Peris (dir.) (2008), así como la excelente obra de H. Calsamiglia y A. Tusón *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (Ariel Lingüística, Barcelona, 2007, 2ª ed.).

activación de una competencia crítica. El término de “literacidad crítica” se propone como una alternativa al de “alfabetización” (y su correlativo, “analfabetismo”), para referirse a la capacidad de desenvolverse eficazmente en el uso crítico de los diversos discursos en que se ve inmerso el ciudadano de las modernas sociedades avanzadas y que van más allá de la capacidad de reconocer el mensaje de un texto y de hacer inferencias sobre su contenido no explícito. En expresión de Daniel Cassany, se trata no solo de ser capaz de leer textos sabiendo “leer entre líneas”, sino de saber “leer tras las líneas”; es decir, de reconocer la función y el valor sociales de un determinado discurso, activando para ello un abanico de conocimientos, habilidades, puntos de vista, valores y actitudes.

## 2. Relevancia de las nuevas perspectivas para la didáctica de la comprensión auditiva.

Los planteamientos de los estudios de los géneros discursivos y de la literacidad crítica resultan especialmente apropiados para una didáctica de las lenguas que tiene una de sus principales fuentes de inspiración en el *Marco Común Europeo de Referencia* del Consejo de Europa y, en el caso del español, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Ambos documentos abogan por un “enfoque orientado a la acción”, en el cual el alumno se concibe como un “usuario de la lengua” que, en cuanto “agente social”, participa en diferentes prácticas discursivas sociales. Ello quiere decir que el uso de los textos en el que un alumno se ejercita al llevar a cabo sus actividades de aprendizaje (así como el uso de textos que realiza en su vida social presente o realizará en la futura) no consiste en una acción individual y aislada, desligada de su entorno actual, sino en una interacción social, es decir, en una forma de actuar (mediante el uso de la lengua) que no puede concebirse ni realizarse al margen de unas condiciones sociales, tanto momentáneas como sociohistóricas, que la determinan en su forma y en sus procesos; de hecho, los estudios sobre el aprendizaje han puesto de relieve cómo la interacción social es el verdadero motor del aprendizaje, tanto si se trata del aprendizaje de lenguas como de cualquier otro aprendizaje, tanto

del aprendizaje de la primera lengua como del de una segunda o de las sucesivas, ya se produzcan estos fuera del aula, ya sea dentro de ella. En esa participación en prácticas discursivas sociales, el “alumno-usuario” recurre a un conjunto de competencias que ya posee, y que desarrolla y enriquece en su proceso de aprendizaje: tradicionalmente se había hablado de la competencia comunicativa como aquella que facilita el uso eficaz y adecuado de la lengua; el *Marco Europeo* sitúa esta “competencia comunicativa” entre otras que la persona posee y desarrolla, a las que llama “competencias generales” y que especifica en estas cuatro: “saber”, “saber hacer”, “saber aprender” y “saber ser”. Nos interesa destacar esta última, que otros autores llaman la “competencia existencial” (Van Lier, 1996) y que no es otra cosa que la capacidad de representar mediante el uso del lenguaje el conjunto de actitudes y valores que toda persona posee y a las que se alude en la teoría de la literacidad crítica.

Destaquemos también que la dimensión social del lenguaje se asocia de manera preeminente a la existencia de los géneros discursivos, propios de una sociedad en un momento particular de su evolución histórica. Nos detendremos en estos aspectos en los dos apartados siguientes.

## 3. Los géneros del discurso y la comprensión auditiva.

Hace cincuenta años la gente escribía y recibía cartas: cartas familiares, cartas comerciales, cartas circulares, etc. Hoy seguimos haciéndolo; pero si comparamos las cartas de hace cincuenta años con las de la actualidad, veremos que en su estructura, en sus expresiones, en su vocabulario, son muchas las cosas que han cambiado. Si apartamos ahora nuestra mirada del interior de las cartas y la dirigimos al contexto externo a ellas en el que aparecen, veremos que también han cambiado muchas cosas. Para abreviar con un ejemplo: mensualmente llega a la mayor parte de los actuales hogares una cantidad variable de cartas a las que sus destinatarios prestan una atención diferente según los casos; entre ellas hay cartas con publicidad comercial, con ofertas especiales, con escritos de las entidades bancarias que acompañan los informes de movimientos en las cuentas... Imaginemos que hace cincuenta años una familia hubiera recibido una de esas cartas en las que

El uso de los textos en el que un alumno se ejercita al llevar a cabo sus actividades de aprendizaje no consiste en una acción individual y aislada, desligada de su entorno actual, sino en una interacción social



*Ernesto Martín Peris, junto a la Consejera de Educación, María A. González Encinar, en la IX Jornada Pedagógica del Español. Bruselas*

se nos dice que hemos ganado no sé qué premio, con la única condición de asistir a una determinada reunión en tal y tal fecha y lugar... Algunos hubieran corrido como locos a la cita; otros, más precavidos, tal vez al despacho de un notario. En la actualidad, probablemente más de la mitad de esas cartas van directamente a la papelera: los usuarios han identificado de inmediato su función (de propaganda o publicidad) y, muy probablemente, también su contenido, y las desechan sin más porque no les interesan; si, por el contrario, el envío postal llega con acuse de recibo, el destinatario se maliciará que contiene alguna noticia poco grata y que, además, muy probablemente reclamará de él alguna acción (como por ejemplo, el aviso de una sanción de tráfico o la cita a una sesión de un tribunal). Lo mismo cabría decir de las llamadas telefónicas que suelen recibir quienes pasan una jornada trabajando en su casa y disponen de línea telefónica fija; desde las primeras palabras audibles en el auricular, será posible en muchos casos reconocer el tipo de llamada que se está recibiendo y reaccionar adecuadamente<sup>2</sup>. De forma análoga, hace cincuenta años la comunicación urgente se hacía mediante telegramas y hoy se hace mediante correos electrónicos. Pero, de nuevo aquí, tanto la estructura interna de los mensajes como la

función que cumplen, la respuesta que provocan, etc., han variado enormemente.

Tanto el espacio público en el que nos movemos como los círculos personales a los que pertenecemos poseen actualmente una gran cantidad de géneros textuales que antes no existían, algunos de los que existían han desaparecido y otros se han transformado. Los cambios experimentados por estos géneros son variados y diversos, y no podemos detenernos aquí en un análisis detallado; fijaremos, pues, someramente nuestra atención en uno de estos cambios, a saber, la proliferación de discursos en soporte audiovisual y la combinación de distintos códigos que en ellos se da: por un lado, el código icónico (las imágenes y los distintos recursos ortotipográficos; y, entre las imágenes, habrá muy probablemente otros códigos, como el del vestuario, la disposición espacial, etc.<sup>3</sup>); por otro, la combinación de textos en lengua oral y en lengua escrita. La comunicación humana es siempre multimodal, el lenguaje como sistema semiótico se utiliza siempre inserto en un marco más amplio que incluye otros sistemas; los nuevos géneros recogen de manera creciente esta multimodalidad. Podemos comprobarlo diariamente en programas de televisión, en películas de cine, en contenidos de Internet, incluso en escenarios de música y de teatro, en los que el subtítulo o la proyección de textos escritos se integra en un discurso complejo y global. Todo ello nos obliga a considerar de nuevo la comprensión auditiva como una actividad que se desarrolla inserta en una comprensión más global del discurso. Todo lo que se ha venido estudiando hasta el momento en relación con esta habilidad o destreza (que ahora se prefiere denominar “actividad de comunicación”) sigue teniendo su validez: la importancia de los conocimientos previos, la atención a la relación entre los interlocutores, la adecuada interpretación de las expresiones lingüísticas, tanto en su base léxica y morfosintáctica como en sus características prosódicas, la entonación y los matices expresivos, etc. Pero todo esto debe integrarse en un marco más amplio, que muchas veces incluye imagen y texto escrito, cuya aportación al mensaje global también es necesario saber interpretar<sup>4</sup>.

2 Aquí, a diferencia de lo que sucede con los sobres que van directamente a la papelera sin haber sido abiertos, el paciente receptor de la llamada se ve en la necesidad de desarrollar una estrategia, más o menos cortés a tenor del grado de impaciencia que la importuna llamada le haya provocado, para colgar cuanto antes el auricular del teléfono.

3 En relación con la comprensión crítica de la imagen puede consultarse “El discurso de la mirada crítica”, de E. Atienza Cerezo y C. López Ferrero, en Cassany (2009: 191-207).

4 Uno de los escasos reductos en los que resulta imposible la combinación audiovisual es la radio; en ella (y mientras siga

Tanto el espacio público en el que nos movemos como los círculos personales a los que pertenecemos poseen actualmente una gran cantidad de géneros textuales que antes no existían

Si nos detenemos ahora a considerar las características de la lengua oral en sí misma, veremos que algunas de ellas pueden estudiarse en paralelo con las de la lengua escrita. A este respecto es interesante la concepción de la oralidad y de la escritura que presentan Koch y Oesterreicher (2007). Proponen estos autores un doble plano en la consideración de estas dos manifestaciones de la lengua: el plano del canal y el del modo. Desde el punto de vista del canal, puede afirmarse que el emisor ha de realizar una opción por el canal oral o por el gráfico, cada uno de los cuales posee rasgos propios, tanto en las unidades de emisión (fonemas, alófonos, tonemas, pausas, ritmo... frente a grafemas, tipo y cuerpo de los caracteres, manuscritos o tipografiados, subrayados y mayúsculas, disposición en la página, etc.), como en el otro nivel de articulación de la lengua, especialmente en la sintaxis y el léxico; características, todas estas, que han sido ampliamente descritas en los estudios de lingüística. Desde el punto de vista del modo, estos autores proponen para el modo oral y el modo escrito un contínuum comunicativo en una escala de proximidad-distancia, con rasgos compartidos por los dos modos. A la ubicación de un particular intercambio comunicativo en un punto determinado de esta escala (tanto en el modo oral como en el escrito, como en una combinación de ambos) contribuyen unas condiciones que Koch y Oesterreicher definen con los siguientes binomios de parámetros: privacidad-publicidad, intimidad-distancia afectiva, mayor o menor implicación emocional, mayor o menor vinculación a la situación de comunicación, proximidad o distancia físicas, diálogo-monólogo, espontaneidad-reflexión y tema fijo o tema libre. A estas condiciones dadas hay que sumar unas estrategias de los interlocutores: el recurso al lenguaje verbal o la incorporación de los no verbales, la escasez de la planificación frente a un esfuerzo por realizarla, o el carácter provisional o definitivo del mensaje, por ejemplo.

siendo radio) no cabe la imagen, únicamente los sonidos y la voz (también, claro, el silencio).

Así, podría ejemplificarse esta escala de proximidad-distancia comunicativa en sendas listas de géneros, del canal fónico y del canal gráfico. En el primero, el grado de máxima proximidad correspondería a una conversación privada en presencia de los interlocutores, y se iría alejando progresivamente en los siguientes hitos: en una conversación por teléfono, en una entrevista periodística, en una entrevista de selección de personal, en un sermón en una iglesia y en una conferencia en un congreso. En el canal gráfico, el extremo de la mayor distancia podría estar representado por un tratado científico, y el progreso hacia la proximidad trascorriría a través de un comunicado oficial, una información de prensa, una carta personal, un *e-mail* particular y un *post-it* privado.

Tanto en un canal como en el otro, los interlocutores han de tomar una serie de opciones relativas a distintos componentes del texto. Uno de ellos es el registro: elevado, cuidado, informal, vulgar, etc. Otro es el estrato o nivel social: lenguaje popular, juvenil, especializado de un área de actividad social o profesional, etc. También, las variedades locales, repartidas estas por zonas geográficas de un país, urbanas o rurales, de barrios o comarcas, etc. Todas estas opciones se manifestarán en la adecuada elección de unidades pertenecientes a los diversos niveles de descripción de la lengua (la pronunciación, el vocabulario, la morfosintaxis) y a la retórica, o la forma de combinarse estas formas en una secuencia textual. Veamos un ejemplo concreto en el siguiente mensaje transmitido por correo electrónico<sup>5</sup>:

From: "Carlota Gil" <cgil01@nu.org>  
To: "Dolores Muñoz" <dolores.munoz@cup.edu>  
Sent: Friday, March 03, 2007 10:55 AM  
Subject: Saludos

Ay, Lolita, por fin te escribo... Discúlpame, que lo dejé para el día siguiente y por poco pasa un mes... Es que yo, al contrario que tú, tengo más clases y más rollos varios en este último trimestre ☺ [...].

Nosotros estuvimos de viaje en Navidad, pero tuvimos la mala suerte de que Ricardo tuvo un bajonazo gordo justo antes de salir, así que los primeros dos días no disfrutamos tanto. Ahora empieza a encontrarse mejor ya.

<sup>5</sup> Este documento es la reproducción de un mensaje de correo electrónico real, en el que se han realizado únicamente las modificaciones necesarias para preservar su anonimato.

Te mando un fuerte abrazo y saludos de las compañeras (y de los chicos que andan por aquí, que están muy contentos con tus notas).

Cuídate mucho,

Carlota.

Dpto. de Historia Contemporánea. Universidad Nueva.

Hemos elegido este documento porque ilustra muy bien varios de los puntos que nos interesa resaltar en este artículo<sup>6</sup>: en primer lugar, la emergencia de un nuevo género textual (el del correo electrónico), que se inserta en una tradición comunicativa y cultural determinada (el de la comunicación epistolar, con cartas, telegramas, tarjetas postales, etc.) y de la cual extrae muchos elementos que conserva en su formato y estructura; también, la presencia en un texto escrito de recursos habitualmente tratados como propios de la lengua oral coloquial; la importancia de los recursos tipográficos e icónicos que pueden observarse en el texto, etc. Enumeraremos sucintamente algunos de estos rasgos:

- El saludo. Por ser un género emergente y aún no consolidado, los interlocutores del correo electrónico vacilan mucho a la hora de iniciar el texto. Muchos de ellos adoptan directamente el saludo oral coloquial (“Hola”), pero nadie o casi nadie adopta el de las cartas (“Querida amiga”), salvo que confieran al *e-mail* el carácter de una carta. Esta autora ha optado por un recurso muy propio también de la lengua oral, que consiste en dirigirse al interlocutor con su nombre de pila.
- El icono de la carita sonriente o triste. El hecho de que este icono, con sus diversas variantes, nos venga facilitado por las actuales herramientas informáticas no debe confundirnos respecto de la importancia de su aparición: otros recursos igualmente disponibles gracias a la informática no entran (de momento) en este género. Obsérvese que se trata de una comunicación

6 Lo hemos elegido también porque, siendo un texto del canal gráfico, nos permite presentar y comentar más fácilmente las características que nos interesan. Estos comentarios serán perfectamente extrapolables a textos orales análogos (como, por ejemplo, los mensajes de voz en el teléfono). Hay que tener presente, además, que las tecnologías de la información y la comunicación, en su permanente desarrollo, están propiciando la emergencia de nuevas prácticas comunicativas en las que la multimodalidad a que hemos hecho alusión más arriba incrementa su presencia.

informal entre dos profesoras de universidad: hace cincuenta años, ni siquiera en una carta escrita a mano hubieran recurrido estas personas a códigos icónicos para completar su mensaje, aunque tuvieran medios para hacerlo; solo las adolescentes (pero no los varones) solían adornar su correspondencia con dibujitos y colorines. Hoy eso ha cambiado y (si el contexto nos lo permite) no nos privamos de incluir un icono que matiza de forma eficaz el contenido de nuestro mensaje (de manera aproximada a como lo haría una particular entonación de la voz o un gesto que acompañara la palabra), al tiempo que nos ahorra el esfuerzo de tener que expresar ese matiz con una larga frase.

- El vocabulario y la sintaxis elegida. Contienen estos diversas unidades muy frecuentes en la lengua oral conversacional: “por poco pasa un mes”, “rollos varios”, “tuvo un bajonazo gordo”, etc.

Vemos, pues, en este ejemplo cómo la línea divisoria entre lengua oral y lengua escrita se debilita en determinados géneros y cómo, a la inversa, podremos encontrar géneros en el canal oral que se situarán en un punto de la escala más próximo al extremo de la distancia comunicativa. De hecho, en este campo han surgido interesantes aportaciones con el concepto de géneros mixtos. Munby (1981)<sup>7</sup>, por ejemplo, propone una tipología en la que aparecen “monólogos hablados para ser escuchados” (una conferencia) o “para ser escritos” (un dictado) junto a “monólogos escritos para ser leídos” (vale decir para ser leídos como escritos: un periódico) o “como si fueran escuchados” (una novela); o bien, “monólogos escritos para ser dichos” (ser dichos como textos escritos y no como textos orales: un noticiero televisivo; o ser dichos como si no estuvieran escritos: el teatro). Para los diálogos, Munby ofrece una taxonomía análoga a la de los monólogos.

#### 4. Las prácticas discursivas sociales.

Como habíamos señalado, las particularidades de un determinado texto (en nuestro caso concreto, un texto que un estudiante extranjero ha de llegar a conocer y dominar, si desea intervenir en la interacción social de forma efectiva y eficaz mediante el uso de ese texto) vienen determinadas, en gran medida, por el género textual al que pertenece. Para ilustrar este principio tomemos un tema cualquiera,

7 En Cassany, D. (1994): *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó, p. 94.

por ejemplo “la subida del coste de la vida”, y veamos en cuántos géneros distintos puede abordarse:

- Una tertulia de sobremesa.
- Una carta abierta individual a la prensa.
- Una negociación sindical.
- Un debate en el Parlamento.
- Una tertulia en la radio.
- Un discurso en un mitin.
- Un manifiesto colectivo publicado en los medios de comunicación.
- Una sesión de un seminario universitario de Económicas.
- Una manifestación de vecinos en la calle.
- Etc.

En cada uno de estos actos de comunicación aparecerán distintas funciones lingüísticas:

- En la tertulia de sobremesa los participantes se lamentarán, harán comentarios críticos, contarán chistes o anécdotas, corroborarán o desmentirán informaciones de otros, citarán opiniones de ausentes, etc.
- En la negociación sindical, exigirán cosas, harán propuestas, definirán condiciones, llegarán a acuerdos...
- En la tertulia de la radio se darán explicaciones, se expondrán razonamientos, se pondrán ejemplos, se relatarán casos.
- Etc.

Pero, además, cada una de las prácticas anteriores posee reglas propias de participación:

- Distintas reglas de intervención: por turnos acordados, sin orden previo, etc.
- Distintas jerarquías de intervención: con moderador o sin él, con autoridades reconocidas (edad, estatus, especialización) o sin ellas, etc.
- Distintas reglas de interacción: interrumpir libremente, esperar a que termine la intervención anterior, pedir la vez, etc.
- Distintas reglas de cortesía: desautorizar abiertamente, criticar veladamente, etc.
- Distinto tratamiento de los interlocutores (y haciéndolo en simetría o disimétricamente): tuteo, usted respetuoso, usted solemne...
- Distinto vocabulario: objetivo, emotivo, técnico, popular...
- Distintas estructuras sintácticas: mayor o menor proximidad a la prosa escrita, a la gramática oracional.
- Distintas mímica, gestualidad y posturas; distinta situación en el espacio físico.

- Distintos recursos a otros códigos: vestimenta, objetos.
- Etc.

### 5. El tratamiento de los géneros discursivos en la didáctica de la comprensión auditiva.

En relación con todo lo anterior, podemos formularnos algunas preguntas que resultan cruciales para el tratamiento de los géneros en el aula de ELE:

- ¿Cómo se entiende la idea de “participación” del alumno en esas prácticas sociales de uso de la lengua?
- ¿Cómo influye en las actividades que se realizan en el aula esa comprensión de la participación del alumno?
- ¿Cómo influye en la previa selección de textos que el profesor realiza para sus clases (o los autores de los materiales para sus libros)?
- ¿Cómo insertamos esos textos audio(visuales) en la secuencia didáctica?
- ¿Qué formas de participación de los alumnos proponemos?
- ¿En qué medida tomamos en consideración el YO del alumno para que pueda participar de forma plena, verídica, autónoma y crítica en esas prácticas?

Las respuestas relativas a la participación del alumno en las prácticas de comprensión auditiva deberían atenderse, a nuestro entender, a unos criterios apropiados a la siguiente tipología de actividades de comprensión:

- a) Comprensión de mensajes en una interacción bidireccional o multidireccional, en reciprocidad de los interlocutores; por lo tanto, producción y recepción imbricadas en una misma actividad. Dentro de ella, el alumno intervendrá siempre como miembro participante del evento (tertulia, conversación, entrevista, etc.).
- b) Comprensión de mensajes en una interacción unidireccional; por tanto, con solo participación receptiva. El alumno podrá intervenir en una de estas dos condiciones:
  1. Como miembro participante del evento (en instrucciones y avisos públicos, por megafonía u otros medios, en programas de radio o televisión, etc.).
  2. Como observador de una escena externa a él (en obras de ficción en la televisión, la radio, el cine, el teatro...).
- c) En ambos casos, la participación contribuirá al desarrollo de la capacidad de uso de los diferentes sistemas semióticos usados en el evento, y ello tanto para la producción de mensajes como para su interpretación.

## 6. La literacidad crítica y la comprensión auditiva.

La literacidad crítica se enmarca en un nuevo paradigma educativo (McLaren y Kincheloe, 2008), que bebe en las fuentes del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Van Dijk, 1999) y de la teoría sociocultural del aprendizaje (Van Lier, 1996). J.M. Cots (2006) presenta este paradigma en contraposición a un modelo heredado, cuyas limitaciones pretende superar. Este modelo heredado, que Cots califica de individualizador, se caracteriza por fijarse como objetivo de la educación la preparación para la vida adulta, mediante el desarrollo de las competencias de un ciudadano productivo (entre las que destaca la capacidad de actuar socialmente del modo más eficaz y apropiado), en el que la norma de actuación se presenta como una opción de la persona y no como una imposición arbitraria sobre ella. El modelo alternativo propone un aprendizaje de por vida, realizado mediante el desarrollo de habilidades que le permitan al individuo, entre otras cosas, reaccionar ante lo nuevo e inesperado, adoptar decisiones personales con conocimiento de causa, construir conocimientos útiles en interacción con el propio entorno y guiarse por valores, convicciones y razones personales.

Daniel Cassany (2006), por su parte, describe del siguiente modo a la persona dotada de capacidades discursivas críticas:

- a) Comprende de forma autónoma el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista que subyacen a los discursos que la rodean.
- b) Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado esos discursos.
- c) Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculen polifónica o intertextualmente con los anteriores.
- d) Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Se ha hablado antes de la pluralidad y diversidad de discursos que se dirigen a los ciudadanos de las modernas sociedades avanzadas; se ha comentado la evolución que es característica intrínseca de los géneros discursivos, así como su pertenencia a una determinada sociedad, con sus peculiaridades sociohistóricas; se ha insistido en la interrelación bidireccional entre una determinada sociedad y los géneros que en ella surgen. Todo ello nos lleva directamente a la necesidad de interrogarnos por las formas más eficaces de práctica didáctica de la comprensión auditiva, para que los alumnos de cursos de lenguas extranjeras puedan desenvolverse de forma eficaz

y adecuada en cuanto agentes sociales que interpretan adecuadamente esos discursos, lo que hay en ellos y lo que hay tras ellos, y puedan reaccionar de forma apropiada, autónoma y crítica a esa interpretación. Tales prácticas pasan, como recoge la caracterización de la persona crítica de Daniel Cassany que acabamos de citar, por el reconocimiento del particular género discursivo y de las normas a que se atiene; pensemos, por ejemplo, en la publicidad, tanto en la comercial como en la política e ideológica, y en el valor que en nuestro mundo actual podemos adjudicar a sus aseveraciones, a sus promesas, a sus compromisos. Pensemos, también, en la información (de todo tipo: cultural, política, social...) y en los grupos de poder que la monopolizan y la difunden a través de los medios. Pensemos, igualmente, en los múltiples contenidos que circulan por Internet y en la necesidad de formar a los jóvenes en un uso crítico y eficaz de este medio.

No perdamos de vista que estas consideraciones sobre la recepción crítica se aplican igualmente a la comunicación privada, a los mensajes orales que se producen en el ámbito de las relaciones sociales, familiares o profesionales: también en ellos es necesario entender lo que hay “tras las líneas” y ser capaz de reaccionar de forma autónoma y crítica a lo interpretado.

## 7. Una muestra de las posibles aplicaciones prácticas.

Como muestra de un posible procedimiento didáctico para incorporar a la práctica de la comprensión auditiva estas nuevas perspectivas, tomaremos el documento audiovisual “Lo que toca en Navidad”; corresponde a un anuncio de la Lotería Nacional que fue emitido en España por televisión y en los cines en las Navidades de hace un par de años. Se trata de un documento que representa a la perfección uno de estos nuevos géneros a los que nos venimos refiriendo y que contiene multimodalidad de códigos en alto grado.

### 7.1. El guión del anuncio.

En un artículo impreso no es posible presentar el documento audiovisual, lo que permitiría apreciarlo en toda su complejidad de códigos<sup>8</sup>. En su defecto, transcribimos el texto que recita una voz en *off*, lo que deberá constituir base suficiente para nuestros comentarios. Es como sigue:

<sup>8</sup> El anuncio es accesible en esta dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=42zjVAPslrM>.

**Lo que toca en Navidad**

¿Qué es lo que toca en Navidad?

Toca viajar... reencontrarse... recordar... regalar.

Toca tocar la nieve.

Toca besar... y bailar.

Toca pasar un poco de frío.

Toca la orquesta sinfónica.

Toca pedir lo imposible.

Toca compartir.

Y toca jugar a la lotería.

Lotería de Navidad.

Es lo que toca.

**7.2. La explotación didáctica.**

Además de las habituales actividades con las que solemos practicar el desarrollo de la comprensión auditiva, para abordar el trabajo con este documento podemos partir del género discursivo reconocible y de su función social; se trata, en efecto, de un anuncio publicitario de una entidad cuasi institucional, que se inscribe en un marco cultural compartido por la gran mayoría de la población española: la costumbre social de jugar a la lotería por Navidad (en muchas ocasiones de forma colectiva, en grupos de compañeros de trabajo, de parientes, etc.). Incorporaremos, también, elementos del análisis crítico del discurso en la comprensión y comentario de los contenidos de diverso orden (lingüísticos, culturales, etc.). Integraremos, pues, los distintos niveles:

- La práctica social: campaña publicitaria de Navidad.



*IX Jornada Pedagógica del Español. Bruselas*

- El documento audiovisual y los diversos códigos que utiliza:
  - Texto lingüístico recitado oralmente.
  - Imágenes, su secuencia y su relación con el texto.
  - Otros elementos sonoros (especialmente musicales).
- El contenido del mensaje y la ideología que contiene y transmite.

En relación con la práctica social en que se inscribe el documento y el género que representa, podremos plantear a los alumnos preguntas como las siguientes:

- ¿Cuándo crees que se emite este anuncio? ¿Dónde? ¿En qué basas tu respuesta?
- ¿Quién lo emite? ¿A quién lo dirige? ¿Con qué fin?
- ¿Qué otros anuncios suelen emitirse en esos lugares y en esas fechas?
- ¿Van todos esos anuncios en una misma dirección? ¿Son contrapuestos entre sí?
- ¿Podrían o deberían hacerse otras campañas diferentes? ¿Con qué fin?

Para la comprensión crítica del mensaje podremos valernos de preguntas relacionadas con estos temas:

- ¿Con qué otras prácticas e ideas asocia el anuncio la de jugar a la lotería?
- ¿Con qué recursos lingüísticos consigue esa asociación?
- ¿Qué elementos de otros códigos (música, imágenes) refuerzan esos recursos lingüísticos?
- ¿Presenta esas prácticas e ideas como experiencias y valores positivos, neutros o negativos? ¿Agradables o desagradables?
- ¿Cuáles de ellos percibís tú y tus compañeros de la misma forma que el autor (positivos, neutros o negativos, agradables o desagradables)?
- ¿Cómo trata de convencernos de que hagamos lo que nos invita a hacer?
- ¿Te parece que para ello utiliza un tono autoritario, sugerente, cómplice...?
- ¿Qué dirías tú si estuvieras en su lugar?
- ¿Qué conocimientos (no lingüísticos) te faltan sobre la sociedad en que surge este anuncio, para poder comprenderlo en todas sus dimensiones?<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Una de las habilidades importantes en el aprendizaje de una nueva lengua es la de reconocer las propias limitaciones y carencias en su uso. Muchas veces, como sabemos, estas provienen no tanto del desconocimiento de la gramática o el

Podemos finalizar el trabajo proponiendo a la clase una tarea como esta:

- Discutiremos en pequeños grupos los siguientes puntos, y trataremos de lograr un acuerdo al respecto:
  - “Es lo que toca”: ¿Qué nos transmite esta expresión: una sugerencia, una obligación, un compromiso...?
  - ¿Por qué “toca besar” o “regalar” en Navidad? ¿O “pedir lo imposible”?
  - ¿En tu país o en tu círculo de relaciones, también toca hacer esas cosas en Navidad? ¿Qué otras cosas considera la gente de tu país que “toca hacer en Navidad”?
  - ¿Qué es lo que —de verdad— toca hacer según el anuncio?
  - ¿Qué efectos crees que produce la difusión de este anuncio en la sociedad a la que va destinado y en sus distintos grupos (los jóvenes, los jubilados, los profesionales, etc.)? ¿Qué valores o actitudes refuerza, cuáles debilita...?
  - ¿Cómo crees que influye en el comportamiento de la gente? ¿Cómo crees que influiría en tu sociedad?
  - ¿Qué otros discursos podemos encontrar semejantes a este, en la misma época del año o bien en otras diferentes? ¿En qué son semejantes? ¿En qué son distintos?

— Finalizada nuestra discusión, expondremos ante el resto de la clase aquellos puntos en los que hay acuerdo general y aquellos otros en los que hay distintas opiniones. Comprobaremos qué han opinado los otros grupos.

Con esta propuesta que acabamos de exponer a modo de ejemplo no hemos querido señalar un único camino para la introducción de los supuestos del análisis crítico del discurso, de los géneros discursivos y de la literacidad crítica en el trabajo de comprensión auditiva; hemos querido, simplemente, mostrar cómo es posible ampliar la perspectiva de nuestra intervención didáctica incorporando nuevos elementos derivados de los avances en los estudios sobre el lenguaje, sobre las lenguas y sobre su enseñanza. Estamos seguros de que los lectores

del artículo tendrán otras muchas ideas y sugerencias alternativas o complementarias a la que nosotros hemos propuesto. Del mismo modo, no es ocioso indicar que esta muestra de posibles aplicaciones prácticas representa únicamente el contenido esencial del trabajo que nosotros proponemos llevar a cabo, pero que de ningún modo se presenta en su forma final y definitiva, pues precisa del conjunto de procedimientos concretos, secuenciados y adaptados a la realidad de cada determinado grupo de alumnos, que permitirán a estos realizar estas actividades de forma significativa y provechosa.

### Bibliografía:

- BAJTÍN, M. M. (1979): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 248-293.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*, Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, D. (compilador) (2009): *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós.
- CASTELLÀ LIDON, J. M. (2004): *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat del llenguatge*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- COTS, J.M. (2006): “Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching”, en *ELT Journal*, 60/4, pp. 336-345.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical Discourse Analysis*, Harlow, Longman.
- GIROUX, H. A. (1988): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- KOCH, P. y W. OESTERREICHER (2007): *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Madrid, Gredos.
- McLAREN, P. y J. L. KINCHELOE (ed.) (2008): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) et alii (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1999): *Ideología*, Barcelona, Geedisa.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londres, Longman.

---

vocabulario cuanto del de otros componentes fundamentales de la comunicación, especialmente —pero no únicamente— de orden sociocultural; por ello resulta importante introducir frecuentemente reflexiones como la que contiene esta última pregunta.

## Navegar para comprender: Encontrar en Internet materiales para el desarrollo de la comprensión auditiva

Victoria Ángeles Castrillejo Mojado

Universidad de Gotinga (Alemania)

acastrillejo@gmail.com

En los últimos años Internet se ha convertido en un recurso imprescindible para el profesor de idiomas proporcionando textos, materiales de consulta, propuestas didácticas, formación continua y posibilidades de contacto y colaboración con otros profesionales.

Internet puede utilizarse como una gran biblioteca multimedia, una fuente de **material auténtico y actual**. Curiosamente esta abundancia de recursos amenaza con convertirse en un problema en lugar de una ayuda para el profesor. Muchos profesores se sienten desbordados por la cantidad de información disponible y el tiempo que es necesario emplear en la búsqueda para obtener los resultados deseados. En este artículo trataremos de ofrecer **orientaciones en la búsqueda de material de audio y vídeo para la clase de ELE** a partir del cual diseñar nuestras propias actividades de comprensión auditiva. El texto trata de recoger una selección de recursos para el profesor de ELE. No pretende ser un catálogo exhaustivo, sino animar al profesor a iniciar su propia búsqueda de elementos multimedia para los temas y contenidos de su clase.

### Reflexiones iniciales: Los tiempos cambian.

La tecnología disponible para ejercitar la comprensión auditiva en el aula de ELE ha cambiado significativamente en los últimos años. En los años ochenta era común disponer de los materiales auditivos en casetes que iban siendo paulatinamente sustituidos por los CD que comenzaron a producirse a partir de 1982. A mediados de los 90 en el Fraunhofer Institut se desarrolla el formato mp3, que permite una reducción considerable en el tamaño de los archivos de sonido y que disfrutará de una creciente popularidad gracias al surgimiento de Internet y las redes P2P.

La clara tendencia que se deduce de esta evolución es **una disminución de tamaño de los soportes** y de los **aparatos de reproducción** y un **aumento de la capacidad de almacenamiento**. Un profesor puede llevar hoy en día todos sus archivos de audio y vídeo en un reproductor portátil de un peso no superior a los 140 gramos. Los reproductores portátiles han experimentado también un constante aumento en su capacidad de almacenamiento. En un reproductor con una memoria de 120 GB podemos almacenar unas 2000 horas de audio (con una calidad de 128KB/segundo) o unas 150 horas de material en vídeo digital. Estos pequeños reproductores pueden conectarse en la mayoría de los casos a un equipo de sonido o a unos altavoces también portátiles, por lo que se puede transportar así fácilmente todo lo necesario para realizar actividades de comprensión auditiva en la clase.

Los cambios en los últimos años no han afectado solo a los soportes. Paralelamente al desarrollo de nuevos

formatos de audio digital se ha ido extendiendo el acceso a Internet en hogares y centros de trabajo. Según datos de EUROSTAT en 2008<sup>1</sup> un 58% de los ciudadanos europeos entre 18 y 74 años era usuario habitual de Internet. En lo que respecta a los hogares, un 48% de los hogares europeos contaban con acceso a Internet de banda ancha.

Otra tendencia destacable en los últimos años es el aumento de materiales de audio y vídeo disponibles en la Red. Audio y vídeo forman parte hoy en día de la oferta en línea de los medios de comunicación tanto escritos como audiovisuales. El éxito de la llamada web 2.0 ha contribuido significativamente a esta tendencia añadiendo a la oferta audiovisual de los medios de comunicación la de los propios usuarios alentados por la facilidad de publicación de sus producciones en plataformas como Youtube.

También de gran importancia para el profesorado es la disminución del tiempo y el equipamiento necesario para copiar y distribuir audio y vídeo. Esto, unido a la disponibilidad de materiales en la Red, hace que cualquier profesor pueda hacer llegar a sus estudiantes materiales audiovisuales sin ningún coste y sin tener que invertir tiempo en la copia de cedés. Para poner a disposición de un número ilimitado de alumnos un archivo de audio o vídeo en una dirección web o una plataforma educativa solo se necesitan unos minutos.

<sup>1</sup> Estadísticas disponibles en la página web de Eurostat <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/08/169>.

Con todos estos cambios tecnológicos, o quizá a causa de ellos, la manera de consumir material audiovisual también está cambiando. Ya no es necesario estar delante de la televisión a una hora

Todos estos cambios permiten al profesor tener acceso a una cantidad prácticamente ilimitada de materiales de audio o vídeo de cualquier país hispanohablante

concreta para ver un programa determinado porque en muchos casos la programación completa puede verse en diferido en la página web de las propias cadenas o incluso descargarse directamente como *videopodcast* a través de iTunes. Cada día es más frecuente que las cadenas de radio permitan la suscripción y descarga de sus programas como *podcast*. Un buen ejemplo es la completa oferta de Radio Nacional de España<sup>2</sup>, que distribuye en formato *podcast* la práctica totalidad de su programación. Gracias a la popularización de los *podcasts* el usuario puede llevar consigo en su reproductor de mp3 o mp4 su programación favorita para ver o escuchar cuando lo desee (por la calle, en el metro, etc.). Las instituciones académicas también están comenzando a aprovechar la posibilidad de facilitar a sus estudiantes el acceso a sus contenidos académicos desde cualquier lugar y digitalizan cursos y conferencias que distribuyen en sus propios sitios web o en iTunes University<sup>3</sup>.

La industria musical y la cinematográfica son quizá las que de forma más dramática han percibido los cambios de hábitos en el consumo y popularización de la versión digital y masiva de un hábito arraigado: el intercambio. Con la digitalización de la música y el cine se disparan las posibilidades de intercambiar canciones y películas con amigos e incluso con desconocidos por medio de los programas de intercambio como Emule. Los programas de intercambio y las webs que ofrecen contenidos protegidos por derechos de autor se han multiplicado pese a los problemas



legales y está por ver si las leyes que pretenden restringir el uso de Internet para estos fines consiguen ser aprobadas por los respectivos parlamentos nacionales.

Todos estos cambios permiten al profesor tener acceso a una cantidad prácticamente ilimitada de materiales de audio o vídeo de cualquier país hispanohablante. En la Red se puede encontrar *input* de todo tipo para las clases, desde programas de noticias hasta entrevistas con personajes del mundo de la cultura, pasando por programación infantil y programas de debate o de cocina. Una parte de la oferta audiovisual que consumen los nativos en cualquiera de los países hispanohablantes está disponible de forma gratuita en Internet, bien sea para su escucha o bien preparada para su descarga. El profesor puede disponer así de un amplio catálogo de material auténtico reciente para ilustrar géneros discursivos, funciones lingüísticas o comportamientos socioculturales.

Una unidad didáctica sobre la salud en el nivel B1 puede complementarse, por ejemplo, con una actividad de comprensión auditiva basada en un consultorio de salud radiofónico o en una entrevista con un responsable de un servicio público de salud sobre medidas de prevención ante la nueva gripe.

El audio o el vídeo tomado de Internet será la materia prima para que el profesor diseñe sus propias actividades de comprensión auditiva/audiovisual. De la misma forma, en un curso universitario de historia y cultura en el que se trate la situación política cubana el profesor puede contar con entrevistas a líderes cubanos, escritores en el exilio y profesores universitarios expertos en la historia de Cuba<sup>4</sup> o alguno de los numerosos programas de debate dedicados al tema en televisiones de toda orientación política. Estos materiales pueden utilizarse en el tiempo de clase o proponer, basadas en ellos, actividades de atención a la forma o al contenido. Su redistribución rápida y a bajo coste (una llave USB de 2 GB es suficiente para contener las audiciones de todo un curso en mp3) hace posible, si se desea, sacar del aula la fase de escucha

2 Información completa sobre la oferta de *podcast* de RNE y formas de suscripción disponible en: [www.rtve.es/podcast/](http://www.rtve.es/podcast/).

3 Más información sobre iTunes University disponible en: [www.apple.com/education/mobile-learning/](http://www.apple.com/education/mobile-learning/).

4 Un buen ejemplo es la entrevista a la profesora de sociología de la Universidad de Michigan, Silvia Pedraza, que puede descargarse gratuitamente a través de iTunes dentro de la serie "Seminarios sobre literatura, cultura latina y español" de la Universidad de Michigan.

y permitir que cada alumno disponga de una copia del material audiovisual para escucharla individualmente haciendo las pausas que desee y recurriendo a fuentes de consulta.

### ¿Dónde buscar audio y vídeo en Internet? Algunas recomendaciones para buscar material audiovisual gratuito.

Como se ha visto en el apartado anterior es frecuente que el profesor necesite en su labor audio o vídeo sobre temas muy variados. Este apartado presentará algunos ejemplos de material de utilidad para las clases de ELE disponible gratuitamente en Internet.

#### Ivoox. Audiokiosko.

Ivoox es un espacio en el que poder publicar, escuchar, compartir y descargar audios. Es también una comunidad de oyentes en la que se pueden recomendar o descubrir nuevos programas audio o *podcasts*. Está en funcionamiento en versión beta desde noviembre de 2008.

Ivoox pone a disposición del usuario 1728 canales<sup>5</sup> (entendidos como canales de suscripción a un programa, es decir, cada emisora de radio puede disponer de varios canales, uno por programa). En el número total de canales se incluyen tanto los de medios de comunicación convencionales, instituciones culturales y educativas, como los *podcasts* de aficionados.

Algunos contenidos de la Universidad Española de Educación a Distancia (UNED) se pueden encontrar en Ivoox con la programación de varias de sus facultades. Cabe destacar, por su interés para cursos de fines específicos, los programas “UNED Derecho” y “UNED Economía”, en los que especialistas explican nociones básicas de estas especialidades. Los hispanistas pueden encontrar también contenido de su interés en el programa “UNED Filología”, que en sus distintas entregas aborda temas como tendencias y autores de la novela actual en España o ejercicios prácticos de comentario de texto.

Ivoox dispone además de un buscador que permite filtrar los resultados de búsqueda por temática, origen del contenido (radio, *podcasts* o cursos y conferencias), idioma y procedencia geográfica. La portada de Ivoox también nos ofrece una selección de los audios más escuchados y el Ivoox Magazine, una recopilación semanal de audios seleccionados por el equipo de Ivoox. Los audios de Ivoox se pueden escuchar en su sitio web o descargar en formato mp3.

#### iTunes y iTunes University.

iTunes no es un sitio web, sino un software de Apple. Es necesario descargar el programa desde la web de Apple<sup>6</sup> e instalarlo para tener acceso a sus funciones de búsqueda de audio. La descarga y utilización del programa es gratuita. El programa funciona como reproductor de audio y vídeo, organizador de las colecciones de audio y vídeo del usuario y como tienda multimedia.

La gran tienda multimedia de iTunes recibe el nombre de iTunes Store. En ella se pueden comprar canciones, audiolibros, vídeos musicales, programas y series de televisión y películas.

Al margen de este contenido de pago, iTunes permite la suscripción a contenidos gratuitos en formato *podcast* o *videocast*. La cantidad y variedad de contenido de iTunes hace que podamos encontrar infinidad de material auténtico de medios de comunicación e instituciones públicas e incluso materiales didácticos creados para la clase de ELE.

Por ejemplo, si buscamos en iTunes contenido sobre Madrid podremos acceder a las audioguías del Patronato de Turismo del Ayuntamiento de Madrid sobre lugares emblemáticos de la capital o al comentario de *Las Meninas* en la audioguía del Museo del Prado.

En el apartado anterior se ha mencionado la completa oferta que Radio Nacional de España (RNE) pone a disposición del oyente en su propio sitio web. La programación de RNE se puede escuchar y descargar también desde iTunes. De la variada oferta se pueden destacar varios programas de especial interés para el profesor de ELE:

- “Documentos RNE”: Cuidados documentales de aproximadamente una hora de duración sobre personajes y hechos relevantes de la historia, elaborados con material de archivo y el asesoramiento de especialistas. Pueden utilizarse como documentación adicional en cursos universitarios de historia y cultura. Ejemplos de programas que abordan temas presentes en los cursos universitarios son el dedicado a la odisea de los cuadros del Museo del Prado durante la Guerra Civil, la expulsión de los moriscos, la vida y obra de Joaquín Sorolla, la figura de Salvador Allende o las relaciones de la joven poesía española con la generación del 27. Cada semana se añade un nuevo programa después de su emisión.
- “De cine”: Microespacio de cuatro minutos que repasa la actualidad cinematográfica con las voces de sus protagonistas. Incluye entrevistas a actores y directores sobre los últimos estrenos del cine español.

<sup>5</sup> Datos de su sitio web en octubre de 2009.

<sup>6</sup> Información y descarga en [www.apple.com/es/itunes/download/](http://www.apple.com/es/itunes/download/).



*Victoria Castrillejo en la IX Jornada Pedagógica del Español. Bruselas*

- “Hablando en plata”: Microespacio de cuatro minutos sobre dudas y curiosidades lingüísticas. Se actualiza semanalmente.
- “Un idioma sin fronteras”: Programa asesorado por especialistas del Instituto Cervantes sobre la actualidad informativa de la lengua española. El programa presenta novedades literarias, información sobre premios y congresos, así como consejos para expresarse mejor en castellano.

No solo están presentes en iTunes los medios de comunicación, se pueden encontrar también contenidos de empresas privadas del ámbito de ELE. Un ejemplo de estas últimas es la oferta de Lingus.tv, que distribuye breves episodios de entre uno y tres minutos rodados en forma de telecomedia (incluso con risas enlatadas). Concebidos como curso de español en vídeo, los episodios tienen contenidos desde el nivel A1 hasta el B2. Se distribuyen de forma gratuita tanto en la web de Lingus.tv<sup>7</sup> como en iTunes.

Destacable por la variedad y la calidad de su oferta es el apartado de iTunes Store dedicado al contenido que producen instituciones académicas y que recibe el nombre de iTunes University. iTunes University permite a instituciones educativas distribuir su contenido académico en este gran portal de Apple. Un rápido paseo por la página de inicio de iTunes University dejar ver que

la gran mayoría de instituciones presentes pertenecen a países de lengua inglesa. Pese a ello se puede observar un constante aumento de los contenidos en lengua española. En las próximas líneas se presentará una pequeña selección de los contenidos de interés para la clase de ELE en iTunes University:

- Los cursos de español de la Open University: La Open University, la mayor institución europea de educación a distancia, ofrece material en audio y vídeo de sus cursos de idiomas en iTunes. El curso “Portales: Beginner’s Spanish” presenta 12 audiciones del curso inicial de la Open University, los audios y las correspondientes transcripciones. El curso “A buen puerto: fast forward in Spanish” ofrece 14 vídeos sobre flamenco, música cubana y pintura mural. En los vídeos, los propios artistas explican conceptos básicos relacionados con la música y el arte. Las transcripciones de los vídeos también pueden descargarse desde iTunes. El curso “Viento en popa: upper intermediate Spanish” ofrece reportajes en vídeo sobre la civilización inca y la arquitectura española con sus correspondientes transcripciones.
- Los cursos de español de Learning and Teaching Scotland: Learning and Teaching Scotland (LTS) es un organismo público del gobierno escocés para desarrollar el currículo y asesorar en la integración de la tecnología en el aula en el sistema de educación público. LTS dispone de una amplia oferta de

<sup>7</sup> [www.lingus.tv/](http://www.lingus.tv/).

material desarrollado para la escuela y de materiales de autoformación para docentes. Ofrecen para ELE los vídeos de dos cursos. En ellos, hablantes nativos tratan diversos aspectos relacionados con cuestiones interculturales. La identidad chicana, la experiencia de la emigración y los problemas de adaptación en la escuela son algunos de los temas tratados. Los vídeos tienen una duración de entre dos y tres minutos y subtítulos en inglés.

- Los seminarios en español de la Universidad de Michigan: Con el profesor Lawrence La Fountain-Strokes como entrevistador, se trata de entrevistas de aproximadamente una hora a investigadores y autores hispanohablantes en los Estados Unidos. Hasta la fecha se han tratado temas como el exilio cubano, el *spanglish* y la migración mexicana. Al tratarse de conversaciones con personalidades del mundo académico pueden utilizarse en clase tanto por el tema tratado como para ilustrar estrategias de ordenación del discurso académico (la entrevista a la profesora Silvia Pedraza es un buen ejemplo de esto último). Además de los seminarios de español la Universidad de Michigan también produce el *podcast* “Actualidad médica”, que resulta de gran utilidad para cursos de fines específicos destinados a profesionales de la medicina.
- Los *podcasts* de la Universidad Panamericana de México: Por su completa oferta de cursos y conferencias de ciencia, ingenierías y negocios esta universidad puede ser una buena fuente de material para cursos de fines específicos.

Sería imposible reseñar aquí todo el contenido disponible en iTunes y iTunes University que puede ser utilizado en clases de ELE. Pueden encontrarse *podcasts* en vídeo sobre rutas turísticas en Latinoamérica (Sun Channel Tourism Television, que pese a su nombre produce su programación en español), programas de cocina que muestran en vídeo recetas paso a paso (La cocina TV) o programas sobre moda y últimas tendencias (Fashion.tv). El profesor interesado no tiene más que instalar iTunes en su ordenador y utilizar su buscador.

Muchos de los audios mencionados anteriormente tienen una duración excesiva para utilizarlos en actividades de comprensión auditiva. Para cortar y editar los audios puede utilizarse el editor gratuito Audacity que puede descargarse desde su página web<sup>8</sup>.

### Posibilidades, realidades y retos.

Todos los materiales audiovisuales mencionados anteriormente se encuentran en formato digital y pueden ser reproducidos tanto en un ordenador como en un teléfono móvil o en un reproductor de mp3 o mp4. Es habitual que la inmensa mayoría de los alumnos de una clase (sean adultos o adolescentes) dispongan de al menos uno de estos dispositivos. Esto permite sin duda proponer la escucha o el visionado de material también fuera de la clase distribuyendo el material por medio de una plataforma educativa o un dispositivo USB. Podemos prolongar la exposición al *input* en L2 de nuestros estudiantes incluso cuando estos ya no están en el aula.

El mayor reto para el profesor es despertar el interés del alumnado para que descubra en español el tipo de material audiovisual que consumen en su propia lengua y tiene relevancia para su vida. Consiguiendo que acceder a contenidos en español sobre los temas de su interés se convierta en un hábito natural estaremos contribuyendo a que aumente el interés de nuestros alumnos por el español. Si se les pregunta, todos los alumnos desean trabajar en

la clase con contenidos interesantes. El problema llega al definir qué es lo interesante para cada cual. Orientar a los alumnos de forma individual y descubrirles contenido cercano a sus intereses puede ser un problema en clases numerosas. Lo que debe proponer el profesor en estos casos son actividades de búsqueda colectiva y recomendación de recursos para que todo el grupo se beneficie de los intereses y la experiencia previa de sus miembros a medida que se va descubriendo la infinita variedad de temas, personalidades y puntos de vista que ofrece el mundo hispanohablante. ¡Hay mucho que ofrecer más allá del libro de texto!

Los enlaces tratados en el artículo y otros que no se mencionan por motivos de espacio están disponibles en estas dos listas de enlaces. Al final de cada lista de enlaces hay un espacio en el que los lectores interesados pueden dejar sus preguntas, sugerencias y comentarios:

[www.diigo.com/list/acastrillejo/audioyvideoparaele](http://www.diigo.com/list/acastrillejo/audioyvideoparaele)  
[www.diigo.com/list/acastrillejo/audioyvideodidactizado](http://www.diigo.com/list/acastrillejo/audioyvideodidactizado)

El artículo se basa en el taller impartido en Bruselas en la IX Jornada Pedagógica. El PowerPoint de la presentación puede encontrarse aquí:

[www.slideshare.net/acastrillejo](http://www.slideshare.net/acastrillejo).

8 <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>.

## Trabajar con canciones en la clase de ELE

**Viviane Vernimmen**

Institut des Sacrés-Coeurs (Waterloo) / SBPE

viviane.vernimmen@sbpe.info

La explotación de las canciones en el aula de ELE puede servir a muy diferentes propósitos. En este artículo se exploran algunas de esas posibilidades en campos como el apoyo o la revisión de la gramática, el léxico o los contenidos socioculturales. Se ofrecen diferentes modelos para trabajar un mismo texto y se proporcionan direcciones interesantes para emplear las canciones como recurso didáctico.

Muy a menudo queremos dinamizar nuestras clases de español con canciones: les dan un toque más moderno y atractivo a nuestras lecciones, les encantan a nuestros alumnos, primero porque es más divertido y segundo porque es una oportunidad, piensan ellos, de retrasar un poco las clases. Y, a veces, no podemos quitarles la razón... La mayoría de las ocasiones, la idea de trabajar con canciones nos parece muy didáctica, pero, a la hora de preparar la clase, no siempre sabemos cómo explotar los textos. Utilizamos entonces los tradicionales huecos o nos entretenemos cantando, pero dejamos de lado mucha riqueza... De hecho, los ejercicios de huecos no tienen mucho sentido cuando la intención pedagógica es trabajar la comprensión auditiva. Con los huecos se averigua si un alumno OYE o RECONOCE palabras, pero no se puede comprobar que de verdad haya ENTENDIDO el sentido de las frases. Esto transforma la actividad de los huecos en una actividad lúdica pero de ningún modo permite desembocar en aprendizaje o actividad de COMPRESIÓN oral o auditiva.

No obstante, con un poco de imaginación y de tiempo de preparación, la canción puede pasar a ser nuestra mejor aliada en la clase de ELE. La canción puede, por supuesto, servir en una unidad para tratar un **tema gramatical o léxico**. La canción, por ser corta o a veces “machacona”, es idónea para trabajar determinadas estructuras y frases hechas, para **integrar todas las competencias** (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita), etc. También puede servir para **introducir un tema cultural, histórico, social, para actividades de comunicación, para expresar emociones...**

No sirve de nada alargarme; en el fondo estamos todos convencidos, pero nos enfrentamos con un problema enorme: nos gustaría trabajar la canción con nuestros alumnos, pero no sabemos dónde encontrar la música, no conocemos mucho (o bien los títulos de siempre o bien los que están pasados de moda), nos hablan de cantantes

y no sabemos quiénes son, hay millones de títulos, ¿cómo elegir?

Para ensanchar los conocimientos musicales, nada mejor que Internet. Existe una variedad de radios en línea que se pueden escuchar en cualquier momento para descubrir lo que se oye en España (hasta se les puede recomendar a nuestros alumnos). El sitio [www.radioes.net/](http://www.radioes.net/) es interesante porque se puede pinchar en el mapa de España y escuchar cualquier radio de cualquier comunidad autónoma. También se puede pinchar en “cadenas de radio” y elegir una cadena según el estilo de su música, por ejemplo: Loca FM (música electrónica), Kissfm (pop), etc. Otra página interesante es [www.los40.com/player/Radio/40Principales/](http://www.los40.com/player/Radio/40Principales/), que ofrece una selección infinita de radios en Internet para todos los gustos.

Estos sitios permiten descubrir de forma divertida y desde el sillón una diversidad increíble de estilos, de cantantes, de melodías y quizás encontrar un tema interesante para trabajar en clase.

Pero una vez que nos hemos decidido por una canción, necesitamos su letra. Podemos escucharla miles de veces e ir apuntando o utilizar también Internet... Hay muchos sitios de letras de canciones, pero quiero destacar dos que ofrecen también el lujo de

acceder al vídeo del tema elegido. Son [www.musica.com](http://www.musica.com) y [www.chizmax.com](http://www.chizmax.com).

Tenemos canciones, tenemos textos, tenemos alumnos... Lo único que nos podría faltar son ideas. Les propongo aquí algunas actividades conocidas o menos conocidas, pero con temas poco usados en las escuelas.

### Canciones y gramática.

Si se quiere trabajar un tema gramatical, descubrir un nuevo tiempo de la conjugación, propongo empezar con una primera escucha del tema elegido, primera escucha acompañada por la lectura de la letra. En este caso, la canción es solo un pretexto para introducir un tema un poco difícil o “repelente”. El ejemplo siguiente permite

La idea de trabajar con canciones nos parece muy didáctica, pero, a la hora de preparar la clase, no siempre sabemos cómo explotar los textos

introducir el presente de subjuntivo de forma relajada con una canción un poco “curiosa”, pero divertida y que da paso a más ejercicios de práctica oral y escrita. El tema se llama *Ojalá que te mueras*, de Los Pesados.

Letra: <http://letras.terra.com.br/pesado/348125/>  
 Música: [www.youtube.com/watch?v=7IjrCyHdAf0](http://www.youtube.com/watch?v=7IjrCyHdAf0)

Primer paso:

— Pon las formas verbales que aparecen en el texto al lado de su infinitivo:

- MORIR:
- ABRIR:
- HUNDIR:
- OLVIDAR:
- CERRAR:
- HUMILLAR:
- LLENAR:
- DOLER:
- LASTIMAR:
- IR:
- HACER:
- PAGAR:
- CLAVAR:
- SER:
- SUPLICAR:
- VOLVER:
- QUEDAR:
- QUEMAR:
- ENCONTRAR:

- ¿Qué observas?
- ¿Qué pasa con el diptongo?
- ¿Aparecen irregulares? ¿Cuáles?
- ¿Qué observas con los verbos pagar, suplicar? Busca otros infinitivos que tengan el mismo tipo de cambio.

— Completa la tabla siguiente:

	OLVIDAR	VOLVER	HUNDIR
Yo .....			
Tú .....			
... ..			

Segundo paso:

— Escribe ahora deseos positivos con ojalá.

Hay muchos otros temas o extractos de canciones en los que aparecen verbos en presente de subjuntivo: *Ojalá que llueva café* de Juan Luis Guerra, *Ojalá* de Silvio Rodríguez, *Ojalá pudiera borrarte* de Maná, *Ojalá* de Paulina Rubio, *Ojalá* de Rosa, *Piensa en mí* de Luz Casal, *A Dios le pido* de Juanes, *En Navidad* de Rosana, *Esta noche contigo* de Joaquín Sabina, *Noches de boda* de Joaquín Sabina y

Chavela Vargas, *Alguien que cuide de mí* de Cristina y los subterráneos, *Luna de miel* de La fuga... Todas tienen verbos en presente de subjuntivo. En este caso, podrían convenir los ejercicios de rellenar huecos. Se dan los infinitivos, los alumnos conjugan y luego comprueban con una o varias escuchas.

Se puede también ver en qué casos se utiliza el subjuntivo: en la expresión del deseo (*ojalá, deseo que, quiero que, espero que, mando que...*), emociones (*me alegra que, me entristece que, me enoja que, me asusta que...*), frases impersonales (*es bueno que, es importante que, es posible que...*), recomendaciones (*sugiero que, recomiendo que...*), dudas (*no creo que, dudo que...*).

Si se quiere alargar el ejercicio o desembocar en una actividad de comunicación, se podría volver a la canción de Los Pesados. Esta canción es políticamente incorrecta. Se podría abrir un debate entre los alumnos para, por ejemplo, escribir una carta a los autores, escribir una denuncia para que quiten la canción de Internet y de las radios...

Las canciones pueden servir también como **apoyo o repaso de algunas estructuras gramaticales**. Aquí viene otro ejemplo para trabajar los pasados y el contraste imperfecto / indefinido. Se supone que los alumnos ya han estudiado la formación de estos dos tiempos.

Se elige una canción que tenga los dos tiempos verbales. Se quitan los verbos de la canción y a cada alumno se le da una ficha con uno de los verbos de la canción en imperfecto o en indefinido.

En la pizarra se cuelga un cartel con el texto de la canción sin sus verbos. Se lee el texto frase a frase y el alumno que cree tener la ficha para completar la frase va a la pizarra y la pega en su lugar en el cartel.

Al final se vuelve a leer, se discute entre los alumnos sobre el sentido del texto y de las formas verbales elegidas. Se escucha la canción después para comprobar.



Viviane Venimmen en la IX Jornada Pedagógica del Español. Bruselas

## Técnicas y estrategias para la comprensión oral

Casi parece una actividad de huecos, pero hacemos que nuestros alumnos se muevan y que tengan que debatir entre ellos, así que logramos más de un objetivo con una actividad bastante corriente, pero un poco más entretenida que los clásicos huequitos.

Si se elige un texto narrativo, se puede escuchar la canción, pero cortar el final y pedir a los alumnos que lo escriban utilizando imperfectos e indefinidos.

Ejemplos de canciones que presentan el contraste indefinido/perfecto: *Adán García* de Rubén Blades, *En el muelle de San Blas* de Maná, *Pobre Juan* de Maná, *Cartón y piedra* de Joan Manuel Serrat, *Lucía de los cartones* de Tamtango, *Cuando era más joven* de Joaquín Sabina, *Él y ella* de Ricardo Arjona, *Nada de esto fue un error* de Coti, *Eternamente inocente* de Fangoria, *Vente pa' Madrid* de Antonio Flores, *Pedro Navaja* de Rubén Blades, *Y nos dieron las diez* de Joaquín Sabina, *Hijo de la luna* de Mecano, *Cruz de navajas* de Mecano, *La raja de tu falda* de Estopa, *Marta, Sebas, Guille y los demás* de Amaral, *Tierna y dulce historia de amor* de Ismael Serrano, *Sebastián* de Rubén Blades...

## Canciones y léxico.

Las canciones pueden servir como

apoyo o repaso de algunas estructuras

gramaticales

Si se utilizan las canciones a propósito del léxico, de nuevo me parece oportuno utilizar los huecos para palabras ya estudiadas y conocidas. Pero se puede

hacer con ayuda.

Podemos utilizar la imagen para trabajar mejor el texto y su audición. En este caso, no se pide al alumno que escuche algo sin entender y trate de adivinar los sonidos, sino que se puede apropiarse del texto, reflexionar sobre él, buscar en el diccionario, utilizar las rimas... Es activo en su proceso de aprendizaje y es lo que queremos como profesores. Se puede hacer con cualquier tipo de canción que tenga un vocabulario que hable de cosas concretas. Basta con utilizar cualquier fichero de imágenes (Clipart o Google Imágenes). También se puede proponer que los propios alumnos preparen la letra ilustrada de una canción de su elección. Para representar palabras mediante imágenes, hay que entender el texto y otra vez, de esa forma, hemos logrado nuestro objetivo.

Un ejemplo: *La casa de papel* de Marka (el texto de la canción se publica con la amable autorización de su autor). Aparece en el álbum *Marka y la sonora cubana* ([www.marka.be](http://www.marka.be)).



Es una de papel



Que soplaría un



Con un de pared

Que tiene roto el cristal



Allí el se ha parado



Las voces han



Y para ser



Queda la de anís



En esa de papel



Y de azafrán

Hay recuerdos a granel

Nunca vienen a faltar



Allí el se ha parado



Las voces han



Y para ser



Con un tablero dorado

Y si llegas a perder

Es que tu hora ha llegado



Otra actividad de repaso de vocabulario pasa por el juego. Para esta actividad, hay que elegir canciones con estructuras muy repetitivas. De nuevo no se trata de inventar o intentar identificar sonidos, hacen falta una verdadera reflexión y una búsqueda de palabras.

Se entregan fichas (a) y (b) con palabras sacadas de la canción y se pide a los alumnos que asocien cada pareja.

Un ejemplo: *Comida pa' la plebe* de Marka (el texto de la canción se publica con la amable autorización de su autor). Aparece en el álbum *Marka y la sonora cubana* (www.marka.be).

*Aunque no quede  
Comida para la plebe  
A mí que se me dé  
Ración de canapés*

*Aunque no quede  
Comida para la plebe  
Aunque no quede nada  
A mí que más me da*

*No comen bacalao, en el Sertao  
No comen pepinillo, en Hermosillo  
No comen jabalí, la gente de Kigali  
No comen papas fritas, los vietnamitas*

*No bebe cerveza, la gente de Fortaleza  
Nadie bebe zumo de manzana en La Habana  
No beben anís los iraquís  
En cuanto a los americanos, ni comen, ni van al grano*

*Dame más más más aceitunitas  
más copitas  
Dame más más más tapitas  
Hasta que ya no pueda más*

Se podrían dar a los alumnos las palabras siguientes, pero en desorden, o dividir la clase en dos grupos (uno con alimentos, otro con regiones, países o nacionalidades):

bacalao / Sertao / pepinillo / Hermosillo / jabalí / Kigali / papas fritas / vietnamitas / cerveza / Fortaleza / zumo de manzana / La Habana / anís / iraquís

El texto de esta canción es una buena introducción para el capítulo de los alimentos o de la cultura de las tapas, pero permite también volver a ver los países, los gentilicios, el plural de los adjetivos. Se puede pedir a los alumnos que inventen otro estribillo con comida y países.

Para algunas canciones puede ayudar el apoyo de la imagen. Existen vídeos que podrían resultar útiles. Lo mejor sería empezar la actividad solo con el texto, luego enseñar el clip, pero sin sonido, dejar tiempo para cambiar la respuesta y después escuchar la canción y comprobar su solución. Las canciones y los vídeos siguientes permiten este tipo de actividad:

- *Verdad que sería estupendo de Cómplices*: [www.youtube.com/watch?v=YTqf9L8X8JM](http://www.youtube.com/watch?v=YTqf9L8X8JM).
- *Odio* de Los Revólver: [www.youtube.com/watch?v=cX5QotEHmIs](http://www.youtube.com/watch?v=cX5QotEHmIs).
- *Nadie como tú* de Calle 13: [www.youtube.com/watch?v=RKkSBtF2Xcc](http://www.youtube.com/watch?v=RKkSBtF2Xcc).
- *Me gustas tú* de Manu Chao: [www.youtube.com/watch?v=5JsyMamIuss](http://www.youtube.com/watch?v=5JsyMamIuss).
- *¿Qué fue del siglo XX?* de 091: [www.youtube.com/watch?v=nru8m\\_Xyanc](http://www.youtube.com/watch?v=nru8m_Xyanc).
- *Las cosas del querer* de Antonio Amaya: [www.youtube.com/watch?v=yga7HD8DsNM](http://www.youtube.com/watch?v=yga7HD8DsNM).
- *Yo ya no de* L-Khan: <http://popemas.wordpress.com/>.
- *Él y ella* de Ricardo Arjona: [www.youtube.com/watch?v=sRxWBzfgIDk](http://www.youtube.com/watch?v=sRxWBzfgIDk).
- *Enero en la playa* de Facto Delafe y Las Flores Azules: [www.youtube.com/watch?v=KAEVyO94wtw](http://www.youtube.com/watch?v=KAEVyO94wtw).
- *Arte* de Nosotrâsh: [www.youtube.com/watch?v=Oa3VRTWDGP8](http://www.youtube.com/watch?v=Oa3VRTWDGP8).

Se puede también proponer una lista de palabras algunas de las cuales no forman parte de la letra de la canción. Se escucha la canción y los alumnos apartan las palabras que

**no** aparecen en el tema. Después, se les puede proponer que con las palabras apartadas hagan una nueva estrofa para la canción, por ejemplo.

Otro trabajo para repasar léxico con canciones consiste en quitar palabras de la canción y cambiarlas por su contrario, su definición, etc.

Un ejemplo: *No hay nadie como tú* de Calle 13.

*En el mundo hay gente (>< dulce)..... y (= maliciosa) ....., hay vírgenes y prostitutas, (= los que tienen mucho dinero) ....., (= indigentes) ....., clase media, cosas (>< feas)..... y un par de tragedias (...)*<sup>1</sup>

### Canciones como pretexto para...

La canción puede también servir de pretexto para estudiar el idioma de forma más global. Existen numerosas actividades que permiten comprobar la comprensión y fomentan formas de expresión oral o escrita.

Se puede:

- mezclar la letra de dos canciones y reconstruir los dos textos;
- elegir duetos y que según el sentido decidan los alumnos quién dice qué, como en *La apuesta* de Rosa y Manu Tenorio;
- mezclar las frases de una canción y ponerlas en orden;
- hacer una tormenta de ideas con un tema y averiguar si las palabras aparecen en la canción;
- tratar de adivinar el principio o el final de una canción;
- inventar el contexto en el que se escribió una canción;
- hacer una entrevista al autor o a uno de los protagonistas de la canción;
- escribir una crítica de la canción.

### Canciones y sociocultura.

Para acabar, también podemos preparar actividades para un nivel B2-C1-C2. En este caso, se utiliza la letra de las canciones por su contenido sociocultural. Pero para ello no hace falta dejar de lado las actividades más lingüísticas. Son un buen trampolín para llegar a lo más importante, en algunos casos.

Este tipo de canciones, elegidas por su contenido, son las que más fácilmente pueden dar paso a actividades de expresión oral, comprensión lectora, reacciones e interacción...

Un ejemplo: *Desapariciones* de Rubén Blades. Se puede entregar una serie de imágenes o fotos. Representan palabras mencionadas en la letra, pero se pueden añadir trampas.

**Primera escucha:** Los alumnos tienen que escuchar la canción y marcar las imágenes correspondientes a las palabras que oyen.

**Segunda escucha:** Tienen que poner orden en las imágenes que han marcado según su lugar de aparición en la canción.

Después de la escucha, si se quiere seguir adelante con el tema, se puede proponer a los alumnos que busquen y lean artículos sobre las dictaduras en América Latina. Como introducción se podría utilizar una foto de las madres de la Plaza de Mayo o esta cita del dictador Jorge Rafael Videla: “Los desaparecidos no están ni muertos ni vivos. Están desaparecidos”.

Se puede proponer a los alumnos que escriban una estrofa más sobre un desaparecido cuya historia hayan leído. Si hace falta, pueden inventar una descripción física, un lugar, etc. Se debe seguir el modelo de la canción (un lazo familiar, una edad, una profesión, elementos de ropa, descripción física o características morales, circunstancias de la desaparición...).

*Que alguien me diga si han visto a mi esposo,  
preguntaba la doña,  
se llama Ernesto X, tiene cuarenta años  
trabaja de celador en un negocio de carros  
llevaba camisa oscura y pantalón claro  
salió anoche y no ha regresado  
y no sé ya qué pensar  
pues esto antes no me había pasado (...)*<sup>1</sup>

Todas las canciones siguientes tratan temas sociales o culturales. Siempre dan buenos resultados con los alumnos:

Violencia de género: *El final del cuento de hadas* de El Chojin, *Lo que Ana ve* de Revólver, *Malo* de Bebe.

Inmigración y pateras: *Papeles mojados* de Chambao, *Que se te escapa el negro* de Ella baila sola, *La patera* de Ella baila sola, *Tierra prometida* de Nash, *Calle Mayor* de Revólver, *El pecado de ser africanos en Madrid* de Amistades peligrosas, *Pobre Juan* de Maná.

Homosexualidad: *Juana la loca* de Joaquín Sabina.

Familia: *Amor y control* de Rubén Blades.

Aborto: *Ave Lucía* de Sergio Dalma, *Ana* de Maná, *Historia de un aborto* de Ricardo Arjona, *Aborto* de Aventura.

Colonización: *¡Ay, Tenochtitlán!* de Seguridad Social.

Ecología: *El ska de la tierra* de Bebe.

Quedan por supuesto más ideas, más temas, más títulos de canciones por trabajar, pero también nos quedan años por vivir (como dice la cantante Gloria Estefan) y por estudiar...

<sup>1</sup> La letra de las canciones pertenece a sus autores y solo aparece aquí por motivos pedagógicos.

## La comprensión audiovisual. Una asignatura en el segundo curso de grado de Lingüística Aplicada

Chris Lutters

Departement Vertaalkunde | Hogeschool Gent  
chris.lutters@hogent.be

Este artículo constituye el reflejo escrito de una ponencia que he presentado con motivo de la *IX Jornada pedagógica para profesores de español*, celebrada en Bruselas y dedicada a *Técnicas y estrategias para la comprensión oral*. Su título era *La comprensión audiovisual. Una charla con videosecuencias*. Ya que en este artículo falta el soporte audiovisual he adecuado el título a la circunstancia y también me he extendido sobre dos de los aspectos que más preguntas han suscitado después de la ponencia: el tratamiento del vocabulario y la inversión de tiempo para elaborar un ejercicio.

### 1. Ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios.

En una carrera como la de Lingüística Aplicada (anteriormente Traductores e Intérpretes) es fundamental la comprensión auditiva. En primero de grado (*Bachelor*) la comprensión auditiva está integrada dentro de las diferentes destrezas y entra como una más de ellas.

En segundo de grado se ha optado por tratar por separado las diferentes destrezas. Se imparte, pues, la comprensión audiovisual como una asignatura autónoma de 24 horas. Para las clases presenciales el centenar de alumnos matriculados en este curso está repartido en cuatro grupos paralelos. Suelen ser clases interactivas y participativas. Para finales de curso alcanzamos el nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*.

### 2. La comprensión audiovisual y el MCER.

A lo largo de los años han ido evolucionando tanto la priorización como la categorización de las diferentes asignaturas dentro de ELE.

Con **priorización** me refiero a que, hace medio siglo apenas, las destrezas quedaban relegadas en ELE y se hacía hincapié sobre todo en la gramática y, en menor grado, en el vocabulario. Paulatinamente las destrezas han ganado importancia en la adquisición de una lengua extranjera.

Ha evolucionado la **categorización**, pasando de las cuatro destrezas lingüísticas a las cuatro actividades comunicativas: la expresión (oral y escrita), la interacción (oral y escrita), la mediación (oral y escrita) y la **comprensión** (oral, escrita y **audiovisual**). Para cada una de las actividades y subactividades el *MCER* suministra los descriptores de nivel.

En la tabla figuran los de comprensión audiovisual.

	VER TELEVISIÓN Y CINE
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	<b>Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.</b>
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

### 3. La práctica dentro y fuera del aula.

Los alumnos trabajan en clase. Pero también fuera del aula: hacen o bien ejercicios de autoaprendizaje en Internet, o bien ejercicios colgados por el mismo profesor en la plataforma digital de Hogeschool Gent.

### 3.1 La ficha.

Para cada ejercicio tanto dentro como fuera del aula los estudiantes disponen de una ficha: una hoja de preguntas

o tareas redactada por el mismo profesor. Para que sea menos abstracto incluyo una ficha.

Ficha: <b>El Espacio Europeo de Educación Superior</b>	TVE-I, 3/3/2009
www.eees.es	
Vocabulario	empollar agobio (m)
Una clase Bolonia. En la clase de Psicología los alumnos analizan un dibujo que hizo una niña tras la separación de sus padres. ¿Qué datos sacan del dibujo los estudiantes?	
1. ♂ .....	<falla la sintaxis>
2. ♀ .....	
3. ♀ .....	
<u>Practicar</u> más que memorizar es el eje clave de las reformas universitarias.	
Según Daniel Peña, ¿qué habían perdido en la universidad española?	
¿A qué se debe? .....	
A Andrés Millán, ¿qué le parece el cambio?	
<sistema anterior> .....	
<sistema nuevo> .....	
<conclusión> .....	
<ejemplo concreto> .....	
¿Qué le parece a otro alumno el plan Bolonia?	
Inma Tubella	
Desaparecen los exámenes de septiembre. Comenta Alfonso Bullón:	

El **orden de los datos solicitados** en la ficha respeta siempre la cronología de la secuencia, y el **espacio previsto para las respuestas** es una indicación de la extensión de la respuesta que se espera.

Al alumno también se le pide que utilice **frases completas** (y no un estilo telegráfico). Por lo general suele captar palabras o ideas sueltas, pero le cuesta relacionar de manera correcta esta información; en otras palabras: dispone de las piezas del rompecabezas pero no llega a resolver el puzzle.

Se agradece que la respuesta sea lo menos literal posible, que el alumno **parafrasee la idea** siempre que sea correcta la información. Al alumno le parece una pauta difícil,

prefiere presentar las respuestas de la forma más literal. Sin embargo, la reformulación forma parte de la dinámica misma de la asignatura.

### 3.2 El tratamiento del léxico.

Para algunas videosecuencias hace falta una aclaración léxica o “cultural” en la ficha.

Para incluir (o no) vocabulario distingo los tres supuestos siguientes:

1. (a) el alumno puede deducir el significado de alguna(s) palabra(s) por el contexto de la videosecuencia y (b) llegará a escribir bien el término.

Este supuesto se da en la mayoría de los casos. El vocabulario no suele constituir el mayor escollo. Además, en la comprensión audiovisual, ayuda mucho la imagen, el lenguaje gestual, etc.

2. (a) el alumno no puede deducir el significado de alguna(s) palabra(s) por el contexto.  
En este caso añado una definición en castellano (y no una traducción) del sustantivo afín (en caso de que en el fragmento utilicen un verbo) o del verbo afín (en caso de que utilicen un sustantivo).
3. (a) el alumno puede sacar el significado del contexto pero (b) no llegará a acertar con la ortografía.  
Es el caso para los términos *empollar* y *agobio* (cf. ficha sobre el Espacio Europeo de Educación Superior). Son dos términos que doy por sentado que los alumnos no conocían previamente. A mi juicio el contexto de la secuencia es suficientemente explícito para que comprendan los dos términos, pero es difícil que acierten con la ortografía porque no la pueden deducir de ninguna otra palabra afín que conozcan.

### 3.3 Las fases del visionado.

Incluyo primero el esquema para que quede más claro.

Previsionado	$\left\{ \begin{array}{l} \text{primer turno de visionado} \\ \text{segundo turno de visionado} \\ \text{tercer turno de visionado} \end{array} \right.$
Visionado	
Posvisionado	

Las fases del visionado son tres: el previsionado, el visionado y el posvisionado.

En la fase de **previsionado** focalizamos la atención y activamos los conocimientos sobre la temática.

La fase del **visionado** se articula en tres turnos.

Durante el **primer turno** el alumno exclusivamente ve y escucha la secuencia. No toma apuntes.

Este turno le permite concentrarse en la información extralingüística, el lenguaje gestual, etc. Constituye, por lo tanto, una estrategia de compensación para el que utilice más el canal visual porque tiene menos desarrollado el canal auditivo.

Durante el **segundo turno** el alumno toma apuntes y luego hace una puesta en común con el compañero —cf. *retroalimentación interpar*—.

El **tercer turno** sirve para hacer el último retoque.

Posteriormente sigue el comentario grupal y terminamos con el **posvisionado**, fase gratificante para el alumno (y el profesor) porque se suele sorprender de cómo no ha podido captar con anterioridad alguna(s) idea(s).

### 3.4 A la tercera va la vencida.

Si el alumno no ha captado alguna idea después de tres turnos no llegará a asimilarla durante esta misma sesión. Es

**El grado de dificultad no viene determinado por el mismo fragmento, sino por lo que queremos hacer con él** lo que llamaría la saturación de la comprensión. Pero si deja reposar el fragmento algunos días y lo vuelve a escuchar llegará a captar más ideas. Es como si la comprensión entrara por dosis. Hace falta que esté digerida la primera dosis antes de que pueda entrar otra nueva.

### 4. Los criterios de selección de los materiales.

Los criterios de selección son tanto pedagógicos, didácticos y temáticos como lingüísticos:

#### 4.1 Que sean materiales audiovisuales (y no meramente auditivos).

En la vida real la comprensión también es audiovisual: la imagen completa la audición. Y luego está la importancia del lenguaje no verbal (gestual), etc.

#### 4.2 Que sean materiales auténticos.

En el primer año de la carrera utilizamos materiales didácticamente manipulados; en segundo año, únicamente materiales auténticos.

#### 4.3 Que tengan una autenticidad sociocultural.

Es primordial que el alumno se sienta implicado en la secuencia. Por ejemplo, las redes sociales, el ciberacoso, el botellón, las protestas estudiantiles por el plan Bolonia...

#### 4.4 Que sean secuencias informativas.

Es decir, secuencias sacadas de programas informativos.

#### 4.5 Que sean secuencias breves.

Esto es, secuencias de dos o tres minutos como máximo.

#### 4.6 Que aporten algún aspecto cultural.

Me refiero a “cultura” en el sentido más amplio, cultura con c minúscula, cultura con k; a poder ser sobre España, un país latinoamericano o Bélgica. Procuramos no consolidar los estereotipos o entrar en visiones simplificadas.

#### 4.7 Que sirvan para un determinado fin lingüístico.

Que sea comprensión oral con un propósito definido (*focussed listening*) también desde el punto de vista de lengua. Es lo que se llama *atención a la forma* (*focus on form*) vs. *atención al significado* (*focus on meaning*). Puede ser muy amplio el propósito, desde la asimilación de numerales —siempre resultan difíciles— a la utilización de marcadores discursivos.

#### 4.8 Que la temática no sea demasiado fugaz.

Por el bien del propio profesor es imprescindible que la temática no sea demasiado transitoria o efímera. Pero por mucho que se haya seleccionado un fragmento por su temática perenne, es difícil que sobreviva tres cursos académicos.

#### 4.9. Que el lenguaje no sea ni muy técnico, ni muy formal.

Procuramos tratar temas cotidianos que no tengan tecnicismos (p. ej., lenguaje jurídico). Si resulta que la temática es jurídica únicamente se seleccionarán si el lenguaje utilizado es divulgador.

#### 4.10 Que el registro sea neutral.

Implica que no sea ni demasiado formal ni demasiado informal.

#### 4.11 Que las secuencias tengan un grado de dificultad *ad hoc*.

En cuanto a la dificultad de una secuencia es oportuno destacar dos ideas clave.

La primera: el grado de dificultad no viene determinado por el mismo fragmento, sino por lo que queremos hacer con él. Además, existen varias maneras de reducir el grado de dificultad.

La segunda idea: la comprensión audiovisual es un proceso, no un producto.

Conforme avanza el curso va evolucionando el tipo de fragmentos y el tipo de preguntas. A principios de curso suelo utilizar variantes de **habla controlada**, es decir español de *teleprompter*, de *autocue*, p. ej., un fragmento leído por el presentador del telediario. Esta es la variante que suelen percibir los alumnos como la más fácil: la

pronunciación y la articulación son excelentes, la sintaxis es correcta, etc.

En una fase más avanzada del curso —a las seis semanas— paso a fragmentos que tengan más **habla espontánea**. Cumplen esta función los testimonios y las entrevistas a pie de calle (p. ej., sobre la actitud de compra durante las rebajas). La modalidad de habla espontánea la conciben los alumnos como bastante más difícil.

Y para terminar, un criterio extracurricular:

#### ♥ 4.12 Que el fragmento le guste al profesor.

Que esté el *flechazo* didáctico y pedagógico, la magia del fragmento, algún cariño que sintamos hacia la secuencia en cuestión.

Esta docena de criterios es importante a la hora de seleccionar los materiales; sin embargo, cada fragmento no va a cumplir todos y cada uno de estos criterios, pero sí el máximo número posible.

### 5. La tipología de actividades.

Se pueden realizar varias clasificaciones, pero me limito a presentar una tipología en función del propósito de la tarea. Empiezo por dos modalidades que no suelo utilizar en clase dentro de la asignatura comprensión audiovisual.

**La transcripción literal** es una modalidad que los alumnos pueden practicar fácilmente fuera del aula: abundan los ejercicios de autoaprendizaje en Internet para esta modalidad. Tampoco hacemos **transcripción c(u)asi literal**. “Cuasi literal” se refiere a la reproducción del contenido: el alumno presenta un relato detallado de lo que cuentan en el reportaje o en la noticia. El suceso (p. ej., secuestro, incendio, etc.) es el tipo de material audiovisual que mejor se presta a esta modalidad de ejercicio. Se le puede pedir al alumno que “cuenta” con todo lujo de detalles lo que acaba de pasar.

Tampoco suelo utilizar esta modalidad porque se solapa con una (o dos) de las otras actividades comunicativas: o bien con la expresión escrita (si le pides al alumno que transcriba o escriba un relato) o bien con la expresión oral (si el alumno cuenta oralmente lo sucedido). En los dos casos los criterios de evaluación serán distintos de los de la mera comprensión audiovisual.

Las tres modalidades que más suelo utilizar son el *scanning* —preguntar por los detalles—, el *skimming* —preguntar por las grandes líneas o las ideas básicas de la secuencia— y la **combinación de *skimming* y *scanning***.

Quisiera compartir con los lectores mi página favorita de ejercicios interactivos en Internet: [www.ver-taal.com](http://www.ver-taal.com).



Chris Lutters en la IX Jornada Pedagógica del Español. Bruselas

## 6. Algunos problemas en la comprensión.

### 6.1 La velocidad del habla.

Si le preguntas a un estudiante de ELE lo que más le cuesta en la comprensión, contestará que los hispanohablantes hablan “demasiado rápido”. Percibe, pues, la rapidez como excesiva.

La mayoría de los reproductores permite alterar (*in casu*, reducir) la velocidad de habla de la secuencia, pero no soy partidaria de este ajuste a *slow motion*. Por una parte, no es realista: en una interacción con un hablante de carne y hueso tampoco le vas a bajar la velocidad al interlocutor. Le puedes pedir que hable más lento, pero lo más probable es que vaya a hablar en voz más alta (“lo puedo decir más alto pero no más claro”). Por otra parte, creo que el problema de la comprensión oral no radica en la velocidad del habla sino en la segmentación adecuada de las palabras.

### 6.2. La segmentación de las palabras.

La comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente la cadena fónica. En un texto escrito, esta segmentación ya viene hecha. En una secuencia oral, en cambio, el oyente tiene que hacer la segmentación adecuada él mismo.

Puede ser que el problema de segmentación sea más agudo en un alumno de habla neerlandesa que en uno de habla francesa porque la lengua materna del primero es un idioma germánico y tiene que pasar a una lengua románica.

Para ilustrar una segmentación inadecuada pongo algunos ejemplos sacados de la transcripción de una telenovela que realizaron los alumnos (fuera del aula). Los elementos vienen sin contextualizar pero creo que para el profesional de ELE quedará clara la intención.

- |                        |           |                    |
|------------------------|-----------|--------------------|
| (1) la_saltaron        | en vez de | la asaltaron       |
| (2) * para_ser nos_año |           | para hacernos daño |
| (3) podrá_yer          |           | podrá haber        |
| (4) * ha_sido tú       |           | has sido tú        |

Fonéticamente se explican todos y cada uno de estos errores: sinalefa (1), (2) y (3), una d- más relajada (2), homofonía (4), etc.

Una obra de gran utilidad práctica, a la hora de denominar los errores fonéticos: Buysse y Conejo (1996).

### 6.3. El léxico.

El segundo problema que suelen aducir los alumnos es la falta de conocimiento de léxico. Teóricamente podría constituir un obstáculo pero procuro remediarlo definiendo los términos y conceptos **vitales** para la comprensión que no pueden deducir del contexto (cf. apartado 3.2).

### 6.4. Los numerales.

Por mucha práctica que tengan los alumnos sigue siendo difícil la transcripción de numerales en cifras (y no en letras —que sería otro objetivo—).

Los errores más frecuentes que se dan son:

- La confusión de 6 y 7, tanto en unidades como en decenas, centenas y millares.
- Mil millones vs. un millar. Un error de interlengua: en neerlandés, para expresar ‘1 000 000 000’ se dice *één miljard*.
- El error de los tres ceros: *\*en España hay 46 000* (sic) *habitantes*.

Muchas veces reflexionando y considerando el orden de magnitud se podrán reducir los fallos más garrafales.

Como curiosidad añado una nota sobre neurolingüística, sin mayores pretensiones científicas. La circunvolución (o el giro) de Heschl (CdH) es el centro cerebral que se ocupa del procesamiento del sonido. Se encuentra tanto en el hemisferio derecho como en el izquierdo. El cerebro del aprendiente de lengua rápido vs. el cerebro del aprendiente lento despeja dos diferencias:

- En un solo individuo: en el cerebro de un aprendiente de lengua rápido, la CdH en el hemisferio izquierdo es más grande que la del hemisferio derecho.
- Comparando entre individuos: la CdH en el hemisferio izquierdo del cerebro (del aprendiente veloz) es más grande que la del hemisferio izquierdo (del aprendiz lento)...

... pero no por ello comprende mejor el aprendiente. Si fuera así el individuo estaría determinado fisiológicamente, pero no es el caso.

## 7. La comprensión audiovisual es una asignatura difícil.

La comprensión audiovisual es una destreza tremendamente compleja.

### 7.1. Para el profesor.

Es una asignatura bastante laboriosa. En el conjunto de la preparación de las clases de comprensión audiovisual, los dos aspectos en los que más tiempo invierto son la selección de fragmentos y la vertiente informática.

Tras haber grabado materiales potencialmente interesantes los visiono. Algunas veces, la selección dura varias horas antes de que salga una secuencia idónea; otras veces, con un poco de suerte, a los diez minutos ya han salido dos secuencias adecuadas.

Luego paso a elaborar una ficha. Exigirá unos cinco turnos de audición pero una vez que se tenga alguna práctica no cuesta tanto.

Una fase más problemática suele ser la vertiente multimedia. La conversión dependerá de los formatos de vídeo (o formatos DVD) de entrada y los de salida: una grabación de la tele en DVD, un clip televisivo ya en algún formato digital, etc. Según el caso habrá que convertir el formato de ficheros .vob y .vr en .wmv u otro, capturar y *estreamear* el vídeo, colgarlo en una plataforma digital, etc. Hará falta encontrar *freeware* y *shareware* fiables o *software* de prueba porque el profesor no puede adquirir el *software* para cada una de las diferentes fases de ajuste de formato de los ficheros vídeo y ficheros DVD.

Al final de la misma charla planteé este problema de las TIC e intervino espontáneamente uno de los asistentes, Hans Le Roy, quien explicó qué se puede hacer en una serie de casos. A raíz de su intervención incluyó la información que nos ha proporcionado en su sitio web, [www.alt164.info](http://www.alt164.info).

Aprovecho este artículo para agradecerles a los diferentes asistentes sus valiosos consejos, p. ej., utilizar Mozilla Firefox en vez de Internet Explorer, DownloadHelper, VDownloader...

## 7.2. Para el alumno.

La comprensión audiovisual es difícil para el alumno y me limito a hacer dos observaciones.

A mi parecer, **la comprensión oral es difícil ya que es una destreza receptiva**. Contrariamente a lo que se suele creer muchas veces, opino que las destrezas receptivas son más difíciles que las destrezas productivas. En una destreza receptiva el aprendiente tiene bastante menos control que en una destreza productiva. Si comparo con la expresión e interacción orales —que es otra asignatura que imparto— está claro que en una destreza productiva el hablante tiene un gran control sobre la producción: puede hacer frases cortas porque no domina bien la sintaxis, puede utilizar una palabra más genérica, puede utilizar lenguaje no verbal. En fin, tiene a su alcance bastantes más estrategias de compensación. Para la comprensión oral están las estrategias auditivas pero no son de tanta ayuda práctica como las estrategias en las demás actividades comunicativas.

Si me preguntaran por un *ranking* de las (sub)actividades lingüísticas clasificadas por el grado de dificultad, ocuparían los primeros puestos la comprensión oral (o audiovisual) y la interacción oral.

“La comprensión oral la llevo fatal”, frase pronunciada por un alumno al que no le ha salido bien un ejercicio que puntúa para evaluación continua. Es importante destacar que el progreso en el aprendizaje de un idioma no es un proceso lineal: va por tramos como si se subieran los peldaños de una escalera. Y por desgracia algunos escalones son bastante altos. Además, es importante

evitar que el alumno vaya a crear una profecía que cumpla a fuerza de repetir esta frase. El papel del profesor como educador y entrenador lingüístico se convierte en el de psicólogo.

En fin, no siempre es fácil la comprensión audiovisual pero es gratificante para el alumno porque nota que avanza bastante durante las doce semanas en las que se imparte el curso. Y este progreso también es gratificante para el profesor.

## 8. Conclusión.

He procurado hacer una radiografía de algunos aspectos de la comprensión audiovisual. Solo me quedan dos comentarios por hacer.

Por una parte, no pretendo presentar estas ideas como modelo de buenas prácticas. En algunos pocos aspectos discrepo de la “doctrina” vigente pero sí puedo avalar que funciona la metodología y que la gran mayoría de los estudiantes están encantados con el progreso que hacen. Por otra parte, soy consciente de que he dejado de lado varios aspectos de la asignatura. Pienso en el autoaprendizaje, el análisis de errores, la evaluación, pero podrían ser objeto de otra publicación.

## 9. Las fuentes.

Muchas de las ideas enunciadas en el artículo constituyen el reflejo didáctico y pedagógico madurado durante más de treinta años de experiencia. Son una interiorización, interpretación y adaptación de las muchísimas lecturas que he realizado sobre comprensión oral y audiovisual. Al citar una obra sí y otra no, menoscabaría algunas de las diferentes publicaciones que han salido a lo largo de los años, cosa que no he querido hacer. Por lo tanto, he optado por recoger únicamente las fuentes que he citado explícitamente en el artículo.

BUYSE, K. y CONEJO, J.M. (1996): *Uitspraak Spaans voor Nederlandstaligen*, Leuven, Wolters.

M CER (2001): [www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco).

LE ROY, H.: <http://alt164.info/content/view/full/651/87/> (o en [www.alt164.info](http://www.alt164.info), en el menú *Cuestiones/Preguntas*). [www.ver-talen.info](http://www.ver-talen.info).

---

Contrariamente a lo que se suele creer

muchas veces, opino que las destrezas

receptivas son más difíciles que las

destrezas productivas

---

## Plataformas didácticas para la creación de actividades en la enseñanza de ELE

Javier de Santiago Guervós

Universidad de Salamanca

jguervos@usal.es

### 1. Introducción.

Una de las primeras decisiones que debe tomar todo profesor que ha de enfrentarse a una clase de ELE es la siguiente:

- a) Usar un manual.
- b) Seleccionar material de los manuales y publicaciones de ELE que ofrece el mercado.
- c) Crear material.
- d) Conjuguar las tres opciones anteriores.

Pero, para poder llevar a cabo una de ellas o todas en su conjunto, debemos tener claros los siguientes contenidos:

1. Qué debe tener un buen manual. Cómo analizarlo.
2. Bibliografía sobre manuales y materiales que ofrece el mercado.
3. Qué modelos de prácticas y actividades tenemos para poder desarrollar recursos adecuados a nuestra clase de ELE.

En este trabajo reflexionaremos sobre este último punto<sup>1</sup> con el fin de cubrir parte de los objetivos que debe plantearse un profesor de español:

- a) Saber con qué tipos de ejercicios contamos para practicar una lengua e incluso para evaluar los conocimientos de una lengua.
- b) Saber si un ejercicio que seleccionamos para tal cometido es bueno o malo, viable o no, fiable o no, discriminador o no; en definitiva qué características ha de tener un buen ejercicio.
- c) Tener conocimientos para poder criticar los materiales para la enseñanza del español con los que nos podemos encontrar empleando argumentos técnicos.

1 Para conocer la versatilidad de un manual puede emplearse el esquema que se recoge en ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa, pp. 167-168, que se encuentra disponible para préstamo en el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Bruselas.

En cuanto a bibliografía sobre ELE, puede consultarse, por ejemplo, [www.todoele.net](http://www.todoele.net), [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es), [www.educacion.es/redele](http://www.educacion.es/redele), [www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/ELE.htm](http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/ELE.htm), [www.cuadernos cervantes.com/ele\\_27\\_materiales.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales.html) y [http://usuarios.lycos.es/espes\\_mh/Bib\\_esp\\_actual.htm](http://usuarios.lycos.es/espes_mh/Bib_esp_actual.htm).

### 2. El público.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es un campo complejo y apasionante, sujeto en las últimas décadas a multitud de nuevos enfoques y revisiones. La importancia de la motivación, el trabajo ameno, la atmósfera relajada, etc., son ya tópicos de la ciencia pedagógica, y la didáctica de lenguas extranjeras no es una excepción. Con todo, tampoco queremos caer en los extremos idílicos de clases en las que se aprende sin esfuerzo, en poco tiempo y con una diversión constante... Como se sabe, hay factores que el profesor no puede controlar: heterogeneidad de la clase, diferencias de nivel, voluntad de aprender, medios técnicos de apoyo a la enseñanza y un largo etcétera. Aun así, los profesores nos esforzamos para que nuestras clases sean rentables.

No cabe la menor duda de que el **público** al que va dirigido nuestro trabajo mediatiza, en cierto modo, el tipo de ejercicio, práctica o actividad que se presenta. Obviamente, no todas las actividades que podemos plantear en una clase de ELE son iguales porque tampoco son iguales los objetivos que persiguen nuestros estudiantes. A aquel que se va a preparar para un DELE no es recomendable darle el mismo tipo de ejercicios que a aquel que pretende aprender la lengua para comunicarse.

**En los niveles iniciales**, hay que partir de la base de que, de modo general, nos encontramos con un estudiante joven, incluso un niño, que se encuentra por primera vez con una lengua que no es la suya y que, muchas veces, no estudia por voluntad propia sino dentro de un currículo escolar. El **número de alumnos** de este nivel es considerablemente más alto que el de los niveles superiores. A medida que el alumno va incrementado su competencia en la lengua que aprende, el número de abandonos se eleva, ya sea por la dificultad de la propia lengua, ya sea porque ha llegado a un nivel de **dominio** suficiente para una comunicación urgente, con lo cual su progreso se detiene drásticamente porque, en principio, ha alcanzado ese objetivo de comunicación.

Dadas las circunstancias, la tipología de ejercicios y actividades en estos niveles iniciales es **más amplia, más variada y más motivadora**. Así, deberíamos encontrarnos en los manuales al uso, o deberíamos emplear en nuestras clases, actividades variadas, la mayoría de ellas con el apoyo fundamental o exclusivo de la **imagen**, una imagen

que facilita la comprensión del tema, del léxico, las funciones, la gramática, etc., que se está tratando y que da mucho juego en la elaboración de materiales o hace la clase más lúdica y amena.

En los **niveles más altos**, la tipología de ejercicios se basa fundamentalmente en la explotación de textos escritos y comprensiones auditivas, y en las posibilidades expresivas que pueden tener estos: discusiones acerca de los temas que aparecen, sus implicaciones, argumentos a favor y en contra... —no hay más que ver la metodología de manuales elaborados para este tipo de niveles como, por ejemplo, *El ventilador* (editorial Difusión, 2006)—. Del nivel inicial al superior se observa, pues, una gradación en la utilización de uno u otro tipo de ejercicio, independientemente de aquellos manuales no comunicativos en los que se contemplan ejercicios exclusivamente gramaticales.

Con este panorama por delante, obviamente simplificado, el profesor suele tener dos opciones: o bien opta por el papel de **profesor-usuario** que decide usar un manual del que no se sale para nada, o filtra los materiales que existen en el mercado y elige de ellos aquellas actividades que le parecen más rentables (es el profesor fotocopia, es decir, casi todos), o bien puede optar por la opción de **profesor-creador**, aquel que, partiendo de las diversas **plataformas** de actividades con las que puede contar, se decide a crear los materiales más adecuados para su clase. Se puede ser más o menos creador o más o menos usuario. Lo normal es que todos seamos de todo un poco, aunque, de un modo u otro, difícilmente nos libraremos de las fotocopias a no ser que las editoriales ofrezcan libros abiertos que puedan ser adecuados a las necesidades concretas de cada docente. Esto es una realidad que no podemos ocultar.

### 3. Plataformas estructurales.

El profesor-creador basa la elaboración de materiales en las plataformas. Una **plataforma** es un modelo de ejercicio o actividad, una base, un soporte, un formato donde volcar aquellos contenidos que desea practicar

Existen dos grandes grupos de plataformas:

Por un lado, están las que llamaremos **plataformas estructurales**, que se emplean principalmente para la elaboración de ejercicios de léxico y gramática. Con ellas se desarrollan ejercicios tradicionales de práctica y evaluación. Son prácticas repetitivas basadas en el conductismo que tienen el peligro de convertir a los alumnos en hacedores de ejercicios, es decir, pueden saber hacer correctamente los ejercicios pero no saben qué es lo

que están diciendo, saben que deben poner el infinitivo que está entre paréntesis en un tiempo de pasado, por ejemplo, hacen bien el ejercicio, pero no entienden el contenido de la frase.

Como muestra de este tipo de ejercicios estructurales de práctica y evaluación tenemos:

#### A) EJERCICIOS CON TEXTOS.

1. Textos lineales	2. Tratamiento de textos
Selección múltiple	<i>Cloze</i>
Verdadero/Falso	Diálogos incompletos
Preguntas sobre el texto	Casar partes
	Texto desordenado
	Texto con errores
	Texto de instrucciones
	Cuentos
	Entrevistas

#### B) EJERCICIOS CON FRASES.

Emparejamiento
Emparejamiento múltiple
Microdiálogos
Frases con huecos
Transformación
Completar frases con respuestas abiertas
Corrección del error
Expansión

Este tipo de ejercicios cuenta también con una técnica de creación, pero no nos vamos a detener en ella. Sí hay que decir, sin embargo, que no hay que rechazar de plano este tipo de plataformas, ya que son las más objetivas, válidas y discriminadoras para la evaluación y tampoco hay que desdeñar la utilidad de la repetición y el refuerzo. Ahora bien, la motivación es reducida y su uso comunicativo prácticamente inexistente.

Las **plataformas comunicativas** se centran más en el hecho de la comunicación, le dan más contexto a la práctica y, muchas veces, una finalidad, ya sea como juego de recompensa o como actividad que se puede rellenar con los contenidos más apropiados para llevar a cabo una práctica amena en el aula. En unos casos, las plataformas son absolutamente versátiles y pueden servir para crear actividades que desarrollen aspectos diversos del *syllabus* del curso. En otros, son más restringidas pero poseen flexibilidad suficiente para hacer del profesor un creador de prácticas adecuadas a un grupo concreto. Vamos a centrarnos en este tipo de plataformas.

Lo que haremos, pues, será una presentación eminentemente práctica en la que, apoyándonos en algunas de las plataformas existentes, sugeriremos distintas actividades de tipo comunicativo para la práctica

de la gramática, el vocabulario y las cuatro destrezas básicas en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, con el fin de aumentar la motivación del estudiante y hacer más amigable la práctica de la lengua que aprende. Porque, en definitiva, todo profesor de español busca buenas prácticas, eficaces y motivadoras. Evidentemente, hay una **actividad académica previa** a la práctica, práctica en la que existe una parte **académica** y otra **lúdica**. El porcentaje de una u otra puede variar. En unos casos es más un juego que una práctica, en otros es más una práctica que un juego, pero en ambos casos el objetivo de hacer que las clases de español como lengua extranjera no sean algo tedioso y mecánico se impone.

Una forma de comprobar cuál es la utilidad de muchas de estas prácticas es que el propio profesor las haga. Cuando el profesor las hace antes de ponerlas en práctica en el aula, se produce una especie de deformación profesional en el sentido de que va tomando nota de cuáles son las expresiones, el vocabulario, las estructuras que maneja. El profesor las anota. Luego, las adecua al nivel de sus alumnos y son esas expresiones y ese vocabulario los que ha de explicar. Así podrá comprobarse la versatilidad de la actividad y su potencial de uso, y así se podrá poner en práctica un uso real de la lengua.

Lo importante, en definitiva, es saber **qué quiero practicar y cómo puedo hacerlo**; cómo puedo aunar distintas plataformas y crear actividades para poner en práctica el contenido de una unidad concreta.

#### 4. Plataformas comunicativas. Juegos y actividades para la clase de ELE.

##### 4.1. Buscar y enlazar.

Una de las prácticas más versátiles para trabajar la expresión escrita sin necesidad de evaluar la imaginación del aprendiz es la que hemos denominado **buscar y enlazar**. Esta práctica presenta distintas posibilidades y puede ser adaptada a distintos niveles. Dependiendo de la descripción que hagamos del ejercicio puede trabajarse un vocabulario concreto, sintaxis, fonética...

- El profesor anima a los estudiantes a decir palabras que pueden asociarse a un tema concreto: el otoño, el amor, la naturaleza, la amistad... El profesor las escribe en la pizarra y los alumnos deben unir las palabras para crear un texto con el tema elegido o sobre un campo semántico concreto. También puede sugerir que sean sustantivos, o verbos, o adjetivos, etc.
- En lugar de palabras, los estudiantes deben exponer ideas, imágenes que tienen que ver con el tema elegido. Por ejemplo, vamos a hacer un cuento que transmita

paz, sosiego. Los alumnos nos comentan sus imágenes, que podrían ser:

- *El agua que cae mansamente sobre la hierba.*
- *El fuego de la chimenea consumiendo la leña.*
- *Unos niños jugando a lo lejos.*
- *Una rama movida por la corriente del río.*
- *Un abuelo leyendo a la sombra de un árbol.*
- etc.

Partiendo de estas imágenes se construye la historia: “A lo lejos se escuchaban las voces apagadas de los niños que no distraían al abuelo que, dejando escapar el humo de su pipa, leía su vieja novela bajo la sombra del sauce...”.

- El profesor propone a los alumnos que piensen en palabras que tengan una determinada letra, por ejemplo, la *ese*. El profesor escribe alguna de esas palabras en la pizarra y, después, anima a los estudiantes a hacer un texto que contenga la mayor cantidad de palabras posible con esa letra. La práctica, en este caso, también es fonética, ya que se activan palabras con un determinado sonido y, además, los textos resultantes se leen. El resultado puede ser un texto como el que sigue:

*Sencilla semblanza soñada.*

*Sábado. Siniestros sonidos surcaban sombríamente Salamanca. Sintiendo solitario, Sebastián, sentado sobre su suntuoso sofá, suspiró, sopló, salpicó saliva. Saltó súbitamente. Sordos silbidos sonaban.*

*Sintió sonar susurro sigiloso:*

— ¡¡¡Sebastián!!! Soy Silvia....

Obviamente, no tiene por qué tener un nivel léxico tan elevado. Se trata de que aparezca la mayor cantidad de palabras posible, no necesariamente todas. Ganará aquel alumno que haya introducido más.

También os puede servir de ejemplo un fragmento del texto de Rubén Darío *Amar hasta fracasar*, escrito solo con la vocal *a*:

*La Habana aclamaba a Ana, la dama más agarbada, más afamada. Amaba a Ana Blas, galán asaz cabal, tal amaba Chactas a Atala.*

*Ya pasaban largas albas para Ana, para Blas; mas nada alcanzaban. Casar trataban; mas hallaban avaras a las hadas, para dar grata andanza a tal plan.*

*La plaza, llamada Armas, daba casa a la dama; Blas la hablaba cada mañana; mas la mamá, llamada Marta Albar, nada alcanzaba. La tal mamá trataba jamás casar a Ana hasta hallar gran galán, casa alta, ancha arca para apañar larga plata, para agarrar adahalas. ¡Bravas agallas! ¡Mas bastaba tal cábala? Nada. ¡Ca! ¡Nada basta a tajar la llamada aflamada!*

d) También podemos dar al alumno la historia hecha, pero sin elementos de conexión. En este caso, la práctica es, básicamente, sintáctica. Por ejemplo<sup>2</sup>:

*Conecte estas oraciones para formar un texto coherente.*

*La conexión le exigirá recortar muchas repeticiones y añadir palabras de enlace, etc.*

Las turistas estaban preocupadas.

Las turistas iban en coche.

El coche tenía poca gasolina.

La gasolina no parecía suficiente.

Las turistas miraban un mapa.

Las turistas no encontraban en el mapa ninguna indicación.

En el mapa no había ningún pueblo cercano.

Era la noche de fin de año.

Hacía mucho frío.

Las turistas charlaban y se reían.

Las turistas estaban preocupadas.

Las turistas estaban cada vez más preocupadas.

En la carretera no había nadie.

Cruzaron la frontera pasada la media noche.

Apareció un policía.

Las turistas chillaban.

Las turistas se sintieron seguras.

Las turistas preguntaron por la gasolina.

El policía no contestó.

El policía las miró.

El policía pidió los pasaportes.

Las turistas mostraron los pasaportes.

El policía contestó.

La gasolinera estaba a cincuenta metros.

Necesitaban dinero del país para comprarla.

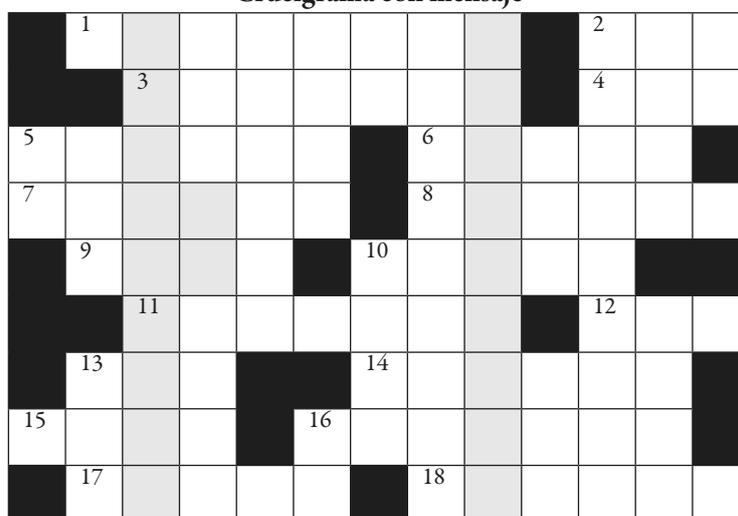
El policía se encogió de hombros.

#### 4.2. Crucigramas.

El crucigrama es una plataforma bastante versátil que permite crear una práctica donde integrar preguntas sobre cualquier aspecto de ELE (vocabulario, gramática, funciones, cultura, etc.), incluso con algún mensaje escondido:

*En el crucigrama hay un mensaje escondido. ¿Eres capaz de encontrarlo? Bueno... te ayudo: se compone de tres palabras y se lee en vertical. ¡No es tan difícil! Puede que tenga que ver contigo.*

Crucigrama con mensaje<sup>3</sup>



- Muchas personas encuentran su media ... (plural).
- Uno de los ingredientes esenciales del gazpacho.
- Se llama *la gran* ... a Nueva York.
- Tercera persona singular del verbo *salir* sin *e* final.
- Se dice (con razón) que el mejor es el *virgen extra*.
- Sinónimo de aceituna.
- Fruto cuyo nombre se obtiene quitándole *v* a una bebida.
- Hay también de tipo *bravas* (singular).
- Si quieres del bueno se lo pides por su nombre propio al camarero.
- Hay también de *york*.
- Bebida cuyo nombre se obtiene añadiendo *v* a ese fruto.
- ¿Qué quiero comer si le quito *e* a la letra *v* y la sustituyo por *a*?
- Es el único que puede ser *de molde*, a los cinco cereales, *integral*, etc.
- Fruto que se obtiene sustituyendo *g* por *d* y quitándole *r* a una típica bebida alcohólica española.
- Si es masculino es un árbol, si es femenino con *ñ* en lugar de *n* es un fruto.
- Cuando está vivo lleva un nombre, cuando está muerto lleva otro. ¿Cuál es este último?
- Se puede comer *desnatado*, *entero*, *con fruta en trozos*...
- Comida que toma el nombre de la olla en la que se cuece.

<sup>2</sup> Algunos de los ejemplos que aparecen en este artículo como prácticas han sido recogidos a lo largo de años de intercambio de prácticas.

<sup>3</sup> Serena Casiraghi, alumna del Máster Universitario "La enseñanza de español como lengua extranjera" (2008), Universidad de Salamanca.

La solución es la siguiente:

	1									2		
	N	A	R	A	N	J	A	S		A	J	O
		3								4		
		M	A	N	Z	A	N	A		S	A	L
5							6					
A	C	E	I	T	E		O	L	I	V	A	
7							8					
C	E	R	E	Z	A		P	A	T	A	T	A
	9					10						
	V	I	N	O		J	A	M	Ó	N		
		11								12		
		C	E	R	V	E	Z	A		U	V	A
	13					14						
	P	A	N			S	A	N	D	Í	A	
15					16							
P	I	N	O		P	E	S	C	A	D	O	
	17						18					
	Y	O	G	U	R		P	A	E	L	L	A

Los crucigramas pueden ser elaborados por los alumnos y pueden servir como actividad lúdica y motivadora. Por ejemplo, el profesor coloca a los alumnos en grupos y le da una plantilla de crucigrama vacía a cada uno de ellos. El juego consiste en que cada grupo debe elaborar un crucigrama. Una vez elaborado, se lo debe pasar al otro grupo con el fin de que lo resuelva. Ganará aquel que resuelva el crucigrama antes. Nótese que, teniendo en cuenta la finalidad del juego, los alumnos se esforzarán por poner preguntas muy difíciles, lo cual ayuda a poner en práctica los conocimientos aprendidos. También podemos hacer un crucigrama inverso, es decir, dar el crucigrama resuelto y que los alumnos escriban las definiciones.

### 4.3. Pasapalabra.

Podemos explotar el *pasapalabra*<sup>4</sup> de modo similar, no solamente como material que hace el profesor para que jueguen los alumnos, sino como material que hacen los propios alumnos para competir con sus compañeros.

#### PASAPALABRA SOBRE LA CULTURA ESPAÑOLA

- A- Apellido del director de cine español que ha ganado dos premios Óscar: *Almodóvar*.
- B- Ciudad y año en que se celebraron los Juegos Olímpicos en España: *Barcelona '92*.
- C- Tipo de flor y nombre de una de las canciones más famosas de la tuna española: *Clavelitos*.
- D- Artista catalán, uno de los máximos exponentes de la pintura surrealista: *Dalí*.

- E- Comunidad Autónoma situada al sur de Salamanca: *Extremadura*.
- F- Dictador español desde 1939, tras la Guerra Civil española, hasta su muerte en 1975: *Franco*.
- G- Arquitecto modernista, creador de la Sagrada Familia y el parque Güell: *Gaudí*.
- H- Comida típica de Salamanca compuesta por un cuerpo de empanada relleno de productos del cerdo y que se come el Lunes de Aguas: *Hornazo*.
- I- Nombre propio del que proviene el coloquial Nacho: *Ignacio*.
- J- Baile típico de Aragón: *Jota*.
- Contiene la K- Cantante y actriz que surgió en la época de la movida madrileña con nombre de estado de los EE. UU.: *Alaska*.
- L- Literato español adscrito a la Generación del 27, autor del *Romancero Gitano* y ejecutado durante la Guerra Civil: *Lorca*.
- Contiene la LL- Fiesta típica valenciana que se celebra en marzo: *Fallas*.
- M- Capital de España: *Madrid*.
- N- Tenista español, actual número dos del mundo: *Nadal*.
- Contiene la Ñ- Tipo de bebida, sinónimo de cerveza, que suele acompañar a las tapas: *Cañas*.
- O- Capital del Principado de Asturias: *Oviedo*.
- P- Comida típica española cuyo ingrediente principal es el arroz: *Paella*.
- Q- Libro más importante de Cervantes: *El Quijote*.
- S- Ciudad de Andalucía que tiene entre sus monumentos la Giralda y la Torre del Oro: *Sevilla*.
- T- Período histórico español inmediatamente posterior a la dictadura franquista: *Transición*.
- U- Fruta que se come doce veces acompañando a las campanadas que anuncian el nuevo año: *Uvas*.

<sup>4</sup> Como se sabe, *pasapalabra* es un juego que consiste en encontrar las palabras que se ocultan detrás de cada letra del abecedario y que han de contener la letra en cuestión.

V- Canciones, generalmente tradicionales, propias de la Navidad: *Villancicos*.

W- (desierta)

Contiene la X- País de América en donde se habla español como lengua materna: *México*.

Contiene la Y- Pintor español autor de *La maja desnuda*: *Goya*.

Z- Actual presidente del Gobierno español: *Zapatero*.

#### 4.4. La letra escondida<sup>5</sup>.

Aquí hemos de elaborar un dibujo que recoja la mayor cantidad de palabras posible que contengan un determinado sonido. En este caso, es el sonido velar fricativo sordo (/x/, con grafías G/J). Es una plataforma, básicamente, de uso fonético. Los alumnos reciben el dibujo y, por grupos, deben elaborar una lista con palabras que contengan ese sonido. Gana el grupo que más palabras encuentra. Podemos aprovechar el dibujo para trabajar vocabulario de una determinada situación de comunicación.



<sup>5</sup> Dibujo extraído de Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (1997).

#### 4.5. Describe y dibuja<sup>6</sup>.

En parejas, partiendo de un dibujo en el que se recojan situaciones de comunicación o en el que aparezcan objetos que tengamos interés en comunicar, practicaremos el vocabulario de estos objetos, la localización espacial, la construcción *estar + gerundio*, etc., siguiendo alguno de los procesos que se describen a continuación:

- Uno de los alumnos observa el dibujo y se lo va describiendo al otro, que lo va dibujando.
- Uno de los alumnos hace una composición escrita sobre el dibujo y se lo pasa al otro para que la lea y haga el dibujo con lo que aparece en la composición.

**Las 7 diferencias:** Al mismo dibujo podemos quitarle algunos objetos, dárselo a un alumno y al otro darle el dibujo completo. Podemos practicar, por ejemplo, vocabulario de sustantivos (objetos), de adjetivos (si hay personas con distintas caras hay que describirlas), de verbos y acciones. El enunciado del ejercicio puede ser, por ejemplo, *Este es el cuarto de baño de Alberto. Describe a tu compañero tu dibujo y descubre las diferencias que hay con el suyo.*



<sup>6</sup> Dibujo extraído de Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (1997).

**4.6. El tablero.**

Las prácticas de tablero presentan también infinitas posibilidades. Normalmente se coge como referencia el juego de la oca, juego de mesa muy popular cuyas instrucciones suele conocer la mayor parte de los alumnos. La base del juego es tirar con un dado e ir cayendo en distintas casillas. Cada casilla tiene asignada una pregunta. Existen otras casillas de penalización o de premio en las que hay que permanecer alguna ronda sin tirar o en la que se avanza como recompensa. En otros tableros no existen tales casillas, aunque, probablemente, su aparición añade motivación y juego a la práctica, algo siempre positivo.

Podemos hacer ocas monotemáticas (cultura, gramática, fonética, etc.) u ocas mixtas, donde aprovechamos para practicar o repasar lo visto en toda una unidad. Numerosísimos manuales recogen ocas sobre distintos temas, por ejemplo:

- Puedes poner en las casillas relojes con una hora determinada.
- Hacer un juego fonético (trabalenguas, etc.) para usar la erre, la jota...

- Expresión oral: ¿qué hiciste ayer?; ¿qué has hecho hoy?; ¿qué te gusta?; ¿qué opinas de...?; lo que más y menos te gusta...; ¿qué vas a hacer?; pregunta a tus compañeros; ordena; ¿qué tiempo hará?; tu compañero está nervioso porque tiene un examen, dale ánimos; ¿cómo se llama en español el objeto que aparece dibujado en la casilla en cuestión? Si no lo sabes retrocede; da un consejo; dos regalos que empiezan por jota; di lo contrario de...; etc.
- Puedes hacer un tablero en el que, en la parte exterior, aparezcan distintos objetos y, en la interior, las tiendas donde se venden con el fin de practicar las expresiones que se emplean en las compras.
- Expresiones coloquiales.
- Verbos irregulares, gramática en general, “termina la frase”, cultura, vocabulario, fraseología, etc.
- Gestos en cada casilla para unirlos con expresiones, etc.

A continuación podemos ver un ejemplo simple de tablero extraído de De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (1997).

6	⊗	8	9	□	11	⊗
□						13
4	24		FINAL 🏠		14	
3	↓↓				□	
2	22				16	
1	21		□	19	18	⊗
SALIDA						

<b>INSTRUCCIONES</b>	Casillas 5, 10, 15, 20: De manzana a manzana y tiro porque me da la gana. Casillas 7, 12 y 17: Un turno sin tirar. Casilla 23: Vuelves a empezar.
<b>PREGUNTAS</b>	1.- ¿Qué dices cuando algo es muy aburrido? 2.- ¿Qué dices cuando no sabes algo? 3.- ¿Cómo se llama el lugar del colegio adonde sales durante el recreo? 4.- ¿Cómo se llama el lugar del colegio donde haces gimnasia? 6.- Cuando tienes mucho que hacer dices que tienes _____ de cosas que hacer. 8.- ¿Qué dices cuando en una conversación quieres preguntar por algo que te sorprende?

	9.- ¿Qué dices cuando quieres negar algo enfáticamente? 11.- Juan va a salir a la calle, pero está lloviendo y se va a mojar. ¿Qué le dices? 13.- Juan está muy enfadado, está realmente_____ 14.- Ese chico que está ahí lo conozco de algo, me _____. 16.- Cuando algo te parece exagerado, dices _____. 18.- Juan es tu mejor amigo _____. 19.- Cuando pierdo el autobús me da _____. 21.- Me da _____ ver que la gente se va de vacaciones. 22.- Cuando estoy cansado de que me hagan algo muchas veces, digo ¡Ya _____! ¿No? 24.- A mí me gusta _____ jugar al fútbol.		
<p><b>REPUESTAS</b></p>	a) rabia b) está bien c) patio d) envidia e) sobre todo f) gimnasio g) ¿A que sí? h) ¡Qué va! i) cabreado j) ¡Hala! k) ¿Y eso? l) ¡Allá tú! m) ¡Yo qué sé! n) mogollón o) suena p) ¡Qué rollo!	<p><b>SOLUCIONES</b></p>	1. p) 2. m) 3. c) 4. f) 6. n) 8. k) 9. h) 11. l) 13. i) 14. o) 16. j) 18. g) 19. a) 21. d) 22. b) 24. e)

**4.7. Números romanos.**

Como otras tantas, esta práctica es una adaptación de un juego infantil. Consiste en darle un valor a cada uno de los números romanos y empezar a contar. El valor que se le da al número dependerá de lo que queramos practicar: palabras, números, frases, fonética, léxico. Por ejemplo, si queremos practicar la fonética de la erre, los alumnos empiezan a contar: I. Raja, II. Raja, raja. III. Raja, raja, raja. IV. Raja, honrado, etc. Podemos practicar, por ejemplo, el énfasis en saludos, afirmaciones y negaciones del español.

I Raja	I Sí
V Honrado	V Claro
X Redacción	X ¿Cómo no?
L Receta	L Por supuesto
I Hola	I No
V ¿Qué tal?	V ¡Qué va!
X ¿Cómo estás?	X tch, tch, tch <sup>7</sup>
L ¿Qué es de tu vida?	L En absoluto

Se pueden incluir conectores, introductores del discurso, vocabulario, frases hechas o cualquier elemento que pueda practicarse y que tenga como base de aprendizaje la repetición.

**4.8. Encuentra el mensaje.**

Consiste, básicamente, en unir la definición con la palabra. Se le añade, en este caso, un mensaje oculto como motivación para la realización del ejercicio. A continuación aparecen dos ejemplos con las soluciones en la primera columna.

*Vamos a aprender a hablar del carácter. Para ir practicando, con tu compañero, intenta relacionar las definiciones con los adjetivos y escribe al lado de los números las letras correspondientes. Si lo has hecho bien al final podrás leer una frase.*

<sup>7</sup> Estas grafías corresponden al sonido que suele acompañar a la negación con un leve movimiento de cabeza. Fonéticamente sería como los denominados clics, sonidos que se dan, por ejemplo, en algunas lenguas africanas.

L	1. Siempre está de buen humor	O. Egoísta.
O	2. Solo piensa en sí mismo.	I. Impulsivo.
S	3. Todo lo ve positivo.	E. Autoritario.
A	4. Vive para comer.	S. Perezoso.
R	5. Le cuesta comunicar con la gente.	L. Alegre.
I	6. Actúa sin pensar.	S. Melancólico.
E	7. Le gusta imponer su opinión.	O. Voluble.
S	8. Tiene tendencia a la depresión.	A. Glotón.
S	9. No le gusta mucho trabajar.	R. Tímido.
O	10. Cambia rápidamente de opinión.	S. Optimista.
N	11. No tiene miedo a nada.	E. Realista.
N	12. Tiene mucha imaginación.	V. Observador.
E	13. Ve las cosas como son.	N. Valiente.
R	14. Tiene gran capacidad de aguante.	N. Creativo.
V	15. No se le escapan los detalles.	R. Paciente.
I	16. Deja todo fuera de sitio.	S. Tacaño.
O	17. Llega siempre en punto.	O. Apático.
S	18. No le gusta gastar dinero.	I. Desordenado.
O	19. No le interesa nada.	O. Puntual.
S	20. Se ofende fácilmente.	S. Susceptible.

#### Encuentra el mensaje<sup>8</sup>

T	1. ¿Quién escribió <i>La familia de Pascual Duarte</i> ?	O. Juan Ramón Jiménez.
O	2. ¿En qué comunidad autónoma se encuentra Jaén?	A. 1936.
D	3. ¿Quién dirigió la película <i>Mar Adentro</i> ?	E. Mecano.
O	4. ¿Qué escritor obtuvo el premio Nobel en 1956?	O. Andalucía.
S	5. ¿Dónde se celebran las Fallas?	T. Camilo José Cela.
O	6. ¿En qué mes se celebra en España el día del padre?	M. <i>El País</i> .
B	7. ¿Quién dirigió <i>Hable con ella</i> ?	D. 1975.
R	8. ¿Quién escribió <i>Cien años de soledad</i> ?	E. Joan Manuel Serrat.
E	9. ¿Qué grupo cantaba <i>Hoy no me puedo levantar</i> ?	R. Gabriel García Márquez.
M	10. ¿Cuál es el periódico español de izquierdas más conocido?	O. Marzo.
I	11. ¿Qué periódico deportivo es el más leído?	B. Pedro Almodóvar.
M	12. ¿Cómo se denomina el movimiento social ocurrido en la década de los 80?	I. <i>Marca</i> .
A	13. ¿En qué año comenzó la Guerra Civil?	R. Noviembre.
D	14. ¿Cuándo murió Franco?	S. Valencia.
R	15. ¿En qué mes se comen buñuelos?	M. La movida.
E	16. ¿Quién compuso la canción <i>Mediterráneo</i> ?	D. Alejandro Amenábar.

#### 4.9. Jeopardy.

Es una práctica competitiva que permite repasar, jugando, todos aquellos aspectos que el profesor crea conveniente: gramática, cultura, vocabulario, fraseología, expresión y comprensión, etc. La dinámica de la práctica es la siguiente:

De forma individual o por grupos, los estudiantes apuestan, dentro de las categorías que se ofrecen en los cuadros, por una cantidad determinada. Por ejemplo,

DEPORTES Y ESPECTÁCULOS 300. El profesor leerá la pregunta que aparece en tercer lugar dentro de la tarjeta de deportes y espectáculos. Los estudiantes tienen un minuto para responder. Si aciertan ganan 300 puntos. Si no lo hacen, pierden los 300 puntos. A la pregunta realizada pueden responder otros grupos. Gana el equipo que más puntos consigue. Además de las categorías que aquí recogemos pueden incluirse muchas otras, por ejemplo<sup>9</sup>:

<sup>8</sup> Sara Sánchez Martín, alumna del Máster Universitario "La enseñanza de español como lengua extranjera" (2008), Universidad de Salamanca.

<sup>9</sup> Adaptado de De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (1997).

Cultura Española	Vocabulario	Expresiones idiomáticas	Termina la frase	Deportes y Espectáculos
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

<p align="center"><b>CULTURA ESPAÑOLA</b></p> <p>1. Autor de la Sagrada Familia. 2. Comunidades autónomas de España. 3. Cómo empieza <i>El Quijote</i>. 4. Autor de <i>La colmena</i>. 5. Dónde se produjo la entrevista Hitler-Franco.</p>	<p align="center"><b>VOCABULARIO</b></p> <p>1. Majo. 2. Quirófano. 3. Destornillador. 4. Creído. 5. Cínico.</p>
<p align="center"><b>EXPRESIONES IDIOMÁTICAS</b></p> <p>1. De uvas a peras. 2. A quemarropa. 3. A rajatabla. 4. A trancas y barrancas. 5. Hilar muy fino.</p>	<p align="center"><b>TERMINA LA FRASE</b></p> <p>1. A usted no le gusta que... 2. Nunca me casaré contigo mientras... 3. No le digas que... 4. Es probable que ayer... 5. Tengo la solución, de ahí que...</p>
<p align="center"><b>DEPORTES Y ESPECTÁCULOS</b></p> <p>1. ¿Qué película española fue la última en ganar un Óscar? 2. ¿Qué famosa cantante y bailarina fue conocida como <i>la faraona</i>? 3. Cita tres cantantes españoles. 4. ¿Quiénes son Fernando Alonso y Carlos Sainz? 5. ¿Qué actor español ha hecho el papel del <i>Zorro</i> en los últimos años?</p>	

Pueden aparecer como categoría: gramática, vocabulario general o específico, literatura, cine, arte, geografía, cultura general, tiempos verbales, buscar el error en una frase, completar refranes, completar fraseología, preguntas de tipo comunicativo como “solicitar información”, “rechazar una invitación”, “saludar”, etc.

#### 4.10. Dibujo oculto<sup>10</sup>.

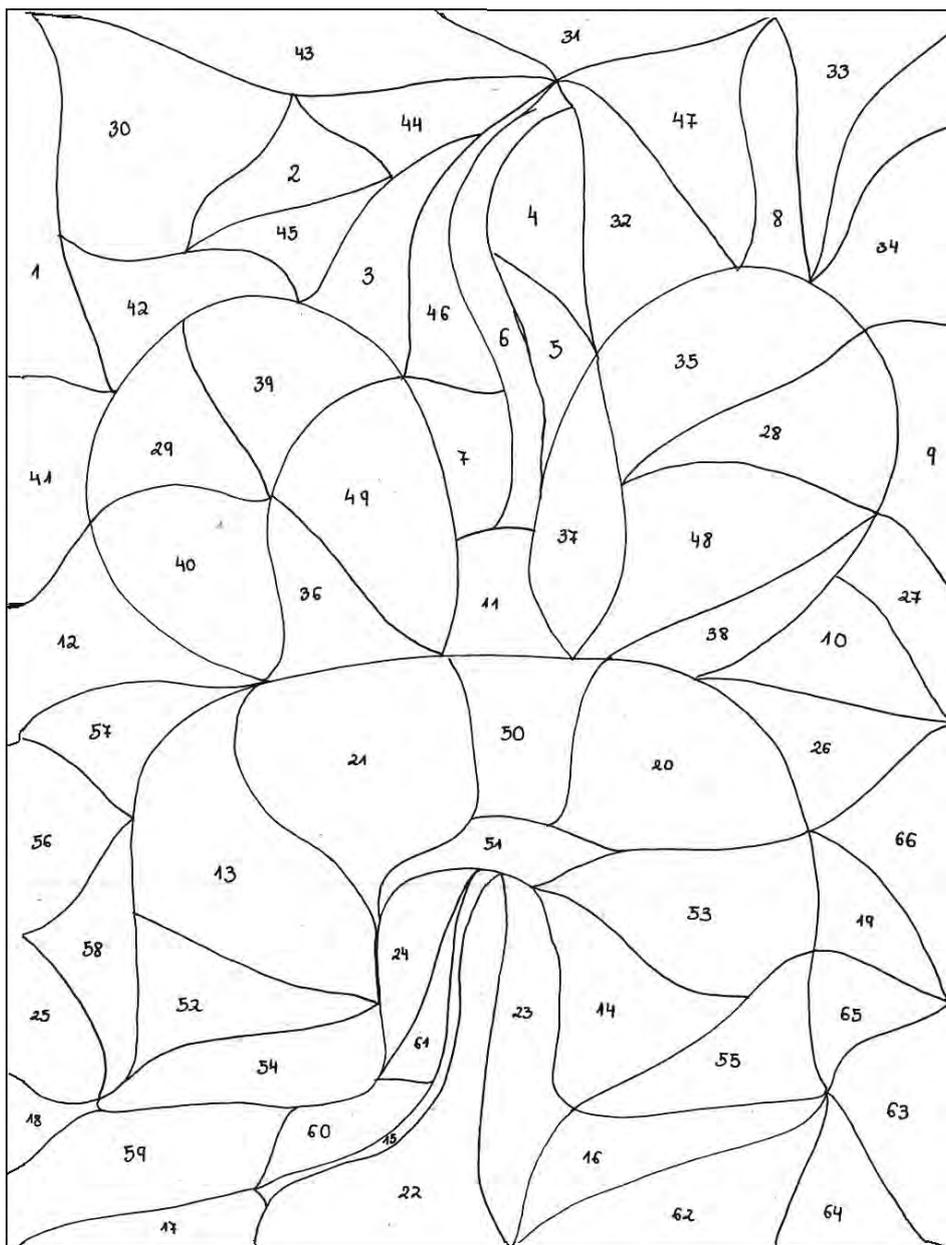
Es una práctica lúdica basada en los ejercicios de selección múltiple y que, por tanto, permite practicar un amplio abanico de aspectos de la enseñanza de ELE: gramática, cultura, vocabulario, fraseología, expresión y comprensión. La manera de realizar la práctica es la siguiente:

En primer lugar, se elabora un ejercicio de selección múltiple con aquello que queramos practicar. Una vez que se ha realizado el ejercicio, las respuestas no irán precedidas de a), b), c), d), como es habitual, sino de los números que luego van a servir para dar las claves para extraer el dibujo oculto.

<sup>10</sup> Carmen Ballester de Celis, alumna del Máster Universitario “La enseñanza de español como lengua extranjera”, Universidad de Salamanca.

*Colorea la casilla correspondiente al número que obtengas en la respuesta (p. 40).*

- a) Ayer me dijo que ..... esta misma tarde.  
17. vengo  
54. vendría  
59. vino  
60. había venido
- b) Cuando llegué ya se .....  
18. habría marchado  
25. marcharía  
52. había marchado  
58. marchó
- c) Mientras me ..... sonó el teléfono.  
56. duché  
57. ducharía  
13. duchaba  
12. habría duchado
- d) Antes de que ..... avísame.  
21. llegues  
24. habías llegado



- 61. llegaste
- 24. llegarías
- e) ..... fumar cuando me lo recomendó el médico.
  - 22. iba a
  - 23. acabé de
  - 16. empecé a
  - 50. dejé de
- f) Mi avión ..... en Madrid después de un largo viaje.
  - 51. aterrizó
  - 64. aparcó
  - 63. estacionó
  - 66. paró
- g) Decidí ..... un taxi antes de que me quedara congelado.
  - 10. agarrar
  - 20. coger
  - 27. traer
  - 9. llevar
- h) Cuando me subí al taxi estaba vacío, no había .....
  - 53. nadie
  - 26. nada
  - 19. ninguno
  - 65. alguna persona
- i) Cada vez que me acordaba de Julia sentía muchas ..... de volver.

23. necesidades  
14. ganas  
7. ilusiones  
5. ideas
- j) Decidí coger un taxi antes de quedarme .....
36. congelado  
41. abrasado  
1. calentado  
30. resfriado
- k) ¿De qué país es capital Buenos Aires?
26. Perú  
66. México  
40. Argentina  
2. Chile
- l) ¿En cuál de estos países el español no es lengua oficial?
48. Brasil  
42. Perú  
43. Argentina  
46. México
- m) ¿Cuál de estos países está más al Sur?
31. Venezuela  
33. Colombia  
34. Ecuador  
38. Chile
- n) ¿De qué nacionalidad es Gabriel García Márquez?
35. colombiano  
32. peruano  
31. chileno  
33. mexicano
- ñ) ¿Qué fue el *boom* latinoamericano?
47. un terremoto  
46. un tipo de baile  
28. un movimiento literario  
44. una explosión demográfica
- o) ¿Qué película española no ha ganado el Óscar?
37. *Secretos del corazón*  
10. *Volver a empezar*  
27. *Belle époque*  
60. *Todo sobre mi madre*
- p) ¿Quién dirigió *Un perro andaluz*?
35. Luis Buñuel  
62. Luis García Berlanga  
64. Pedro Almodóvar  
32. Fernando Trueba
- q) ¿A qué género pertenece *El otro lado de la cama*?
61. terror  
60. drama  
11. musical  
1. *western*
- r) ¿Cuál es el título de la primera película de Achero Mañas?
6. *El bola*  
5. *El balón*  
22. *El gordo*  
23. *La pelota*
- s) ¿Quién de estos cuatro hombres no ha dirigido nunca una película?
31. Fernando Trueba  
33. José Luis Garci  
15. Javier Bardem  
18. Antonio Banderas

Las soluciones son: a) 54, b) 52, c) 13, d) 21, e) 50, f) 51, g) 20, h) 53, i) 14, j) 36, k) 40, l) 48, m) 38, n) 35, ñ) 28, o) 37, p) 35, q) 11, r) 6, s) 15.

Ni son todos los que están ni están todos los que son: bingos, tabú, *scattergories*, calendarios, test diversos y un largo etcétera añaden plataformas a este mundo de la enseñanza de ELE tan necesitado de motivación.

### Bibliografía.

- AMERY, H. y CARTWRIGHT, S. (2004): *Las mil primeras palabras: un libro de palabras ilustrado*, Barcelona, Beascoa.
- BADIA, D. y VILÁ, M. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- IGLESIAS CASAL, I. y PRIETO GRANDE, M. (1998): *¡Hagan juego!*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> V. (ed.) (1995): *Juegos para la clase de español*, Londres, Consejería de Educación de la Embajada de España.
- GONZÁLEZ SAINZ, T. (1997): *Juegos comunicativos. Español Lengua Extranjera*, Madrid, SM.
- LEE, W.R. (1979): *Language Teaching Games and Contests*, Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, J. Y SANZ, C. (1993): *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español. Niveles elemental e intermedio*, Berlín, Langenscheidt.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1997): *Aprender español jugando*, Madrid, Huerga y Fierro ed.
- VV. AA. (1997): *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de ELE*, Barcelona, Editorial Difusión.

## Español correcto

De la necesidad de una norma**Pilar de Celis Villasana**

Escuela Europea Bruselas I  
pilar.decelis@eeb1.eu

El cambio es una cualidad inherente a cualquier sistema lingüístico; es evidente que todos los hablantes a lo largo de nuestra vida y en nuestro proceso de aprendizaje somos cada vez más conscientes de nuestra propia lengua y esto nos permite introducir cambios que intentan mejorar este instrumento comunicativo. Esta variabilidad del lenguaje afecta a todos los niveles lingüísticos, desde la ortografía a la prosodia, y también a las reglas que condicionan la interacción comunicativa.

Ahora bien, estos cambios nos pueden llevar a la confusión, incluso al desorden. Para evitarlo, se ha optado por una variedad lingüística, frente a otras variedades sociales o locales, por ser considerada como la más adecuada y por estar avalada por unos criterios de prestigio. Esta variedad estándar, el “buen uso convencional”, es la preferida para la expresión formal y la utilizada en la escritura, la que se impone en los centros educativos y en la enseñanza del español como lengua extranjera, la que se utiliza en los medios de comunicación, en la investigación, en los tribunales, en la administración y en la relación con usuarios de otras variedades del español. Esta variedad estándar es el modelo lingüístico que permite a los usuarios de una lengua escribir correctamente y hablar “como hay que hablar”.

La noción de ‘lengua estándar’ está estrechamente vinculada a la de ‘norma lingüística’. Cuando las lenguas empezaron a producir textos escritos tuvieron que someterse a rígidas normas; eso fue precisamente lo que les permitió sobrevivir como lenguas de cultura. En un principio los modelos normativos estaban relacionados con el poder y la cultura: Nebrija propuso como lengua modelo la utilizada por hombres ilustres y por las autoridades; después se tomó como modelo la lengua utilizada por las gentes cultas de algunas ciudades (Tomás Navarro Tomás consideró como referencia el habla de la gente culta de Madrid); y en la actualidad se considera que el estándar del español se identifica con la norma culta de las principales ciudades del mundo hispánico. Esto es una muestra de que en el ámbito del español parece haber una voluntad de acuerdo para mantener la unidad fundamental de nuestro idioma. El español, a pesar de ser una extensa lengua con muchas variedades y después de un largo debate sobre si deben

existir uno o varios estándares, cuenta actualmente con una modalidad de consenso entre sus hablantes.

Es un hecho lingüístico constatable que las normas son fundamentales e indispensables en todos los sistemas comunicativos, más aún para establecer la modalidad estándar de una lengua. Fueron los estudiosos del lenguaje los que consideraron que la normalización es un requisito para la estandarización. Sin embargo, en los últimos tiempos, muchos lingüistas muestran una clara actitud no prescriptiva: estudian, analizan y explican fenómenos lingüísticos sin voluntad normativa. Sus trabajos son así fundamentalmente descriptivos<sup>1</sup>, pues no creen que el objetivo final de sus investigaciones deba ser ofrecer respuestas concretas a preguntas referentes a la norma. Sus inquietudes se encuentran, consecuentemente, bastante alejadas de los intereses de la inmensa mayoría de los usuarios de una lengua.

Afortunadamente para los enseñantes de la lengua y para muchos hablantes, hay otros especialistas del lenguaje que se inclinan por una postura normativa respecto a la corrección o adecuación de las producciones lingüísticas. Nos sentimos más seguros cuando se trata de cuestiones ortográficas o léxicas, pues la Real Academia Española, autoridad lingüística a la que los hablantes le atribuyen una capacidad normativa incuestionable, cuenta con una Ortografía, segregada circunstancialmente de la Gramática, y un Diccionario reeditados recientemente. Sin embargo, en lo que concierne a la Gramática, la última obra académica con entidad normativa de la que disponemos los hablantes de español es la Gramática de 1931, pues el *Esbozo* se publicó en 1973 como anticipo provisional de la que sería la nueva Gramática de la Lengua Española de la RAE, que después de una larga espera parece que se publicará el próximo mes de diciembre. Esta nueva Gramática, descriptiva y normativa, se ha elaborado, por primera vez en la historia de la filología hispánica, de manera conjunta por las veintidós Academias de la Lengua Española. Mientras tanto las obras de referencia han sido los estudios de

1 La última gramática publicada con sello académico manifiesta esta voluntad descriptiva ya en su título: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa.

Otra ultracorrección fonética es la pronunciación de la letra “v” como fonema labiodental sonoro

destacados gramáticos a los que la Academia ha otorgado no solo su confianza sino también su sello. La carencia de una gramática de carácter normativo reconocido explica las numerosas consultas y el alto índice de ventas del *Diccionario panhispánico de dudas*, que se presenta como un diccionario normativo en la medida en que sus juicios y recomendaciones están basados en la norma que regula hoy el uso correcto de la lengua española.

Por otra parte, la sociolingüística muestra que no es posible estudiar el lenguaje sin tener en cuenta las normas, los códigos y “el valor social” de los elementos lingüísticos que utilizan los hablantes. Es evidente que no todos los hablantes pueden acceder a la modalidad estándar pues no todos tienen las mismas posibilidades para conocer y reconocer los usos correctos de la lengua. Si creemos ingenuamente que la mayoría de los usuarios de una lengua utiliza o es capaz de utilizar la variedad estándar, se desatiende una realidad y esto impide cambiarla y en consecuencia mejorarla.

Puesto que el estándar es una especie de “lengua ideal”, aceptada colectivamente como instrumento comunicativo de prestigio y valorada positivamente por sus hablantes, quien la elige se sitúa dentro de las convenciones de un grupo selecto, consiguiendo así disimular diferencias sociales menos prestigiadas. Por el contrario, si un hablante no es capaz de utilizarla, pueden ponerse en evidencia rasgos que posiblemente preferiría mantener ocultos. Con la lengua decimos mucho más de lo que creemos decir, puede que la lengua sea, como decía Roland Barthes, fascista en el sentido de que no nos impide decir algo sino de que nos obliga a decir algo.

En definitiva, la norma está ahí y debemos contar con ella, conocer bien la norma prestigiada en una comunidad lingüística es importante para la propia supervivencia personal, social, académica y laboral. En casi toda experiencia vital, aunque parezca paradójico, la ausencia de normas no implica un aumento de libertad; en el ámbito lingüístico tampoco este vacío normativo hace a los usuarios de una lengua más libres. Conocer las reglas de juego siempre es mejor que desconocerlas, de ahí la necesidad de las gramáticas normativas. Para salir airosos de la prueba a la que somete el juego lingüístico se requieren modelos normativos, pues los hablantes no suelen rebelarse contra la norma, sino que es más frecuente que la apliquen indebidamente.

Una muestra de esta preocupación por la norma, sobre todo cuando los hablantes tratan de esmerarse en su forma de hablar, es la que lleva a la ultracorrección. Esto es, la deformación de una palabra o de una construcción por creer equivocadamente que son incorrectas. La ultracorrección puede manifestarse en el nivel ortográfico, tal es el caso de la duplicación de ciertas consonantes en algunas palabras (*\*inflacción, \*deflacción, \*edición...*) a la manera de otras que

presentan la consonante doble por razones etimológicas (*lección, dicción, selección...*). Puede también manifestarse en el nivel morfológico, así se explican los plurales incorrectos en extranjerismos como *\*corners, \*escaners, \*gansters* o *\*yogurs*, en los que el hablante aplica la norma de la lengua de la que procede el étimo. En el morfosintáctico es muy frecuente el queísmo, supresión indebida de una preposición (generalmente *de*) delante de la conjunción *que*, cuando la preposición viene exigida por alguna palabra del enunciado: *\*no se acordó que había quedado conmigo, \*se dio cuenta que lo estaban observando* o *\*se olvidó que me tenía que llamar*. Un ejemplo de ultracorrección semántica es utilizar *escuchar* por *oír*, el hablante utiliza el primero por considerarlo más culto sin saber que estos dos verbos tienen un significado diferente. Por último, también encontramos ultracorrecciones fonéticas, pronunciaciões supuestamente más correctas: son los conocidos *\*Billbado, \*bacalado* o *\*Cola-cado*; otra ultracorrección fonética es la pronunciación de la letra “v” como fonema labiodental sonoro, articulación inexistente en el español actual pues desapareció de nuestra lengua en el siglo XIV.

La ultracorrección lingüística ha encontrado actualmente en lo “políticamente correcto” un espacio propicio en el que cree poder justificarse. Ejemplos sonados fueron los *jóvenes* y *\*jóvenas* de antaño, y los *miembros* y *\*miembras* de la ministra Aído, en los que las marcas de género son interpretadas como marcas de sexo. En la lengua española, como en casi todas las lenguas indoeuropeas que mantienen los géneros masculino y femenino, esos dos géneros poco tienen que ver con el sexo. En la nueva Gramática que prepara la Academia cientos de páginas insisten en que sexo y género son cosas diferentes. Y esto no debe ofender a ninguna mujer funcionario del Gobierno o miembro de un partido político.

Fijar bien esa modalidad estándar del español y establecer su norma es el gran reto de los lingüistas. Tarea de los profesores es acercar la norma a sus usuarios, no solo identificando errores y corrigiéndolos, sino explicándola para mejorar la relación de todos con nuestra lengua. Sin querer convertirnos en “guardianes del español”, es importante que mantengamos el interés por la corrección y adecuación de las manifestaciones lingüísticas de los hablantes de esta lengua.

Sin embargo, no hay que interpretar que esta norma deba ser algo fijo y cerrado, pues en ese caso la lengua perdería uno de sus rasgos esenciales: su capacidad de cambio. El español nos ofrece un mundo de posibilidades y está abierto a la innovación y a la creatividad en el uso que los hablantes hacen de él y, si el cambio responde a la voluntad de una mayoría, puede incluso en ocasiones llegar a convertirse en norma.

Fijar bien esa modalidad estándar del español y establecer su norma es el gran reto de los lingüistas

## ¡Mi empresa es un infierno!

**Isabel Baeza Varela**

Université Catholique de Louvain

Institut des Langues Vivantes

Isabel.Baezavarela@uclouvain.be

**Ejercicio 1.** Lee estas declaraciones sobre el trabajo e imagina quién las ha hecho. Después, comentad en grupos: ¿os identificáis con alguna de estas personas? ¿En qué aspectos? ¿Con quién os gustaría identificaros y por qué?

Pau López Pou (creador de videojuegos)	Ana Ríos Cid (profesora de secundaria)
Borja de Castro Palacios (empresario)	Inma García Toledano (administrativa)

1. Para mí el trabajo es una vocación. Me gusta mi trabajo y disfruto con él, pero es verdad que no aguanto la multiplicación de tareas burocráticas. ¡Ese no es mi trabajo! Otro problema importante es el cambio continuo: “la reforma de la reforma”. No hemos terminado todavía de organizar un sistema cuando ya tenemos que organizar otro. Y encima nadie nos consulta antes de cambiar algo.
2. Para mí el trabajo es una plataforma para el éxito social y una buena posición económica. También es una batalla cotidiana. Ya sé que la competitividad no es un valor muy bien aceptado en España, pero es un error: competir te obliga a mejorar. Trabajar bajo tensión me motiva y ganar dinero me entusiasma.
3. En el colegio me llamaban el “marcianitos *killer*” porque llevaba siempre la consola. Ahora tengo 27 años y me pagan por hacer lo que me gusta. Mis compañeros son bastante jóvenes, hay muy buen ambiente en la oficina y el jefe nos deja escuchar música, trabajar en casa, etc. Para él lo único importante es entregar el proyecto el día convenido y que los clientes estén satisfechos.
4. Mi jefe es único. Si hay trabajo urgente, me lo dice a las cinco de tarde y, por supuesto, me quedo a hacer horas extras gratis. No me dice nunca exactamente lo que quiere, soy yo la que tengo que adivinarlo. Y encima no sabe decir “gracias”.

**Ejercicio 2.** Escoge dos afirmaciones con las que estás de acuerdo y dos con las que no, y explica a tus compañeros la razón por la cual las has escogido:

- Trabajar es solo un medio de ganar el dinero que te permite tener una vida personal plena.
- Los sindicatos son imprescindibles porque siguen siendo el motor de las conquistas sociales.
- El escaso número de mujeres en puestos realmente importantes se debe a la imposibilidad de conciliar la vida familiar con la vida profesional.
- Las empresas cada vez exigen más y cada vez dan menos a sus trabajadores.
- Trabajando 35 horas semanales habrá más productividad porque habrá menos paro.
- Debería establecerse un salario mínimo interprofesional a nivel europeo para evitar las deslocalizaciones de empresas a otros estados miembros.
- El sueldo debería fijarse con respecto a los resultados obtenidos por el trabajador.
- Lo mejor es no tener jefe, es decir, ser tu propio jefe.
- Es mejor no tener relaciones personales con tus compañeros o tus superiores.
- Muchas veces el empleado más valorado no es el que más trabaja o el que mejor lo hace.

**Ejercicio 3.** Vas a participar en una reunión en la que se va intentar llegar a acuerdos para solucionar las pésimas relaciones que mantiene la empresa de telefonía móvil BLABLA S. L. con sus trabajadores. La situación es crítica, ya que los trabajadores, reunidos en asamblea, han decidido presionar a la empresa con una huelga si esta no crea una comisión mixta para discutir cinco problemas fundamentales:

1. Imposibilidad de ascenso.
2. Sueldos bajos.
3. Despidos frecuentes o no renovación de los contratos.
4. Dificultad para conciliar la vida laboral con la familiar.
5. Falta de comunicación.

■ Alejandro Puig, que dirige BLABLA S.L., preocupado por la amenaza de huelga y también por el porcentaje elevadísimo de trabajadores que dejan la empresa, ha decidido contratar al equipo de expertos en Recursos Humanos de Raúl Méndez. En grupos, imaginad que trabajáis en el equipo de Méndez y proponed medidas para solucionar los problemas señalados:

-  • Como los trabajadores piensan que es difícil conciliar la vida laboral con la personal, la empresa podría abrir una guardería propia.
- Sí, creo que tienes razón. Es una medida que gustará a los trabajadores y que no es muy cara: la empresa cuenta con un local disponible y se podría pedir a los trabajadores una contribución económica por niño.

■ Hoy se celebra la reunión de la comisión creada por iniciativa de A. Puig en la que se van a aceptar o rechazar las propuestas elaboradas por el equipo de R. Méndez. Tú vas a participar. Elige tu papel:

#### **Estudiante 1: LOLA FO (JEFA DEL DEPARTAMENTO FINANCIERO)**

Los accionistas han invertido mucho dinero y no están contentos, ya que la empresa ha tenido pérdidas y el valor de las acciones ha bajado en la bolsa. Los accionistas creen que no se han tomado las medidas necesarias para aumentar la productividad e insisten en la moderación salarial. Quieres recordar que en la última junta de accionistas se sugirió la posibilidad de una deslocalización. En tu opinión, es necesario ofrecer contrapartidas a los trabajadores para mejorar el clima en la empresa y el ambiente de trabajo, pero no quieres oír hablar de aumentos o incentivos económicos.

#### **Estudiante 2: MARC PÉREZ LLOPIS (JEFE DE PERSONAL)**

Te han nombrado Presidente de la Comisión Plan de Calidad. Has leído los resultados de la encuesta y te parece que la situación es grave. Estás de acuerdo con la necesidad de estabilizar la plantilla y reducir el número de contratos temporales. Sin embargo, crees que los responsables de la situación son los trabajadores: si no hay más renovaciones de contratos o contratos fijos es porque la plantilla no está suficientemente cualificada y no hace nada para formarse (escasa asistencia a los cursos de formación organizados por la empresa, etc.). Por otro lado, consideras que no ha habido ningún despido improcedente. En cuanto a los sueldos, ninguno está por debajo del salario mínimo interprofesional. Por último, no entiendes la razón por la cual los empleados dicen que la empresa no comunica. Si los trabajadores quieren saber algo, lo que deberían hacer es preguntar a sus delegados sindicales en lugar de cotillear en los pasillos.

#### **Estudiante 3: SILVIA ROMERO CUEVAS (DELEGADA SINDICAL)**

Creas que la empresa no hace nada para conservar a sus trabajadores: contratos temporales, despidos improcedentes, salarios demasiado bajos, falta de un plan de formación adaptado a las necesidades reales de los trabajadores y superiores que no los estimulan para que se sigan formando. Además, las trabajadoras con niños pequeños dejan la empresa después de pocos meses debido a la imposibilidad de conciliar su vida profesional con su vida familiar. Por otro lado, el ambiente se degrada y los trabajadores están nerviosos por los rumores de deslocalización. La empresa debería hablar con los empleados y escucharlos. En ese sentido, el Plan de Calidad te parece una buena iniciativa y estás dispuesta a discutir.

**Estudiante 4: RAÚL MÉNDEZ (ASESOR ESPECIALISTA EN RR. HH.)**

Crees que las medidas propuestas por tu equipo son imprescindibles: el mal ambiente limita la productividad, la creatividad y la identificación con el trabajo. Los estudios indican que la permanencia de un trabajador en una empresa depende más de condiciones psicológicas que económicas, aunque es cierto que en BLABLA S. L. no hay grandes incentivos económicos. En tu opinión, hay que crear un clima abierto y comunicativo, dar una compensación a los trabajadores por su esfuerzo, permitirles aumentar su poder adquisitivo y pensar seriamente en la conciliación entre vida personal y profesional.

- Tu profesor va a dar cinco tarjetas como la que tienes aquí a cada alumno. En las tarjetas hay expresiones útiles en una reunión y que sirven para preguntar la opinión, opinar, mostrar acuerdo o desacuerdo, sugerir, proponer, aclarar, mostrar seguridad, interrumpir y prometer. Tenéis que poner todas las tarjetas encima de la mesa. Vuestro objetivo es robar un máximo de tarjetas a vuestros compañeros y conservar las vuestras. Cada vez que dices una de las expresiones, la tarjeta es para ti. Gana el alumno que al final de la reunión tiene más tarjetas.

Siento interrumpirle, pero...

## GUÍA DEL PROFESOR

Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones Material
<p><b>Ficha 88</b> ¡Mi empresa es un infierno!</p> <p><i>Nivel B1-B2</i></p>	<p>-Interacción oral -Comprensión lectora -Expresión escrita</p>	<p>-Reflexionar sobre los aspectos que motivan o desmotivan a un trabajador. -Proponer medidas y negociar las medidas de un plan para mejorar la calidad de la relación entre empresario y trabajador. -Práctica de los exponentes lingüísticos para preguntar la opinión, opinar, mostrar acuerdo o desacuerdo, sugerir, proponer, aclarar, mostrar seguridad, interrumpir y prometer. -Práctica del vocabulario del español del trabajo y la empresa.</p>	<p>1. (respuestas sugeridas): 1) Ana Ríos Cid; 2) Borja de Castro Palacios; 3) Pau López Pou; 4) Inma García Toledano.</p> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•20 tarjetas por grupo con expresiones previamente presentadas en clase para preguntar la opinión, opinar, mostrar acuerdo o desacuerdo, sugerir, proponer, aclarar, mostrar seguridad, interrumpir y prometer.</li> </ul>



## La España que te cuento

**Fernando Aramburu, Antón Castro, Mercedes Cebrián, Cristina Grande, José Machado, Luisgé Martín, José María Merino, Rosa Montero, Isabel Núñez, José Ovejero, Enrique Vila-Matas y Colectivo Todoazen**  
Editorial Funambulista

Los doce relatos de este libro vienen marcados por una temática común que reside en acontecimientos y comportamientos de la España de los últimos años. El libro está compuesto de cuentos ya publicados anteriormente por sus autores en antologías propias. Asuntos como la inmigración, la corrupción económica de los políticos, el terrorismo de ETA, la degradación medioambiental, la igualdad entre sexos, la homosexualidad, el miedo a lo desconocido en las grandes ciudades o el desencanto juvenil pasan a lo largo de sus líneas convirtiendo al lector en observador de su propio país, como una radiografía imaginada pero no menos cierta. Ovejero, su editor, ha decidido incluir entre los clásicos cuentos narrados algún poemario, de Mercedes Cebrián, e incluso fragmentos de un *blog*, el de Isabel Núñez, porque los considera relatos de una historia contemporánea.

No vamos a hablar de los relatos uno a uno; es mejor que el lector se vuelque en ellos y valore él mismo. Cada uno de ellos refleja un problema distinto y aporta cualidades diversas. Me sigue gustando leer historias de hoy escritas al modo clásico como las de José María Merino (*El apagón*), José Ovejero (*Julia, Pablo y el cubo de Rubik*), Rosa Montero (*Tarde en la noche*), Fernando Aramburu (*La colcha quemada*), Luisgé Martín (*El álbum de fotografías*) o Antón Castro (*Cartas de domingo del más allá*), pero también modos innovadores de contar cuentos a partir de recortes de prensa como el que hace el Colectivo Todoazen (*El año que tampoco hicimos la revolución*) o el fragmentarismo de José Machado (*Dos chinos en una piscina hinchable y otras historias reales*). Citemos también los textos de Cristina Grande (*Temperaturas*) y Enrique Vila-Matas (*Los de abajo/Señas de identidad*), dos maneras de plantear la nostalgia de un paisaje personal o de un país inexistente.

La novedad de esta edición es que, además de ser publicados de nuevo en papel, son leídos por los propios autores de modo que el lector puede convertirse en oyente a través de un CD que acompaña al ejemplar en papel. Así, como nos indica su editor en el prefacio, el lector-oyente puede escoger qué modalidad le viene mejor para leer el discurso que nos ofrece cada uno de sus autores: o bien sentado tranquilamente en un sillón, al atardecer de una tarde de verano, pasando las páginas de su relato preferido, o bien instalado en un asiento de un tren, escuchando en formato mp3 el mismo cuento en la voz de su autor. O también puede hacer las dos cosas, escuchar al autor y seguir el discurso leyendo las líneas, que es ni más ni menos la solución ideal para profundizar en una lectura. Hace poco, regresando a Bruselas en coche desde la costa francesa, mientras conducía aburrido por la autopista, mi mujer, para hacerme el viaje más agradable, me sugirió leerme un capítulo de *El lector*, la novela de Schlink, precisamente un texto que plantea el nudo de su trama a partir del problema de la lectura. Fue una experiencia muy atractiva acercarse al famoso capítulo doce, el del debate filosófico con el padre del protagonista, a través de la voz hablada.

Y esto nos lleva, en definitiva, a cuestionarnos la razón por la que algunas de las modalidades de acercamiento a la literatura han sido expulsadas de las aulas y de los hábitos sociales. ¿Por qué se lee tan poco en alta voz en las aulas de español? ¿Por qué ya no hacemos leer en voz alta a los críos de una clase de primaria o secundaria? Los que padecemos hace ya más de cuarenta años una enseñanza mecánica y nada creativa echamos de menos, sin embargo, aquel hábito de leer en voz alta a que nos obligaban nuestros maestros.

Este audiolibro viene a resolver esa falta. Es un medio extraordinariamente útil para usar en las clases de ELE y de español primera lengua. Puede ser utilizado por los profesores para facilitar el acceso a un texto y para desarrollar la imaginación colectiva. Puede ser también una manera de reencontrarnos en nuestra soledad con la voz del autor, nunca mejor dicho. ¿Qué hubiéramos dado por escuchar hoy la voz de Kafka leyendo *La metamorfosis* o la de Conrad con *El corazón de las tinieblas*? Claro que para eso hay que saber alemán o inglés... pero de eso se trata también, ¿o no? De momento, contentémonos con felicitar a los editores de Funambulista por esta iniciativa que podría ser seguida por otras editoriales a fin de hacer del audiolibro un material indispensable hoy en nuestras aulas y en las librerías. El tan debatido libro electrónico del mañana tendría que ser también audiolibro.

*Javier Aristu Mondragón*  
Escuela Europea Bruselas I



### III Premios Internacionales redELE (2009)

En septiembre de 2009 han sido fallados los III Premios Internacionales redELE a la creación de unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Como en las dos ediciones anteriores, estos premios —convocados por el Ministerio de Educación español— tienen como finalidad promover, entre los profesionales que trabajan dentro o fuera de España en la enseñanza del español como lengua extranjera, la creación de materiales originales y de calidad que estimulen el aprendizaje significativo del español.

Las unidades didácticas premiadas en esta tercera edición de los Premios Internacionales redELE responden a estas características de innovación y creatividad y ofrecen materiales diferentes a los que se encuentran habitualmente en los libros de texto. Estas unidades han sido creadas por autores o equipos de autores que trabajan con diferente alumnado en diversos países y contextos educativos; el resultado es un amplio abanico de materiales dirigidos a niños, a jóvenes, a adultos, a usuarios básicos, a usuarios competentes, a grupos heterogéneos, a alumnos en situación de inmersión, a universitarios, a personas sin alfabetizar...

Por otro lado, frente a esta variedad, las unidades comparten una serie de rasgos que las homogeneizan desde el punto de vista formal y que facilitan su consulta y empleo. Todas cuentan con un mismo formato con dos partes diferenciadas: las hojas del alumno, que es el material con el que trabajan los alumnos y que está listo para ser fotocopiado y entregado, y la guía del profesor, que es el documento de referencia para conocer el planteamiento, los objetivos y los contenidos de la unidad, así como las indicaciones metodológicas y todas las cuestiones prácticas (como el solucionario de las actividades).

Como muestra de la variedad de contenidos se reseñan a continuación, muy someramente, algunas de las unidades premiadas.

“Cero residuos”, de Marisol Álvarez —ganadora del primer premio—, es una unidad concebida para alumnos de nivel C1 y vertebrada en torno al tratamiento de residuos y hacia una tarea final que consiste en elaborar un informe sobre los residuos del centro educativo en el que estudian con propuestas de mejoras que elevarán a los destinatarios que elijan los alumnos (el director del centro, los alumnos de otra clase, la comunidad escolar mediante un tablón de anuncios, página web, etc.). A través de este planteamiento se consigue introducir el resultado de la tarea en un contexto comunicativo real.

“¡Un montón de animales!” es la unidad premiada con uno de los dos segundos premios, elaborada por Rosana Murias, Inmaculada Martín y Sergio García y dirigida a estudiantes de primaria de entre 7 y 9 años y de nivel A2. Los autores han elegido la fábula para desarrollar temas transversales (solidaridad, convivencia, paz, respeto, diversidad cultural, atención al medio ambiente) y utilizar y consolidar algunos elementos lingüísticos propios de este nivel (vocabulario de animales, viajes y medios de transporte, dar información personal, contar una experiencia de manera breve...). La unidad se acompaña de una serie de audiciones que presentan distintas variedades del español a través de animales procedentes de diferentes lugares.

“Lo que cuenta es cómo uno es” ha sido premiada con el otro segundo premio. En palabras de su autor, Peter Nauta, la unidad “quiere demostrar que es posible alejarse del *enfoque de comprensión*, en el que todo gira alrededor del *producto* (el estudiante debe contestar correctamente a preguntas sobre el contenido de los textos auditivos) y alrededor del profesor (que es el que maneja la grabadora, decide qué se escucha, cuándo, por cuánto tiempo, etc.), hacia un enfoque de proceso, es decir, un modelo de enseñanza de la destreza auditiva orientado a mejorar el proceso de escucha (el estudiante utiliza destrezas y estrategias tanto cognitivas como metacognitivas para descodificar y construir el significado de un texto auditivo)”. La secuenciación de trabajo está minuciosamente detallada e incluye estrategias de comprensión en la línea del trabajo colaborativo.

Entre los seis terceros premios se encuentra “Quererse, quedarse... ¿olvidarse? El amor y la vida son todo un viaje”, de Elena Pezzi, que plantea, para un grupo de adolescentes de nivel A2, la revisión de contenidos previamente trabajados bajo la forma de un itinerario colaborativo que convierte a los alumnos en los protagonistas de la selección de todos los elementos que conforman la unidad desde el principio hasta la tarea final, a la que, como consecuencia de este espíritu colaborativo que guía la unidad, se la ha bautizado con el nombre de “¡Allá vosotros!”. Hay que destacar que las tareas facilitadoras están muy bien guiadas y secuenciadas.

Entre las seis menciones honoríficas, Maite Hernández y Félix Villalba presentan en “Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2” un excelente itinerario para comenzar a trabajar el español con jóvenes y adultos inmigrantes en España, analfabetos en su lengua materna pero que poseen ya una competencia oral mínima, un colectivo para el que no abundan los materiales específicos y para el que suelen emplearse, con escaso éxito, los mismos métodos de alfabetización que se usan para españoles nativos.

“Cara a cara: un proyecto intercultural”, de Carmen Ramos y Mercedes Rodríguez —otra de las seis menciones honoríficas—, es un proyecto que parte de una serie de documentos reales muy bien seleccionados (entre ellos, entrevistas a estudiantes Erasmus, la película titulada *Una casa de locos*, etc.) y que busca investigar cómo perciben diferentes personas su experiencia de aprendizaje en el extranjero. La unidad, para alumnos de nivel B2, incluye un esquema inicial sobre el proceso del proyecto que resulta muy aclarador.

Al listado de unidades premiadas habría que añadir otros cinco terceros premios y cuatro menciones honoríficas que no se comentan aquí por limitaciones de espacio. Lo mismo ocurre con toda una serie de unidades presentadas al concurso que no han obtenido premio, pero que incluyen propuestas variadas, originales y de calidad. Todas estas unidades didácticas están disponibles en [www.educacion.es/redele/premios.shtml](http://www.educacion.es/redele/premios.shtml), enlace que reúne los trabajos presentados en esta y en anteriores ediciones del premio y, por tanto, puede resultar un sitio de referencia en la preparación de clases y búsqueda de material complementario.

*Antonio Delgado Torrico*  
Asesor Técnico



## AGENCIA ELE 1

José Amenós, Manuela Gil-Toresano, Inés Soria.

Editorial SGEL, 2008.

La editorial SGEL, de la mano de los autores y profesionales del Instituto Cervantes José Amenós, Manuela Gil-Toresano e Inés Soria, nos ofrece un nuevo método que nace con la intención de ofrecer una enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera centrada en la **acción**, según los parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

La innovación de este método radica en que el estudiante, que vive o se prepara para vivir en España, adquiere y desarrolla sus competencias pragmática, lingüística y sociolingüística formándose como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, de la forma como el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *PCIC* describen. Se trata de conseguir que los alumnos se comuniquen y participen activamente en la sociedad del país extranjero, interactúen con los hablantes de la otra cultura sin dejar de manifestar su propia identidad, y continúen con su aprendizaje más allá del currículo.

*AGENCIA ELE 1* es el primero de una serie de seis volúmenes que cubre, con los dos primeros libros, los dos niveles del *MCER* que definen el usuario básico (A1+, A2), mientras que con los cuatro restantes (B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2) hace especial hincapié en formar al usuario independiente. Cada nivel consta del libro de clase con CD de audiciones, el libro de ejercicios con CD para la realización de actividades orales, el libro del profesor y material multimedia en Internet.

El libro de clase *AGENCIA ELE 1* está formado por doce unidades y dos repasos (tras las unidades 6 y 12), donde se desarrollan los contenidos que para este nivel (A1+) establece el *PCIC*. La estructura es muy marcada, lo que permite que tanto el alumno como el profesor se organicen mejor. Se pretende así facilitar la identificación de las tareas o secciones, que son las siguientes:

- **Portada:** Una página introductoria para trabajar con imágenes actuales que anticipan los contenidos de la unidad y sitúan al estudiante en la cultura hispana desde diferentes ámbitos.
- **Primera línea:** Una doble página de activación de conocimientos, preparación y sensibilización de los nuevos contenidos. Consiste en actividades de ejercitación de las distintas destrezas de acuerdo con las necesidades del aprendiente en ese momento.
- **Agencia ELE:** Una muestra de lengua en forma de cómic donde, de forma más dinámica y atractiva, se muestran los usos de la lengua por parte de los periodistas de la agencia de noticias “Agencia ELE”.
- **Entre líneas:** Tres páginas con tareas para consolidar el conocimiento formal y para practicar las actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión e interacción.
- **En línea con:** Una doble página con tareas contextualizadas en entornos socioculturales y sugerencias para desarrollar las estrategias de aprendizaje y comunicación propias del agente social y el hablante intercultural, donde se aplicarán los aprendizajes previos.
- **Línea directa:** Página final con cuadros de sistematización gramatical, funcional y léxica para facilitar la comprensión y adquisición de contenidos.

Paloma Martín, protagonista principal en este camino de aprendizaje del español, nos abre las puertas de la agencia de noticias “Agencia ELE”. Ella y sus compañeros reporteros se verán envueltos en situaciones del día a día entrevistando y transmitiendo noticias de actualidad. Todos ellos, además de ofrecernos muestras de lengua reales, se encargan de contextualizar los contenidos que se van a trabajar. En las primeras páginas del manual se incluye una tabla en la que se muestra con claridad y detalle cada uno de los aspectos que aparecen en las distintas secciones; sin embargo, su relevancia reside en la presentación de contenidos por funciones no en una, sino en todas las secciones en las que está dividida la unidad. De manera que lo que nos vamos a encontrar no son aspectos gramaticales, socioculturales o léxicos aislados, sino funciones propias de un enfoque centrado en la acción.

¿Cuáles son las tareas que determinan al agente social, interculturalmente formado y autónomo? En el apartado “**En línea con**”, el manual ejercita las competencias de expresión oral y escrita del hablante intercultural que aprende a comparar y a mirar con perspectiva su propia realidad cultural a partir de muestras de lenguaje auténtico de la cultura hispanoamericana de hoy en día: los nombres españoles más comunes en el siglo XXI, la revolución familiar, la situación laboral, el horario y la cultura de la comunicación de los españoles, etc. Todos temas de interés que se tratan en tareas comunicativas donde el aprendiente no solo interactúa con sus compañeros, como ocurre en la mayoría de las actividades de “**Entre líneas**”, sino que funciona como agente social buscando trabajo, vivienda, lugares de vacaciones, y cursos de lengua extranjera en las tareas de cierre que se plantean en “**En línea con**”. Finalmente, las dos unidades de repaso ayudarán al estudiante a desarrollar su capacidad de autonomía en el aprendizaje.

El repertorio de actividades es de variada tipología: actividades de comprensión lectora previa, de comprensión auditiva específica, de interpretación global, vacío de información, completar tablas, compartir opiniones, contestar preguntas, etc.; y sus soluciones se encuentran en el libro de ejercicios. No podemos olvidar el papel que desempeña el material didáctico disponible en línea ([www.sgel.es/ele](http://www.sgel.es/ele)) que sirve de complemento al profesor en actividades puramente comunicativas.

Se trata sin duda de un método atractivo por sus contenidos culturales y su enfoque, que enseñará a los estudiantes a interactuar con éxito en situaciones de comunicación y potenciará un agente social y autónomo, con una formación consistente en la lengua española y su cultura.

Ana Hermoso González

Centro de idiomas de la Universidad de Cantabria

## Noticias

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BÉLGICA Y LUXEMBURGO

El sábado 26 de septiembre, coincidiendo con la celebración del Día Europeo de las Lenguas, tuvo lugar en Bruselas una "Jornada de formación en tecnología lingüística: aplicaciones a la enseñanza del español". La estructura de la sesión incluyó un encuentro plenario y dos series de talleres prácticos que se realizaron en salas equipadas con ordenadores para facilitar la participación de los asistentes. Los ponentes encargados de la sesión plenaria y los talleres fueron Olga Juan Lázaro, responsable de nuevas tecnologías del Instituto Cervantes en Madrid, y Danny Masschelein, profesor de gramática española y traducción en Hogeschool-Universiteit Brussel.

Entre las actividades celebradas en el Centro de Recursos, podemos destacar la ponencia "*Aunque lo sepas*: la selección modal de las oraciones concesivas y su explicación en el aula de español", a cargo de Carmen Ballester de Celis, de la Universidad de La Sorbonne Nouvelle. El 13 de noviembre la profesora Beatriz Romero Dolz visitó Luxemburgo para impartir una sesión sobre "La imagen de España en el exterior", actividad organizada por la Consejería de Educación en colaboración con el SCRIPT, institución responsable de la formación continua del profesorado en el Gran Ducado.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ALCE

Los días 7, 8 y 9 de julio de 2009 tuvo lugar en Madrid un curso sobre el nuevo currículo de las ALCE al que asistieron los maestros que imparten este programa de clases de lengua y cultura para descendientes de españoles en los distintos países en que está implantado. Entre ellos se encontraban los maestros de las aulas de Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo, que tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias con compañeros que imparten el mismo programa en contextos diferentes. En el transcurso de las sesiones se presentó un avance del nuevo currículo, fruto del acuerdo entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y el Instituto Cervantes. También se pusieron en marcha dinámicas de trabajo en grupo que, bajo el título de "Del currículo a las unidades didácticas", sirvieron para estudiar las posibilidades de concreción curricular al contexto de las agrupaciones.

### ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

La Consejería de Educación participó en la organización del coloquio internacional "Francisco Ferrer: los avatares de una imagen", celebrado en la Universidad Libre de Bruselas (ULB) los días 12 y 13 de octubre. Entre las ponencias destacadas podemos mencionar "La Semana Trágica de Barcelona en su contexto político", a cargo de José Álvarez Junco, catedrático de Historia de los Movimientos Sociales y Políticos de la Universidad Complutense de Madrid.

El 23 y el 24 de octubre tuvo lugar un homenaje a Carlos Saura con el título de "De *Cuenca* a *Fado* (1958-2008): aspectos singulares de una trayectoria ejemplar", organizado igualmente por la ULB con la colaboración de la Consejería de Educación. Entre las ponencias presentadas podemos destacar "El primer Saura: del 'nuevo cine' al cine 'nacional popular'", de Santos Zunzunegui, catedrático de

Comunicación Audiovisual de la Universidad del País Vasco y crítico de cine, y "*¡Esa luz!* y otros proyectos no filmados", de Amparo Martínez, profesora de Historia del Cine de la Universidad de Zaragoza.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PAÍSES BAJOS

En los Países Bajos se organizó un curso de didáctica de la lengua española y actualización lingüística y cultural para profesores de español que tuvo lugar en la Hogeschool Utrecht los días 13, 14, 20 y 21 de noviembre. El curso fue impartido por Aurora Biedma Torrecillas y M<sup>a</sup> Ángeles López Garrido, profesoras del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

### IV CIEFE

La IV edición del Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE) organizado por la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo en colaboración con el Instituto Cervantes tendrá lugar en Utrecht los días 8 y 9 de octubre de 2010. En este congreso colaboran también departamentos y secciones de español de universidades y escuelas superiores de formación profesional, así como otras instituciones del Benelux relacionadas con la enseñanza del español. Se puede encontrar más información en [www.ciefe.com](http://www.ciefe.com).

### ENTREGA DE DIPLOMAS EN HET AMSTERDAMS LYCEUM

El 17 de junio de 2009, la Consejera de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, D.<sup>a</sup> María A. Gonzalez Encinar, entregó a los alumnos del 6º curso de la sección española en Het Amsterdam Lyceum los certificados que acreditan que han superado su programa de estudios, denominado Trayecto Español.

En el acto intervinieron, además, D.<sup>a</sup> Hellen Andriessen, vicedirectora de Het Amsterdams Lyceum, D. Tom van Veen, jefe de estudios, y los propios alumnos del Trayecto Español. También se procedió a la entrega de becas a alumnos destacados de la sección, así como de libros de lectura, y tuvo lugar una actuación de baile a cargo del grupo Trío Flamenco, acompañada por un vino español y tapas.

Se trata de la tercera promoción de alumnos que finaliza el programa completo de estudios desde que se instauró la sección en el año 2001.

## Calendario

Puede consultar el calendario de actividades de la Consejería de Educación en nuestras páginas web:

[www.educacion.es/exterior/be](http://www.educacion.es/exterior/be) (Bélgica y Luxemburgo)

[www.educacion.es/exterior/nl](http://www.educacion.es/exterior/nl) (Países Bajos)

Asimismo, el boletín digital de Bélgica y Luxemburgo (*Infoasesoría*) y el boletín digital de los Países Bajos 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:  
María A. González Encinar

Horario de atención al público:  
De lunes a viernes de 9 h a 14 h.  
Servicios administrativos:  
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.  
Universidad - Selectividad (PAU).  
Información sobre estudios en España.  
Página web: [www.educacion.es/externo/be/](http://www.educacion.es/externo/be/)

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

## 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

Atención al público: martes y jueves de 10 h a 13 h; miércoles, de 14 h a 16:30 h  
Fuera de este horario, solicitar cita previa.  
Asesores:  
Antonio Delgado Torrico  
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<sup>a</sup> 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

## 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.lu@exterior.pntic.mec.es

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

## PUBLICACIONES

## Revistas

MOSAICO 1, La mujer en España  
MOSAICO 2, Teselas de actualidad  
MOSAICO 3, Literatura  
MOSAICO 4, Teselas de actualidad  
MOSAICO 5, El español para fines específicos  
MOSAICO 6, Teselas de actualidad  
MOSAICO 7, Internet y las nuevas tecnologías  
MOSAICO 8, Teselas de actualidad  
MOSAICO 9, Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas  
MOSAICO 10, Teselas de actualidad  
MOSAICO 11, El vocabulario  
MOSAICO 12, marzo 2004  
MOSAICO 13, junio 2004  
MOSAICO 14, diciembre 2004  
MOSAICO 15, junio 2005

MOSAICO 16, La competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje del español  
MOSAICO 17, junio 2006  
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE  
MOSAICO 19, junio 2007  
MOSAICO 20, Técnicas para la enseñanza del léxico  
MOSAICO 21, El español en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo  
MOSAICO 22, Las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE  
MOSAICO 23, junio 2009  
MOSAICO 24, diciembre 2009

## Libros

LASCA. Español para neerlandófonos  
ACTAS DEL I CIEFE  
ACTAS DEL II CIEFE  
ACTAS DEL III CIEFE

SPAANS IN NEDERLAND  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BÉLGICA  
TAREAS QUE SUENAN BIEN  
MEMORIAS PARA EL FUTURO. I Congreso de Estudios Hispánicos  
TRAS LAS HUELLAS DE DON QUIJOTE  
EL IMPACTO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN BÉLGICA Y EN HOLANDA. II Congreso de Hispanistas del Benelux

## Separatas:

I Premio Internacional «Mosaico» de Narración Breve (2003)  
II Premio Internacional «Mosaico» de Narración Breve (2005)  
III Premio Internacional «Mosaico» de Narración Breve (2007)

## SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



[www.cervantes.es](http://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