

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

REVISTA PARA LA PROMOCIÓN
Y APOYO A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL

41/2023

MOSAICO



DIRECCIÓN:

Pedro Martínez Ruano
Consejero de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

RESPONSABLE EDITORIAL:

Montserrat Calle Brox
Asesora técnica

educacionyfp.gob.es/belgica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: octubre 2023

NIPO: 847-19-180-0 (electrónico)

ISSN: 2660-1044 (electrónico)

Maquetación: Andrés Guerrero Meseguer

Diseño portada y contraportada: Andrés Guerrero Meseguer

Imagen portada: Adobe Stock

Todas las imágenes incluidas cuentan con la autorización para su utilización en esta publicación o están libres de derechos de autor. La Consejería no se responsabiliza de las opiniones y contenidos aparecidos en los artículos de esta revista. Se permite la copia total o parcial de esta revista siempre y cuando:

- se cite la procedencia y la autoría;
- no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo;
- se informe a la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

Presentación

Pedro Martínez Ruano

ENTREVISTA

Blanca Cano González

Belén M.^a Roza González y Montserrat Calle Brox

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La mediación lingüística en las pruebas de certificación de idiomas

Josep Maria Montcada Escubairó

De personas a personajes: propuesta de escritura creativa a partir del concepto de biblioteca humana

Belén Arias García e Irene Villaescusa Illán

La nueva realidad del aula y cómo fomentar la expresión oral

Jorge Martín Peribañez

«Platero y yo en Navidad». Cómo usar la inteligencia artificial para inventar historias

Esperanza Meseguer Navarro

Habitar la tierra con sabiduría: de Pontearreas a Bruselas

María Carmen Muñoz Grima

«Historias en pijama»: una unidad didáctica de ELE vertebrada por el cómic y la cultura popular

Pablo Lloréns Lloréns

El uso de aplicaciones interactivas como herramienta de motivación en el aula de ELE

Fernando Collantes Cortina

Montaje y representación de *El fantasma Pluft* por el grupo de teatro en español *Parabolorum (EEB1)*

Alejandro Castillo Bejarano y Elena Castillo Ramírez

VENTANA AEE

La Asesoría Técnica de Educación en Países Bajos

Belén M.^a Roza González



Pedro Martínez Ruano

→ Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo

La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo tiene la enorme satisfacción de darles la bienvenida a una nueva edición de nuestra revista Mosaico. Sus brillantes contenidos y su trayectoria consolidada la han convertido en un referente de la cultura española y la enseñanza del español en la región del Benelux. En esta ocasión, como siempre, nos complace presentar una variedad de artículos que reflejan el compromiso y la pasión de nuestra comunidad educativa.

Mosaico, a lo largo de los años, ha sido un vehículo para compartir ideas, innovaciones y experiencias educativas en el ámbito de la lengua y la cultura españolas. En el mundo actual, globalizado, plural, interconectado y en el que la tecnología incrementa y acelera los procesos de transformación, adaptarse y evolucionar son imperativos, y nuestra revista intenta un año más estar a la vanguardia de esta tendencia.

En este número, encontrarán una amplia gama de temas que abarcan desde la mediación lingüística a la inteligencia artificial para la narración de historias, pasando por la escritura creativa, la expresión oral, los programas de movilidad e intercambio, el cómic, las aplicaciones interactivas o el teatro. Cada artículo refleja la dedicación y el esfuerzo de nuestros colaboradores para brindar una enseñanza de calidad y promover la lengua y cultura españolas.

En un entorno educativo que continúa experimentando cambios profundos, destacamos la importancia de la adaptabilidad y la creatividad. La

educación y la promoción cultural requieren un enfoque innovador y dinámico, y este número de Mosaico es un testimonio de ello.

Agradecemos profundamente a todos los autores, colaboradores y al equipo de la Consejería su arduo trabajo y su compromiso con la excelencia; a las asesoras, Nerea, Susana, Montse, coordinadora de esta edición y de forma muy especial a nuestra querida Belén Roza. También queremos agradecer su fidelidad a nuestra comunidad de lectores, cuyo apoyo constante es la fuerza impulsora detrás de la revista.

Esperamos que disfruten de la lectura de estos artículos y que encuentren inspiración en las ideas y prácticas compartidas. Asimismo, invitamos a los profesionales a colaborar con sus propuestas en esta publicación y así formar parte del equipo de esta Consejería para el desarrollo de la apasionante tarea que nos une, tesela a tesela, contribuir a la innovación educativa, impulsar nuestras lenguas y fomentar la enseñanza de las mismas.

En resumen, esta edición de Mosaico es un testimonio de nuestro compromiso continuo con la promoción de nuestra lengua y cultura en la región del Benelux. Esperamos que esta revista siga siendo un faro de inspiración y conocimiento para todos aquellos que comparten nuestra pasión.

Gracias por ser parte de la comunidad de Mosaico.

Un cordial saludo.

Blanca Cano González

Belén M.^a Roza González
y Montserrat Calle Brox

→ Asesoras técnicas de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo



Conocemos a Blanca Cano fundamentalmente en su faceta como presidenta de la Sección de Español de la Asociación de profesores de Lenguas Vivas Levende Talen (hasta el curso escolar 2022-2023) con la que colabora regularmente la Consejería de Educación, y como miembro de la Platform Spaans, de la que también forma parte nuestra consejería. Generosa por regalar su tiempo y esfuerzo para difundir la lengua y cultura españolas a la vez que dispuesta siempre a aprender, Blanca se ha brindado para hablarnos del panorama actual del español y su futuro en Países Bajos.

Blanca, ¿podrías contarnos algo sobre tu vida antes de llegar a Países Bajos?

Nací en el norte de Méjico, en la provincia de Chihuahua, al sur de Tejas. Siendo niña nos fuimos a vivir a la capital. En la Universidad Nacional de Méjico obtuve la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Empecé a dar clases en Bachillerato, sobre todo de Literatura y Etimología. También trabajaba en el Colegio de Méjico, que era la casa de los españoles emigrados en Méjico, en la redacción del diccionario mejicano para niños, que lamentablemente nunca vio la luz, pero esa investigación filológica fue muy interesante para mí. A raíz de los conflictos en los tiempos de Franco, grandes investigadores españoles fueron a refugiarse a mi país, así que tuve el privilegio de tener profesores españoles como Lope Blanch y filólogos renombrados de la época. Allí conocí a mi futuro marido, un investigador holandés que hacía un trabajo sobre demografía y me vine a Holanda por amor.

¿Qué hiciste al llegar a tu nuevo país?

Continué dando clases y haciendo traducciones, pero de español financiero, en academias privadas y bancos, durante 10 años. Este tipo de trabajo me permitía compaginarlo mejor con la crianza de mis tres hijos. En el año 2000, con mis hijos adolescentes, empecé a dar clases en institutos de secundaria, era lo único que me permitía mi titulación mejicana. La convalidación era difícil por las diferencias de asignaturas, por lo que dos años más tarde, gracias a una beca, obtuve mi *Bachelor* holandés de español en “Literatura y cultura hispánica”, con el que pude acceder a institutos. Lue-

go también hice el Máster de Literatura y el Máster de Didáctica (Master Educativo) en la Universidad de Ámsterdam. Así que hice dos veces el Bachelor, pero fue un placer volver a ir a la universidad y estudiar la literatura española moderna, que era algo nuevo para mí. Estudiar es una delicia.

¿Cursaste tus estudios en neerlandés?

No, tuve clases en español y también en inglés. Sin embargo, si no dominas el holandés no puedes dar clases en institutos porque hay charlas con las familias, reuniones con profesores... Yo empecé a trabajar en academias privadas porque podía dar clases en inglés y comunicarme con mis alumnos en inglés, pero si no tienes una segunda lengua es muy difícil. Y tuve que aprender bien el neerlandés que, en mi opinión, es una lengua muy compleja, con una lógica muy diferente de la nuestra.

¿Cómo entraste en la asociación Levende Talen?

Hace 20 años empecé a trabajar para la Hogeschool Rotterdam, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Róterdam, y a tener más contacto con profesores. Levende Talen no tenía presidente de la sección de español desde hacía 10 años y pidieron que lo fuera yo. La sección estaba “dormida” a pesar de tener unos 115 miembros. Una de las socias, Henny van Egmond, profesora de didáctica del español de la RU Leiden se jubiló y uno de sus regalos a la asociación fue “adiestrar” a un grupo de profesores para formar una directiva. Ella formó la junta directiva nuevamente a lo largo de un año, estableciendo una serie de reglas, entre ellas, que no se puede dejar la directiva si no hay alguien que te sustituya.

¿Cómo funciona hoy en día la sección de español?

Es una sección que se mueve mucho y sus actividades se autofinancian. Aprendimos mucho en tiempos de la COVID-19 porque fue cuando empezamos con conferencias y grupos de trabajo en línea, grupos de escritura creativa, así que nos abrió un montón de puertas y, sobre todo, la puerta internacional. Nos puso en contacto incluso con profesores y escritores de Latinoamérica, formando grupos que se reúnen para hablar de literatura.

Nuestra sección está dirigida fundamentalmente al profesorado de español, que es la idea de Levende Talen (Asociación de Lenguas Vivas). Se trata de mantener vivo al profesorado de español. Después de dos años en la directiva de la sección de español entré en la directiva de Levende Talen como asociación de 16 lenguas y me nombraron vicepresidenta hace 9 años.

¿Cuál es la situación del español en Países Bajos?

Cuando empecé como presidenta en la sección de español había muy pocos exámenes centrales (CITO¹) de español en los institutos ya que no son obligatorios. En estos años se ha logrado que haya más exámenes centrales, actualmente se presentan casi 5.000 alumnos. Además, todavía hay muchos profesores que dan solamente clases privadas. Pero el crecimiento del español no hay que compararlo con el de otras lenguas como el inglés, francés o alemán, que claramente lo superan, sino consigo mismo. Y vemos que en los últimos 10 años ha ido exponencialmente a más. Sin embargo, hay diferentes obstáculos al crecimiento del español.

Por un lado, hay un trabajo lento de transición a la oferta de lenguas nuevas frente a las tradicionales como el francés y el alemán, sobre todo si los institutos cuentan con profesores con contrato fijo. Puede darse el caso de profesores de francés “reciclados” que imparten también español. Estas lenguas nuevas buscan ampliar su terreno, como el chino, aunque no con tanta fuerza como el español.

Otro factor sería la dificultad que tenemos los hablantes nativos de dominar el neerlandés al nivel requerido. Esto lleva tiempo y mucho esfuerzo para gente adulta.

Y lo más importante, sería la crisis mundial de la docencia debido a la escasez de profesores en cualquier asignatura. Al alumno que termina la educación media no se le ocurre estudiar para ser profesor. Incluso algunos estudiantes que terminan la carrera prefieren ejercer otra profesión cuando se dan cuenta de lo duro que es estar al frente de una clase con algo más de 30 alumnos en plena adolescencia. Además, el mercado laboral en Países Bajos es muy dinámico, los jóvenes encuentran fácilmente trabajo al acabar sus estudios y su salario inicial es más alto que el de un profesor con años de experiencia.

1. Prueba externa centralizada que es parte del examen final de Secundaria.

¿Cómo ves entonces el futuro del español allí, con todas estas dificultades?

Yo veo un primer obstáculo que es salir de los resabios que nos ha dejado el confinamiento. Estamos ahora recibiendo en el instituto a los chicos que vivieron el confinamiento y entran ya con un retraso no solamente académico sino social. En mi opinión, la dinámica social en el aula ha cambiado por el Coronavirus, son chicos que necesitan pasar por un proceso de reintegración escolar, que va a durar varios años, ya que han pasado un tiempo solo viendo pantallas.

Después viene el gran reto de la nueva enseñanza digital, que es diferente de la didáctica con recursos digitales que nos planteamos hace 10 años. Como ahora el teléfono móvil se ha filtrado en todo y es un instrumento sin control, estamos “pescando a ciegas”, es decir, no podemos dirigir como profesores el proceso tal como se había logrado antes. Se están haciendo nuevos recursos didácticos o sistemas de gestión del aprendizaje (SGA; en inglés LMS) donde hay más orden y control, más estructura.

¿Dirías que en Países Bajos los profesores están suficientemente digitalizados?

Durante el confinamiento todos nos tuvimos que digitalizar y ahora que hemos salido nos damos cuenta de que los alumnos se han quedado en ese sistema. Ellos aprendieron a utilizar los teléfonos móviles y se crearon un mundo de comunicación digital en el que nosotros ya no participamos. Entran al aula y están conectados con todo el mundo a través del teléfono. Y el problema es que ahora el alumno ya llega saciado en su curiosidad de aprender, tiene el conocimiento a su alcance en cualquier momento, sin ningún esfuerzo. Entonces es muy difícil para el profesor inventarse otro nivel de reto intelectual. Yo les digo estudiar una lengua es como ir a hacer *fitness*, es fortalecer la memoria y aprender a pensar de otra manera, una nueva lengua favorece la flexibilidad cognitiva. Es importante ejercitar las capacidades mentales para no estancarse y vivir en la receptividad.





¿Qué podrías decirnos sobre la Platform Spaans?

La Platform Spaans es una iniciativa para reunir a todos los que estamos interesados en el español en una plataforma con el fin de difundir la lengua y la cultura españolas en Países Bajos. Se dirige a todo tipo de personas interesadas en el español pero que no lo hablan. La dificultad es que, al no disponer de personal asalariado, es difícil darle ese impulso que necesita para mantenerse constantemente actualizada.

¿El español es una lengua popular en Países Bajos?

En la Hogeschool Rotterdam, donde trabajo desde hace dos décadas, el español es la materia optativa nº1, es decir, la más escogida por los estudiantes. Cada año tenemos alrededor de 3000 estudiantes inscritos. Incluso en la educación media hay institutos en los que se ha sustituido el francés por el español. Si se le da espacio, el español crece porque es una materia muy atractiva.

Por otro lado, nuestra asociación junto con el Instituto Cervantes está impulsando la llamada Generación Excelente, para que los institutos donde se organicen exámenes DELE reciban una placa acreditativa (como sucede con los exámenes Cambridge o Goethe, por ejemplo). La idea es que se enorgullecán de ello y se extienda cada vez más el DELE.

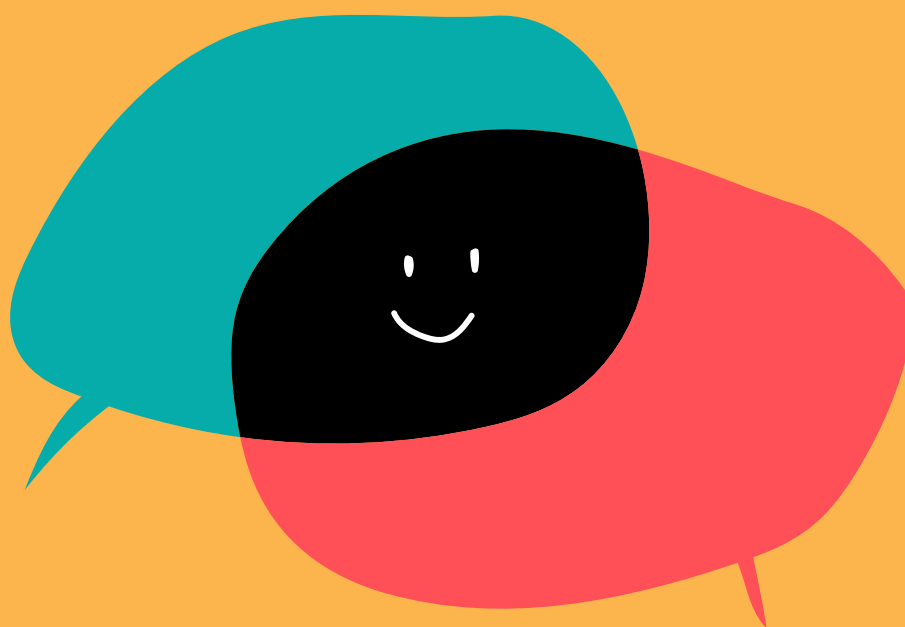
Agradecemos a Blanca Cano que nos haya contado su interesante trayectoria profesional y que nos haya descrito la evolución positiva del español en Países Bajos. Y esperamos que siga aumentando la Generación Excelente y la acreditación DELE entre los jóvenes holandeses.

La mediación lingüística en las pruebas de certificación de idiomas



Josep Maria Montcada Escubairó

→ Departament d'Educació | Generalitat de Catalunya



En este artículo se describe el proceso de incorporación de una prueba de mediación lingüística en las pruebas unificadas de certificación de idiomas, y más concretamente en las de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de Cataluña.

En el artículo se introduce el concepto de mediación según los documentos publicados por el Consejo de Europa y cómo se materializa en los currículums y la evaluación en las EOI catalanas.



1. Introducción

A mediados de 2018, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya se puso en contacto conmigo para ofrecerme el puesto de jefe de la unidad responsable de la elaboración de las pruebas unificadas de certificación para las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en Cataluña. Yo terminaba mi cuarto mandato como director de una EOI y me pareció una oportunidad de cambio interesante. El sistema de certificación estaba ya muy consolidado en Cataluña, las pruebas tenían un formato muy estable, los equipos de redacción sabían cómo hacer su trabajo y la mayoría de los administradores y correctores de las pruebas habían sido entrenados para desarrollar su función, en definitiva, nada presagiaba que tendría que afrontar retos muy significativos. Me equivocaba.

Una de las primeras acciones que llevé a cabo en mi nuevo puesto, en concreto al empezar el segundo día, fue partirme una pierna en un accidente de moto *in itinere* que me mantuvo cuatro meses sentado en una butaca, con un ordenador en el regazo, haciendo videoconferencias con mi equipo -mucho antes de que se popularizaran durante la pandemia- y empezando a leer algunos artículos sobre mediación. También aproveché para ojear el recién publicado *Companion Volume with new descriptors* (2018) del Consejo de Europa entre una sesión de fisioterapia y la siguiente. Pero la historia no termina aquí.

El día 12 de enero de 2018, dos días después de la reincorporación a mi puesto de trabajo, se publicó en el BOE el *Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial*.

Este decreto lo cambió TODO. De la noche a la mañana nos vimos en la situación de tener que adaptar nuestras pruebas (más de 65 anuales, para cuatro convocatorias, para los niveles de B1 a C2 y de ocho idiomas distintos) a las exigencias del nuevo decreto. Esto significaba modificar el formato de las pruebas, aumentar o reducir el número de ítems de las diferentes partes, adaptar las escalas de evaluación, suprimir partes de la prueba, reformular las pautas de administración e introducir en el examen una prueba específica de **mediación lingüística**.

Esto nos cogió a contrapié. Si bien la mediación lingüística ya aparecía como una actividad de la lengua -o modo de comunicación- en nuestro currículo básico (RD 1041/2017) y a pesar del trabajo incipiente de equipos directivos y claustros de profesores para integrar la mediación en la actividad docente, nadie podía sospechar que esta actividad constituiría una parte de la prueba de certificación, equivalente a la de las comprensiones o expresiones, tanto orales como escritas.

Nuestra única opción fue, como dice el refrán, "hacer de la necesidad virtud" e iniciar un proceso colectivo de creación de conocimiento sobre la mediación lingüística que nos permitiera abordar este reto con los conocimientos formales necesarios. Esta era la única forma de poder garantizar que nuestra prueba de mediación evaluase el nuevo constructo de una forma válida y fiable.

2. ¿Pero, qué es la mediación lingüística?

La mediación lingüística, como cualquier tipo de mediación, es la acción de quien interviene entre dos o más personas para resolver un conflicto y llegar a un acuerdo. En el caso que nos ocupa, nuestro conflicto no es una disputa vecinal o el incumplimiento de un contrato comercial sino un conflicto lingüístico entre dos o más personas que no son capaces de comunicarse directamente por las razones que sean.

En 2001 el Consejo de Europa publica el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) con el objetivo de "proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa" y de "describir de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz." Es pues con este objetivo de describir qué debe aprender a hacer cualquier usuario de una lengua que se definen las actividades lingüísticas que activan la competencia lingüística. Estas actividades lingüísticas, también llamadas actividades de lengua, son la recepción, la producción, la interacción y la mediación.

En concreto, sobre la mediación se especifica:

"Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.¹"

Así pues, por primera vez, el concepto de usuario competente va más allá de un individuo que debe saber escribir, leer, escuchar o hablar una lengua, sino que además este mismo individuo debe saber interactuar y mediar en este mismo idioma.

Teniendo en cuenta que el documento lo publicó el Consejo de Europa, podríamos decir que el término mediación cobra de esta forma una dimensión política. Los europeos queremos una sociedad en la que los hablantes de las diferentes lenguas puedan mediar en estas lenguas y por este motivo promovemos políticas lingüísticas que faciliten la comunicación y la interacción entre europeos con lenguas de origen distintas, que favorezcan la movilidad, la comprensión recíproca, la cooperación en Europa y que ayuden a vencer los prejuicios y la discriminación. Es fácil comprobar que nuestro entorno más inmediato es cada vez más pluricultural y

1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Página 14.

«es la acción de quien interviene en un conflicto lingüístico entre dos o más personas que no son capaces de comunicarse directamente por las razones que sean»

«el concepto de usuario competente va más allá de un individuo que debe saber escribir, leer, escuchar o hablar una lengua, sino que además este mismo individuo debe saber interactuar y mediar en este mismo idioma»

plurilingüe y por esta razón se convierte en una necesidad “política” que la ciudadanía europea del siglo XXI pueda mediar entre culturas y entre lenguas.

El concepto de mediación del MCER se limita a la actividad lingüística de “hacer de puente” entre dos o más personas que no se pueden comunicar por el motivo que sea. El mismo documento en los puntos 4.4.4.1 y 4.4.4.2 presenta una lista de las actividades de mediación, tanto oral como escrita, en la que aparecen prominentemente la traducción y la interpretación y en menor medida el resumen o la reformulación de textos. Así pues, se podría decir que el concepto de mediación del MCER, publicado en 2001, está estrechamente relacionado con la traducción y con la interpretación.

A pesar de la relevancia que tuvo la inclusión de la mediación en la lista de actividades de lengua que presentó el MCER, el texto pasó de puntillas. Para otras actividades de lengua (la recepción, la producción y la interacción) el MCER provee de lo que se conoce como escalas. Estas escalas establecen con detalle las categorías necesarias para la descripción de diferentes aspectos de cada actividad de lengua. En cada escala, a través de sus descriptores se establece la diferenciación entre los diferentes niveles de dominio lingüístico de una lengua: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) o C2 (maestría). Sorprendentemente, el MCER (2001) no ofreció escalas para la mediación. Esto hizo que las personas encargadas de establecer currículos, elaborar pruebas de evaluación o redactar libros de texto no dedicasen la atención necesaria por lo que se refiere a este “nuevo” modo de comunicación. No es hasta la publicación del *Companion Volume with new descriptors* (CV) en 2018 por parte del Consejo de Europa cuando se establece una nueva definición de lo que es la mediación lingüística, se amplía la lista de actividades y estrategias de mediación necesarias para el usuario competente de una lengua y se proporcionan una serie de escalas que ayudan a incluir la mediación en los currículos y en la evaluación del aprendizaje de lenguas.

3. ¿Qué tipos de mediación existen?

«se convierte en una necesidad “política” que la ciudadanía europea del siglo XXI pueda mediar entre culturas y entre lenguas»

En 2015 el Consejo de Europa publicó el documento *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste and Cavalli, 2015) donde se profundiza sobre el concepto de mediación.

El nuevo enfoque se basa en que en la mediación el usuario/aprendiz actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significados, a veces dentro de un mismo idioma (mediación intralingüística), a veces de un idioma a otro (mediación interlingüística). La atención se centra en el papel de la lengua en procesos como crear el espacio y las condiciones para comunicarse y/o aprender, colaborar en la creación de significados nuevos, animar a los demás a construir o comprender un nuevo significado y a transmitir información nueva de forma adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional.

En el documento se da una visión más rica de la mediación que se interpreta como:

“Cualquier procedimiento, organización o acción diseñada para reducir la distancia entre dos (o más) polos de alteridad”.²

2. *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Página 27.

La mediación, según Coste y Cavalli, facilita el acceso al conocimiento, la reducción de las tensiones y de los bloqueos afectivos y la construcción de puentes hacia lo nuevo, hacia lo otro.

Este nuevo enfoque nos proporciona la primera gran diferencia entre traducir y mediar. La mediación siempre implica la transmisión de información de un *input* oral, escrito o multimodal (combinando más de dos modos de comunicación: texto, audio, imagen,...) a una persona destinataria que no tiene acceso directo al texto fuente. En el caso de la mediación interlingüística este impedimento puede ser únicamente el desconocimiento por parte de la persona destinataria del idioma de la fuente, lo que implica necesariamente la traducción de una lengua a otra. La mediación interlingüística, en cambio, se basa en la creación de un texto nuevo en la misma lengua del *input*, ya que el impedimento no está en la incapacidad de la persona destinataria para entender el idioma, sino que el “conflicto” lingüístico se genera por otras causas.

El impedimento puede ser de muchos tipos, por ejemplo:

- **Aspectos socioculturales.** Una persona puede ser competente en una lengua, pero aun así necesitar un mediador para entender un *input* sobre alguna tradición, hecho histórico, elemento del folclore o hecho local. Por ejemplo, cuando se intenta entender el sistema tarifario del transporte público de una ciudad que se visita por primera vez.
- **Registro lingüístico.** Un usuario competente adulto puede necesitar un mediador para entender el lenguaje coloquial de la gente joven, por ejemplo.
- **Grado de conocimiento sobre una materia.** En ocasiones, un hablante competente puede necesitar un mediador para entender un *input* de un campo del conocimiento muy distinto del propio. Por ejemplo, cuando se intenta comprender un informe médico.
- **Canal.** Por ejemplo, un usuario competente que no puede acceder a un medio (un webinar en internet, una entrevista de radio, ...) y pide a un mediador que le haga un resumen.
- **Textual.** Implica un cambio en el formato de un texto. Un usuario competente que no tiene tiempo de leer un informe extenso y pide a un mediador que le haga una lista de los aspectos más relevantes, por ejemplo.
- ...

Esta diferencia entre la mediación intralingüística y la interlingüística se pone de manifiesto en la formulación de los descriptores de las escalas de mediación del *Companion Volume with new descriptors* (2018), que se tradujo al español por iniciativa del Instituto Cervantes y se publicó en 2021.

→ Escala Transmitir información específica de forma oral o signada. Volumen complementario (2021). Página 107.

C1

Explica (en lengua B) la relevancia de información específica que se encuentra en una sección concreta de un texto largo y complejo (en lengua A).

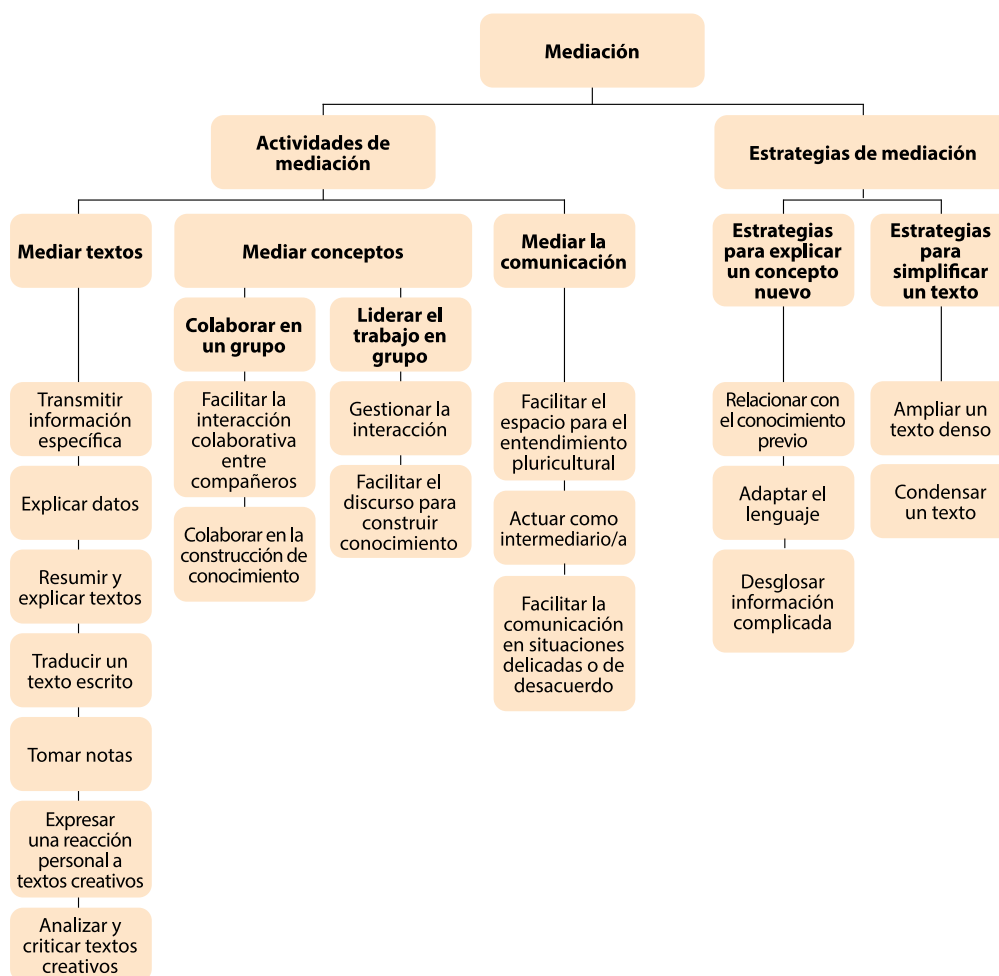
El mismo documento especifica:

“Para todos los descriptores en las escalas de esta sección, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades o modalidades de la misma lengua, diferentes registros de la misma variedad, o cualquier combinación de lo anterior.”

4. ¿A qué llamamos actividad de mediación?

Como ya se ha dicho anteriormente, la publicación del Companion Volume en 2018 tuvo un impacto muy remarcable en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En cuanto a la mediación, el nuevo documento no solo aportaba un concepto más rico, en comparación con el MCER (2001) en el que se asociaba básicamente a la traducción y la interpretación, sino que además ofrecía 24 escalas sobre actividades y estrategias de mediación, cada una con descriptores referentes a los 6 niveles de competencia del MCER (de A1 a C2).

Fiel a la naturaleza taxonómica del MCER para intentar describir la gran complejidad del lenguaje humano, es decir, definir qué queremos decir cuando hablamos de competencia lingüística comunicativa, y también con la intención de llegar a un mayor grado de concreción sobre qué queremos decir cuando hablamos de actividades de mediación lingüística, el *Companion Volume* (2018) ofrece una relación de actividades de mediación clasificadas en tres grandes categorías.



↗ Actividades y estrategias de mediación. *Volumen complementario* (2021). Página 104.

El volumen complementario también ofrece una escala que describe de forma genérica qué puede hacer un usuario de la lengua para los distintos niveles de competencia en cuanto a la mediación.

↳ Volumen complementario (2021), páginas 105 y 106.

	Mediación en general
C2	Media de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles en función de las necesidades de las personas y de la situación implicadas, identificando matices y el trasfondo de la conversación y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicados. Explica con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
C1	Actúa de forma eficaz como mediador/a, ayudando a mantener interacciones positivas mediante la interpretación de los diferentes puntos de vista, gestionando la ambigüedad, anticipándose a malentendidos e interviniendo diplomáticamente para reorientar la conversación. Aprovecha las diferentes intervenciones en una discusión y estimula el razonamiento mediante una serie de preguntas. Transmite con una lengua bien estructurada, clara y fluida las ideas importantes de textos largos y complejos, estén o no relacionados con sus áreas de interés, incluyendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices.
B2	Establece un entorno propicio para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, demostrando capacidad para reconocer perspectivas diferentes, animando a la gente a explorar temas y adaptando de manera sensible la forma de expresarse. Aprovecha las ideas de otros y hace sugerencias sobre cómo avanzar. Transmite el contenido principal de textos bien estructurados, pero largos y de oraciones complejas, sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, aclarando las opiniones y propósitos de los hablantes/signantes.
	Trabaja de forma colaborativa con personas de diferentes procedencias, crea un ambiente positivo proporcionando ayuda, formulando preguntas para identificar objetivos comunes, comparando opciones para alcanzarlos y explicando propuestas sobre cómo avanzar. Desarrolla las ideas de otros, formula preguntas que provocan reacciones desde diferentes perspectivas y propone una solución o unos pasos a seguir. Transmite información detallada y argumentos de forma fiable, por ejemplo, la información más importante contenida en textos complejos, pero bien estructurados, dentro de sus áreas de interés profesional, académico y personal.
B1	Colabora con personas de otras procedencias, mostrando interés y empatía, mediante preguntas y respuestas sencillas, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si la gente está de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Transmite la información principal de textos largos que utilizan un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones.
	Presenta a personas de diversas procedencias, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de forma diferente, e invita a los demás a que contribuyan con su conocimiento y experiencia, así como con sus puntos de vista. Transmite información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.
A2	Desempeña un papel de apoyo en la interacción, siempre que los otros participantes hablen/signen despacio y uno o varios de los participantes lo/la ayuden a realizar su intervención y a expresar sus sugerencias. Transmite información relevante de textos informativos breves, sencillos y estructurados con claridad, siempre que traten temas concretos conocidos y que estén formulados en un lenguaje sencillo y cotidiano.
	Utiliza palabras/signos sencillas/os para pedir a alguien que explique algo. Reconoce cuándo se producen dificultades e indica, con un lenguaje sencillo, la naturaleza aparente de un problema. Transmite la información principal de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato, siempre que se expresen de forma clara con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os y signos de comunicación no verbal para mostrar su interés por una idea. Transmite información sencilla y predecible de interés inmediato procedente de señales, avisos, letreros, carteles, pósters y programas de un espectáculo breves y sencillos.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

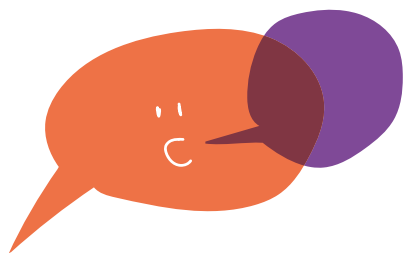
Las tres categorías en las que se presentan las escalas de actividades de mediación son la mediación textual (mediar textos), la mediación conceptual (mediar conceptos) y la mediación de la comunicación (mediar la comunicación).

La **mediación de textos** implica transmitir a otra persona, o incluso a uno mismo, el contenido de un texto al que no se tiene acceso, a menudo debido a obstáculos lingüísticos, culturales, semánticos o técnicos.

La **mediación de conceptos** se refiere al proceso de facilitar al otro el acceso al conocimiento y a los conceptos. Éste es un aspecto fundamental de la educación. Mediar conceptos comporta dos aspectos complementarios: por un lado, construir y elaborar significados y, por otro, facilitar y estimular las condiciones propicias para el intercambio y el desarrollo conceptuales.

La **mediación de la comunicación** implica facilitar la comprensión y la comunicación entre personas que puedan tener diferencias desde de un punto de vista individual, sociocultural, sociolingüístico o intelectual. Las habilidades que se necesitan son relevantes para la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la resolución de conflictos, pero también para las interacciones sociales y/o laborales cotidianas.

Las actividades de mediación textual que se describen en el *Volumen Complementario* son las siguientes:



- **Transmitir información específica** hace referencia al proceso de seleccionar alguna información de un texto fuente que es especialmente relevante para otro y de transmitirlo a esa persona. Aquí, el énfasis está en el contenido específico del texto que es relevante para la persona destinataria, más que en las ideas o líneas de argumentación principales que presenta un texto. Para llevar a cabo esta actividad de mediación, aparte de tener en cuenta el contexto en el que tiene lugar el acto comunicativo, es muy importante conocer exactamente cuáles son las características del destinatario y qué tipo de información necesita. Un ejemplo muy simple de esta actividad sería explicar el contenido de un menú escrito a una persona vegetariana y al mismo tiempo invidente. El mediador debería seleccionar qué platos son adecuados para vegetarianos y entonces transmitirle qué opciones da el menú, si es necesario, ampliando la descripción escrita.
- **Explicar datos** hace referencia a la transformación en un texto de la información que se puede encontrar en esquemas, gráficas, tablas, diagramas u otras fuentes. Esta es una actividad muy común en presentaciones en cuyo transcurso habitualmente se muestran diagramas de flujos, gráficas de tendencias o diagramas de barras, y donde es necesario seleccionar e interpretar los puntos relevantes de los datos presentados gráficamente.
- **Resumir y explicar textos** implica comprender la información y/o argumentos incluidos en el texto fuente y después transferirlos a otro texto, generalmente en forma más condensada, de forma adecuada al contexto y a la situación. El destinatario del nuevo texto puede ser otra persona o uno mismo y para llevar a cabo la tarea de forma eficiente no es necesario tener una descripción tan cuidadosa del destinatario, como en el caso de la transmisión de información específica, ya que el énfasis se pone en la información y la argumentación del texto y no tanto en lo necesario al destinatario.

El resultado de esta actividad siempre implica condensar y/o reformular la información y los argumentos originales, centrándose en los puntos e ideas principales del texto fuente. Un ejemplo de esta actividad tiene lugar cotidianamente en las aulas universitarias: el alumnado transforma un texto oral, el del profesorado, en un texto escrito para poder revisar las argumentaciones o ideas presentadas a posteriori. En este caso el alumnado media para sí mismo pero también para los compañeros si se da el caso de que comparte sus apuntes.

- **Traducir un texto escrito** es una actividad muy conocida que no necesita descripción. De hecho, esta es una de las actividades de mediación, junto con el resumen y la reformulación de textos que ya recogía el MCER en 2001.
- **Tomar notas** (conferencias, seminarios, reuniones, etc.) hace referencia a la capacidad de escuchar y escribir notas que sirvan para reproducir o recordar de una forma coherente lo que se ha dicho. Esta actividad es muy frecuente en la vida académica y profesional.
- **Expresar una reacción personal a textos creativos** (incluidos los literarios) hace referencia a la expresión del efecto que produce una obra sobre el usuario como individuo. Esto pasa por saber explicar qué le gusta, qué le interesaba de la obra, describir personajes, relacionar aspectos de la obra con la experiencia propia, relacionar sentimientos y emociones, interpretar personalmente la obra en conjunto o en aspectos concretos, ... Esta es una actividad de mediación con los demás, pero también con uno mismo, ya que es necesario un diálogo interno para llevarla a cabo.
- **Analizar y criticar textos creativos** (incluidos los literarios) hace referencia a reacciones intelectuales más formales. Esta actividad de mediación es menos común ya que requiere un grado de especialización muy elevado.

Por lo que se refiere a las actividades de mediación de conceptos, el *Companion Volume* (2018) distingue entre las actividades de colaboración en grupo y las actividades de liderazgo del trabajo en grupo. En cualquiera de los dos casos, es prácticamente imposible desarrollar conceptos sin preparar primero el terreno para gestionar las cuestiones relacionales entre los participantes en la acción comunicativa.

Por esta razón, se describen actividades en relación con el establecimiento de las condiciones para un trabajo efectivo (mediación relacional) y, separadamente, actividades relacionadas con el desarrollo y la elaboración de ideas (mediación cognitiva). En concreto las actividades que se describen son:

Colaborar en grupo:

- **Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros** (mediación relacional) hace referencia a la capacidad del usuario de la lengua para contribuir con éxito a la colaboración en un grupo al que pertenece, normalmente teniendo en cuenta un objetivo específico compartido. Esto implica, por

ejemplo, realizar intervenciones apropiadas, en su caso, para orientar la discusión, equilibrar las contribuciones y ayudar a superar las dificultades de comunicación dentro del grupo, gestionando conscientemente el propio rol, ayudar a revisar los puntos clave de un debate y definir los pasos siguientes a emprender, hacer preguntas y aportaciones para sacar adelante la discusión de modo productivo, ...

- **Colaborar en la construcción de conocimiento** (mediación cognitiva) consiste en estimular y desarrollar ideas como miembro de un grupo. Esta actividad es especialmente relevante para el trabajo colaborativo en la resolución de problemas, la lluvia de ideas, el desarrollo de conceptos y el trabajo por proyectos. Para ello el usuario puede, por ejemplo, pedir a los demás que expliquen sus ideas y que identifiquen las incoherencias en sus razonamientos o bien resumir la discusión y decidir los siguientes pasos a seguir.

Liderar el trabajo en grupo:

- **Gestionar la interacción** (mediación relacional) implica que el usuario tenga un rol de liderazgo para organizar la actividad comunicativa entre miembros de un grupo, gestionando las fases de comunicación. Algunas de las acciones características de esta actividad son, por ejemplo, dirigir la actividad plenaria, dar instrucciones y comprobar la comprensión de los objetivos de la tarea comunicativa, supervisar y facilitar la comunicación dentro del grupo sin impedir el flujo de comunicación entre los participantes, reorientar la comunicación, etc. Esta es la tarea que desarrollan profesores, moderadores, presidentes de consejos administrativos, jefes de proyectos, ...
- **Facilitar el discurso para construir conocimiento** (mediación cognitiva) consiste en crear las condiciones necesarias que permitan que otra persona o personas puedan construir un nuevo concepto, por ejemplo, haciendo preguntas para estimular el razonamiento lógico y/o contribuyendo con un discurso lógico y coherente.

En cuanto a las actividades relacionadas con la mediación de la comunicación, el *Companion Volume* identifica tres:

- **Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural** refleja la capacidad de crear un espacio compartido entre interlocutores con lenguas y/o de orígenes culturales diferentes, es decir, la capacidad de tratar con la "alteridad" (*otherness*, en inglés) para identificar semejanzas y diferencias con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El objetivo del mediador es crear un espacio neutro que permita la comprensión intercultural entre los participantes para evitar y/o superar las posibles dificultades de comunicación derivadas de puntos de vista culturales en contraposición. Para esta actividad el moderador puede, por ejemplo, utilizar preguntas y mostrar interés por promover la comprensión de las normas y visiones culturales entre hablantes, demostrar sensibilidad y respeto por las diferentes reglas socioculturales y sociolingüísticas o anticipar, tratar y/o reparar malentendidos derivados de diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

- **Actuar como intermediario** en situaciones informales (con amigos o compañeros de trabajo) hace referencia a situaciones en las que el usuario, como persona plurilingüe, media a través de idiomas y culturas en situaciones informales en el ámbito público, privado, de trabajo o educativo. La mediación puede ser unidireccional, por ejemplo, durante un discurso de bienvenida o bidireccional, por ejemplo, durante una conversación en una fiesta. Para llevar a cabo esta actividad es necesario saber comunicar informalmente el sentido de lo que dicen los hablantes en una conversación o repetir el sentido de lo que se expresa en discursos y presentaciones.
- **Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo** implica la capacidad de adoptar un papel formal para mediar en un desacuerdo entre terceros o para intentar informalmente resolver un malentendido, una situación delicada o un desacuerdo entre hablantes. El mediador se preocupa de aclarar cuál es el problema y qué quieren las partes, ayudándoles a comprender las posiciones de la otra parte. También puede intentar convencer a las partes para que se acerquen a la resolución del problema. Para hacerlo es necesario que el mediador sepa explorar de forma sensible y equilibrada los diferentes puntos de vista que representan los participantes en el diálogo, elaborar puntos de vista expresados para mejorar y profundizar la comprensión de los participantes sobre las cuestiones tratadas, establecer posibles concesiones entre los participantes e incluso proponer un cambio en el punto de vista de uno o más participantes para aproximarse a un acuerdo o resolución.

5. ¿Qué estrategias necesitamos para mediar de forma efectiva?

Una vez descritas las actividades que identificamos como actividades mediadoras o que implican mediación, es necesario reflexionar sobre cómo el usuario las lleva a cabo, es decir, cuál es la su “guía de acción” o su planificación para lograr el objetivo comunicativo, en otras palabras, las estrategias de mediación que pone en funcionamiento.

Las estrategias de mediación deben ser siempre adecuadas en relación a las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo. Se podrían definir como las “técnicas” utilizadas para aclarar el significado y facilitar la comprensión, la forma de procesar el contenido de la fuente para el destinatario, por ejemplo, elaborándolo, condensándolo, parafraseándolo, simplificándolo o ilustrándolo con metáforas.

Como mediador, el usuario puede tener que “hacer de puente” entre personas, entre textos, entre tipos de discurso y entre idiomas, según el contexto de mediación.

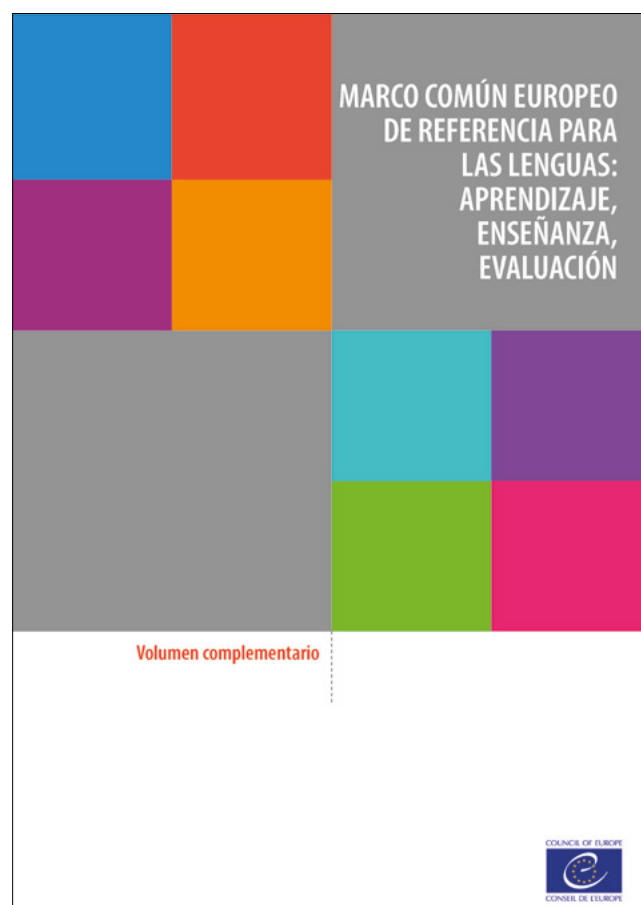
El *Companion Volume* (2018) enumera cinco estrategias de mediación que un usuario competente de una lengua debe poner en funcionamiento para poder hacer cualquiera de las actividades de formación descritas en la sección anterior. Estas estrategias son:

- **Relacionar con el conocimiento previo.** Esta estrategia es fundamental en el aprendizaje y en consecuencia también en el proceso de mediación. La persona que media puede transmitir información haciendo comparaciones,

«el usuario puede tener que “hacer de puente” entre personas, entre textos, entre tipos de discurso y entre idiomas»

describiendo la relación que tiene el nuevo concepto con algo que el destinatario ya sabe o ayudándole a activar conocimientos previos.

- **Adaptar el lenguaje.** Por mediar eficientemente, el usuario puede tener que realizar cambios en el uso de la lengua, en el estilo y/o registro para incorporar el contenido de un texto a un texto nuevo que puede ser de género y/o registro distinto. Esto se puede hacer mediante los sinónimos, los símiles, la simplificación o el parafraseo.
- **Desglosar información complicada.** La persona mediadora puede mejorar la comprensión por parte del receptor desglosando información complicada en informaciones más simples y mostrando cómo estas informaciones se combinan para dar el significado completo.
- **Ampliar un texto denso.** La densidad de información en un texto puede ser un obstáculo para la comprensión. Esta estrategia consiste a expandir la información del texto fuente mediante la inclusión de información útil, ejemplos, detalles, razonamientos o comentarios explicativos.
- **Condensar un texto.** Esta estrategia es justo la contraria de la anterior. En este caso la estrategia consiste en reducir el texto fuente en su mensaje esencial. Esto implica expresar la misma información en menos palabras mediante la eliminación de repeticiones y digresiones, excluyendo aquellas secciones de la fuente que no añaden información nueva importante y poniendo solo de relieve los puntos importantes.



6. ¿Cómo se incorporó la mediación a las pruebas unificadas de certificación de la EOI en Cataluña?

Una vez superado el *shock* inicial de la publicación del Real Decreto 1/2019 y después de analizar todos los cambios que teníamos que introducir en nuestras pruebas, vimos enseguida que el equipo de redacción de pruebas de certificación debíamos seguir un programa de formación sobre mediación. Esto consistió en leer todo lo que llegaba a nuestras manos sobre el tema, profundizar en el conocimiento del *Companion Volume*, investigar sobre cómo trataban la mediación otras instituciones de certificación internacionales, familiarizarnos con las nuevas escalas y, en definitiva, aprovechar cualquier oportunidad de aprendizaje compartido que pudiera arrojar un poco de luz sobre cómo debíamos evaluar este nuevo constructo.

Con todo lo aprendido, el segundo paso era identificar qué tipo de decisiones debíamos tomar. Hicimos una categorización de las preguntas que debíamos resolver siguiendo el modelo de utilidad del test de Bachman y Palmer (1996). Nuestras primeras preguntas fueron:

- **Validez del constructo**
 - ¿Mediación interlingüística o intralingüística? ¿Qué objetivos del currículum abordaremos? ¿Cuáles son los descriptores del VC que nos sirven?
- **Fiabilidad**
 - ¿Con qué escalas vamos a corregir la prueba? ¿Cómo las validaremos? ¿Cómo vamos a entrenar a los correctores?
- **Autenticidad**
 - ¿Qué tipo de tareas vamos a proponer a nuestros candidatos/as? ¿En qué situaciones mediamos cotidianamente?
- **Interactividad**
 - ¿Mediación escrita y oral? ¿O solo escrita? ¿Se puede realmente evaluar la mediación de forma aislada?
- **Practicidad**
 - ¿Cómo encajamos la prueba en un examen ya bastante “apretado”? ¿Cómo van a corregir los correctores sin morir en el intento?
- **Impacto**
 - ¿Cómo va a cambiar la prueba existente?

En un contexto bilingüe como el de Cataluña y para respetar el concepto de equidad, lo que nos pareció más apropiado era explorar el constructo de la mediación intralingüística ya que nos ahorra el trabajo de haber de proporcionar dos *inputs* equivalentes, uno en catalán y uno en castellano, para cada prueba. Otro aspecto a nuestro favor fue que nuestro currículum ya contenía elementos de mediación textual como la transmisión de información específica, la explicación de datos, el resumen y explicación de texto incluso la expresión de una

reacción personal a textos creativos. En nuestro currículum también aparecían contenidos de mediación de conceptos y de mediación de la comunicación. Este hecho nos permitió identificar rápidamente qué escalas del Volumen Complementario nos serían útiles.

Un aspecto que nos llevó mucho trabajo fue el desarrollo de escalas de evaluación para las pruebas de mediación, oral y escrita. No sólo elegir los criterios para cada escala y redactar sus descriptores para cuatro niveles distintos (B1, B2, C1 y C2) fue un reto importante, sino que además teníamos que validarlas. Para ello se pilotaron con grupos reducidos y se siguió un proceso de validación cualitativo, a través de las opiniones del profesorado que las había usado, y cuantitativo, a través del análisis estadístico de las puntuaciones que había otorgado ese mismo profesorado. Una vez hecho esto, se organizaron sesiones de estandarización con todo el profesorado del sistema para “entrenarlo” en el uso de las nuevas escalas. Los criterios más utilizados en las escalas fueron la gestión y transmisión del contenido del texto fuente, tanto en la mediación escrita como en la oral, y la gestión de la comunicación, en la mediación oral que se administraba en grupos.

Para conseguir tareas que fueran razonablemente auténticas se optó por trabajar con textos fuente basados en infografías, artículos, poemas, imágenes... a partir de las cuales el candidato tuviera que transmitir información, resumir el texto o expresar una respuesta a un texto o imagen. Un aspecto especialmente relevante fue formar a los redactores para que desarrollaran tareas de transmisión de información específica que implicaran realmente la selección de la información. Por tradición y por la influencia del *role play* tradicional, los redactores tendían a proponer tareas en las cuales se debía transmitir toda la información contenida en el texto. Esto impedía evaluar si el candidato hacía una selección del contenido, que es un aspecto fundamental de esta actividad de mediación. Se tuvo que hacer especial énfasis en el hecho de que el texto fuente tenía que contener información que el candidato no debiera elegir por ser inapropiada para el contexto o propósito comunicativo.

Como se explica anteriormente, se optó por evaluar tanto la mediación oral como la escrita. En cuanto al diseño de las tareas fue especialmente difícil, de hecho, casi imposible, elaborar tareas que solo operacionalizasen el constructo de la mediación. Los equipos de redacción se dieron cuenta enseguida de que es prácticamente imposible evaluar la mediación de forma aislada, como exige el decreto, ya que interfieren en la actuación del candidato elementos de producción e interacción. De hecho, sería preferible y recomendable evaluar este constructo de forma integrada con otras actividades de lengua, producción o interacción.

Por último, la integración de la prueba de mediación en el examen desde un punto de vista organizativo fue relativamente fácil, ya que antes de la entrada en vigor el Real Decreto 1/2019, las pruebas en Cataluña incluían una prueba de uso de la lengua que el Real Decreto suprimió. Esto permitió que se pudiera administrar la prueba de mediación escrita en el “espacio” que dejaba libre dicha prueba. El caso de la mediación oral fue distinto, ya que se tuvo que ampliar el tiempo de administración de la parte oral de la prueba. Para los correctores también aumentó el trabajo porque no solo debían administrar una parte extra en la prueba oral correspondiente a la mediación, sino que además tenían que corregir una producción extra correspondiente a la mediación escrita. En general, aumentó el tiempo de administración y corrección de la prueba general.

7. Ejemplo de tarea de mediación oral para el nivel B1

Alumno/a A

A tu compañero/a y a ti os gustaría hacer un curso de pintura o de dibujo juntos durante la semana. Los dos habéis hecho varios cursos de este tipo. Trabajáis hasta las 5 de la tarde todos los días. Estáis buscando un curso que no sea muy caro y que os permita conocer gente nueva y divertirlos.

Encontraste este anuncio en internet.

Compara este anuncio con el de tu compañero/a y decidid cuál es el curso que se adapta mejor a vosotros. Justificad vuestra elección.

La conversación debe durar aproximadamente 5 minutos.

© Material propiedad del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya



CURSO DE PINTURA
ESCUELA DE ARTE DE LA BARCELONETA

Cursos de una sesión semanal:

- Martes 16h-18h
- Miércoles 18h-20h
- Jueves 18h-20h (NUEVO- para niños)
- Viernes 17:30h-19:30h
- Sábados 10h-12h

Duración: 4 meses
Plazas: 10
Precio: 250 (material incluido)

APRENDERÁS A TRABAJAR CON LOS COLORES, PRACTICARÁS DIFERENTES TÉCNICAS PICTÓRICAS, PINTARÁS PAISAJES Y NATURALEZAS MUERTA

Los cursos empiezan el 16 de enero.
Inscripciones hasta el 15 de enero en www.escoladart.cat o llamando al 934578963

Alumno/a B

A tu compañero/a y a ti os gustaría hacer un curso de pintura o de dibujo juntos durante la semana. Los dos habéis hecho varios cursos de este tipo. Trabajáis hasta las 5 de la tarde todos los días. Estáis buscando un curso que no sea muy caro y que os permita conocer gente nueva y divertirlos.

Encontraste este anuncio en internet.

Compara este anuncio con el de tu compañero/a y decidid cuál es el curso que se adapta mejor a vosotros. Justificad vuestra elección.

La conversación debe durar aproximadamente 5 minutos.

© Material propiedad del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya



CENTRO CÍVICO LA SEDETA
DIBUJO

CURSOS Y DÍAS

Principiantes - lunes
Naturaleza y paisaje - martes
Dibujo figurativo - miércoles
Retratos - jueves
Caricatura - viernes
Dibujo y acuarela - sábado

Horarios:
Lun. a vier. de 18h a 20h
Sábado de 10h a 12h h

Sesiones: 6
Plazas: 20
Precio: 80€
(Material no incluido)

Intensivo: Cómic y Mangas
1 Semana/ De lun. a vier. de 18h a 21h
100€ (Material no incluido)

Todos los cursos empiezan el 20 de enero

Más información - <https://www.lasedeta.cat>

8. Conclusión

«la mediación lingüística es básicamente una práctica social cotidiana y omnipresente que nos permite resolver conflictos comunicativos, siempre a través del lenguaje»

Después de todo lo expuesto en los apartados anteriores, se puede concluir que la mediación lingüística es básicamente una práctica social cotidiana y omnipresente que nos permite resolver conflictos comunicativos, siempre a través del lenguaje. También es una herramienta esencial para desarrollar nuevas ideas y conceptos y de esta forma construir conocimiento nuevo.

La persona que media es un agente social que resuelve malentendidos, que alienta el debate conceptual, que toma notas en una reunión para escribir un acta, que traduce, que interviene en situaciones delicadas para contribuir al bienestar del otro, que selecciona información, la adapta y la transmite a un destinatario que no tiene acceso directo a la fuente por el motivo que sea, que interpreta y explica datos, que expresa sus reacciones ante una obra de arte, que gestiona la interacción entre hablantes y colabora para construir nuevos significados.

Esta práctica tiene una dimensión política. La Europa plurilingüe y pluricultural nos obliga, como usuarios de una lengua, no sólo a saber leer, escuchar, escribir y hablar en esta lengua, sino que nuestra competencia lingüística también depende de nuestra capacidad de interactuar y de mediar entre usuarios de la misma o de otras lenguas.

Es muy difícil elaborar una prueba que solo operacionalice el constructo de mediación por la interferencia de otras actividades de lengua en las actuaciones de los candidatos. Deberíamos afrontar el reto de elaborar pruebas integradas que evaluaran producción, interacción y mediación.

Referencias

- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Council of Europe, 2001.
- DENDRINOS, B. (2006): "Mediation in Communication, Language Teaching and Testing". JAL 22 (2006).
- GUERRERO NIETO, C. H. (2007). "Applications of Vygotskian Concept of Mediation in SLA". Colombian Applied Linguistics Journal.
- COSTE, D., CAVALLI, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. LPU. Council of Europe.
- NORTH, B., PICCARDO, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project*. Language Teaching. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>
- STATHOPOULOU, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. New Perspectives on Language and Education. Multilingual Matters.
- STATHOPOULOU, M. (2016). "From "linguaging" to "translanguaging": Reconsidering foreign Language teaching and testing through a multilingual lens". ISTAL 2016.
- HOWELL, P. (2017): *Cross-language mediation in foreign language Teaching*. Hiroshima Studies in Language and Language Education.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe, 2018.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación Volumen complementario* (2021). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- The CEFR Companion Volume with New Descriptors: *Uses and Implications for Language Testing and Assessment*, With EALTA CEFR SIG Trinity College Dublin (2018). Final Report. <http://www.ealta.eu.org/events/Report%20on%20Vith%20EALTA%20CEFR%20SIG%20rev%2023.02.18.pdf>

De personas a personajes: propuesta de escritura creativa a partir del concepto de biblioteca humana



Belén Arias García
→ Amsterdam University College

Irene Villaescusa Illán
→ Universidad de Ámsterdam



➤ **Figura 1.** "A Literary struggle", 2002 by Jonathan Wholstenholme

La Biblioteca Humana se concibe como una actividad intercultural de reconocimiento y apreciación del Otro. En vez de leer libros, los participantes escuchan las historias de otras personas. El objetivo de la Biblioteca Humana es eliminar prejuicios mediante la "lectura" de los demás. Esta experiencia didáctica presenta una adaptación de la Biblioteca Humana para clases de ELE en la que participan hablantes nativos como libros humanos y estudiantes como lectores pero también como escritores.

Además de fomentar el entendimiento intercultural entre nativos y aprendientes de español, se introduce un elemento más, el de la creación literaria, animando a los participantes a plasmar en un formato abierto (poema, novela gráfica, cómic, cuento) su interpretación del encuentro y la narración del libro humano.

1. Introducción. La Biblioteca Humana: un diálogo intercultural para desmontar prejuicios

La Biblioteca Humana es, en el sentido más estricto de la palabra, una biblioteca de personas en la que los libros son reemplazados por historias vivas, contadas directamente por sus protagonistas. El concepto de Biblioteca Humana se puso en práctica en el año 2000 en Copenhague, dentro del Festival de Roskilde, un festival benéfico de arte y música, que estuvo apoyado, en esa edición, por el movimiento juvenil *Stop de Violence*. El objetivo de este movimiento era celebrar la diferencia y promover el diálogo, la tolerancia y la comprensión hacia personas provenientes de diferentes estilos de vida y culturas. Así, la metáfora de "leer" al Otro mediante la organización de una Biblioteca Humana se hizo una realidad con la participación de unos cincuenta libros humanos.

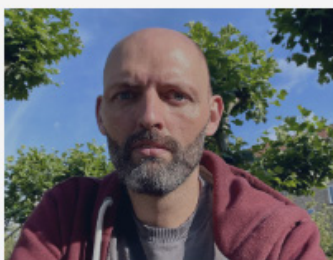
A raíz de este evento se creó la ONG llamada Human Library (humanlibrary.org/) que, en la actualidad, ya tiene presencia en más de ochenta países. Entre los libros humanos que aparecen en su página web se pueden encontrar perfiles y títulos tan dispares como: *Veterano de la Guerra de Irak*, *Historia de un gitano*, *Fui alcohólico*, *Sufrí abusos sexuales*, *Soy refugiada*, *Vivo en la calle*, *Hijo de supervivientes del Holocausto*, *Me convertí al islam*, *Creo en el poliamor*, *Crecí en un orfanato* (Figura 2).

Un ejemplo del mundo hispánico son los eventos que se vienen organizando en la biblioteca Vasconcelos de Ciudad de México desde el 2014 dentro de marcos temáticos como la igualdad de género o la diversidad. El título de la 8.^a edición de la Biblioteca Humana es *DiscapacidadEsDiversidad*.¹

El principio básico de la Biblioteca Humana es que todos tenemos una historia que contar y, en torno a esa idea, se reúnen en un espacio único: libros humanos, que son personas que contarán su historia, y lectores, que serán la audiencia de estos relatos de vida. Daniel Goldin, director de la biblioteca Vasconcelos, habla del círculo virtuoso que se produce entre oralidad, escritura y lectura. Ese círculo, que comienza y termina en el mismo lugar, se retroalimenta

«la Biblioteca Humana es, en el sentido más estricto de la palabra, una biblioteca de personas en la que los libros son reemplazados por historias vivas, contadas directamente por sus protagonistas»

1. Daniel Goldin, director de la biblioteca Vasconcelos, y Ramón Salaberria, organizador de la Biblioteca Humana, lo explican en este video (https://www.youtube.com/watch?v=AJqW2N1r_I); 8.^a Edición https://bibliotecavasconcelos.gob.mx/actividad_cultural_detalle_bv.php?id=4516



Book of the Month – Amputee

Book of the Month, News • By Oliver Gustavsen • 01/07/2023

In 2020, Filip was diagnosed with cancer and got both of his legs amputated. Read about his story as an amputee and being an open book on the topic.

Details ▶



Book of the Month: Psychic Healer

Book of the Month, News • By Monica Molin • 02/06/2023

Since childhood, Linda has lived with a sense of people being around her. She's an Open Book and shares her story of being a psychic healer, but also about living as an outsider.

Details ▶

➤ **Figura 2.** Pantallazo de la página web www.humanlibrary.org

«hay algo muy especial en la Biblioteca Humana: los humanos»

de historias que, en sus diversas formas, nos enriquecen como seres humanos. Es bien sabido que la literatura nos permite conocer el mundo a través de lo otro. Leer fomenta la tolerancia y la empatía, ingredientes fundamentales para desterrar prejuicios, propiciar el diálogo y, finalmente entender lo ajeno. En su guía *Cómo hacer una Biblioteca Humana*, Lourdes Epstein la define como “una experiencia de encuentro y diálogo que busca borrar las fronteras de la (in)diferencia, para reconocer y apreciar la diversidad en toda su riqueza” (p. 5).²

Hay algo muy especial en la Biblioteca Humana: los humanos. A diferencia de la palabra escrita, la contundencia de un cuerpo, la dulzura o aspereza de una voz, el movimiento de las manos, la mirada perdida o directa o la emoción susurrada tiene un potencial afectivo infinitamente superior a la tinta. Esa fuerza generada por el encuentro real con personas, que sustituye el pensamiento abstracto hacia el colectivo por la realidad material de los cuerpos individuales, es la que permite destruir prejuicios. Los emigrantes o los refugiados, por ejemplo, pasan a ser personas, con nombre y apellidos, cuerpo y voz.

Epstein recuerda que la Biblioteca Humana hace biopolítica en sentido inverso, es decir, desarticulando los modos de poder, rompiendo con el disciplinamiento social y la normalización, y pulverizando la autoridad a través de las diferentes historias personales y únicas de los libros humanos. La Biblioteca Humana genera espacios seguros para la comunicación y el descubrimiento del otro a través del diálogo y con el fin último de romper estereotipos y fomentar la tolerancia.

La persona que asiste a una Biblioteca Humana se encontrará con una serie de portadas de libros en formato póster que puede ojear antes de elegir qué “leer”. Las portadas contienen el título y el autor de la obra. Además, también hay un catálogo donde se puede leer una reseña que explica de qué trata el libro. Una vez elegido el libro que se desea leer, el lector se encuentra cara a cara con el

2. El año de esta publicación no ha sido encontrado pero la guía se encuentra en internet: <http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/proyectos-colaborativos/como-hacer-una-biblioteca-humana>

«la Biblioteca Humana genera espacios seguros para la comunicación y el descubrimiento del otro a través del diálogo y con el fin último de romper estereotipos y fomentar la tolerancia»

autor. Las “lecturas” pueden ser de duración variable y pueden hacerse varias a lo largo de una única sesión.

Cualquier institución que pueda ofrecer un espacio de encuentro y cuente con un equipo de trabajo interesado en iniciativas de integración social podría organizar una Biblioteca Humana.

2. La Biblioteca Humana en la clase de ELE

Para llevar a cabo una tarea basada en la Biblioteca Humana siguiendo algunos de los principios básicos descritos más arriba, hay que adaptar algunos de sus objetivos, actores y espacios al contexto de clase. Para empezar, el estudiante adopta la posición de lector/escritor y un grupo de hablantes nativos voluntarios el de libros humanos. Los objetivos interculturales (como los de desmontar prejuicios, aceptar la diversidad y acercarse al otro) de la Biblioteca Humana original se mantienen en la clase de ELE. A estos se añaden otros objetivos de aprendizaje lingüístico y el desarrollo de otras competencias.

En la Biblioteca Humana original el encuentro entre los lectores y los libros humanos se establece en el entorno de una biblioteca y, en principio, tiene la duración y las características de una conversación espontánea. Sin embargo, en la clase de ELE es necesario propiciar este encuentro con otros medios. En un contexto de no inmersión como el nuestro, los encuentros entre estudiantes (lectores) y nativos (libros humanos) pueden organizarse de manera virtual, a través de una video llamada. En la sección 3 explicamos cómo llevar a cabo ese encuentro paso a paso.

Otra diferencia con la dinámica de la Biblioteca Humana original es que nosotras la hemos concebido como una tarea de escritura creativa basada en un intercambio lingüístico y cultural real. No se trata de una tarea de escritura al uso, pues no sigue unas estrategias de composición como las nos propone Daniel Casany (1996) mediante las cuales se presta atención al texto, al orden de las ideas, a las convenciones discursivas, se hacen correcciones, bocetos, etc. Al contrario, los estudiantes traducen las impresiones y la conversación mantenida con el libro humano en una obra de formato semilibre. Es decir, hacen un ejercicio de interpretación de la persona y la convierten en un personaje, reescribiendo al libro humano.

En esta primera experiencia propusimos a los alumnos una variedad de formatos para crear su tarea final, tales como el cómic, el álbum ilustrado, el poemario o la historia corta. Asimismo, los alumnos podían decidir si querían incluir material visual, como ilustraciones o fotos, dependiendo de sus propias destrezas, conocimientos y preferencias.

La diversidad de géneros, o más bien, la hibridez de los géneros elegidos por los alumnos junto a la variedad de tareas capacitadoras (ver un vídeo, entrevistar a una persona, coescribir etc.) exigen la integración de destrezas y el desarrollo de otras competencias como la mediación y la interculturalidad.

2.1. Objetivos de aprendizaje mediante la integración de destrezas

Las posibilidades de aprendizaje que proporciona una tarea de escritura basada en la Biblioteca Humana para la adquisición de lenguas son muchas y diversas. Veamos, en concreto, cuáles son.

«otra diferencia con la dinámica de la Biblioteca Humana original es que nosotras la hemos concebido como una tarea de escritura creativa basada en un intercambio lingüístico y cultural real»

Para empezar, esta tarea desarrolla **tres competencias comunicativas de la lengua**, las que el Marco (MCER) describe como **lingüística, sociolingüística y pragmática** (106-139). La primera se desarrolla mediante la implementación de tareas de expresión oral y escrita, la segunda y la tercera se amplían mediante la interacción que se establece con un hablante nativo (el libro humano) en un contexto de comunicación real. El alumno se ve obligado a valerse de su propio conocimiento y destrezas sociolingüísticas y pragmáticas para preguntar, interpretar, interactuar y finalmente escribir su obra original. El alumno debe decidir qué tipo de preguntas son adecuadas; cómo mantener la atención y dirigir la conversación con esta persona; cómo interactuar frente a la expresión de deseos, frustraciones o arrepentimientos expresados por el libro humano; navegar por diferencias generacionales o creencias y valores culturales; y, por último, cómo incorporar en el relato final el lenguaje no verbal, las emociones, el tono de voz, etc. Todas estas actividades requieren tomar decisiones pragmáticas, socioculturales y creativas a la vez.

Más concretamente, las **tareas lingüísticas**, que están integradas en las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, se implementan mediante actividades de:

- **Comprensión oral.** A través del video de presentación grabado por el libro humano.
- **Interacción oral.** A través de los encuentros con los libros humanos.
- **Expresión escrita.**
 - A través de la elaboración de un cuestionario para guiar los encuentros en el que los alumnos deben poner en práctica su conocimiento lingüístico, así como sociocultural y pragmático para decidir, por ejemplo, qué tipo de preguntas son adecuadas o no.
 - Para crear la tarea final: una obra del género elegido por los alumnos en el que se refleje una interpretación de la narración oral del libro humano.
- **Expresión oral.** Mediante la presentación final de la obra al libro humano y al resto de la clase.

2.2. Desarrollo de otras competencias: mediación, interculturalidad y creatividad

Como decíamos anteriormente, la tarea basada en la Biblioteca Humana para ELE requiere que el alumno:

- Lleve a cabo **tareas de mediación y colaboración** para interpretar la información obtenida de las interacciones con el nativo.
- Desarrolle **habilidades y actitudes interculturales** mediante el contacto con hablantes nativos, que inevitablemente les hacen reflexionar sobre su cultura y ser capaces de observar diferencias culturales (como, por ejemplo, en cuanto a trabajo, vivienda, familia, género, así como rituales y costumbres). Además de desmentir y constatar estereotipos e ideas preconcebidas sobre la cultura meta.

- Aproveche un espacio de clase para poner en práctica sus **habilidades creativas** (como lo pueden ser la pintura, el diseño gráfico y la escritura).
- En la siguiente sección ofrecemos una descripción de los pasos necesarios para implementar esta tarea basándonos en nuestra experiencia durante el curso 2020/2021.

3. El Proyecto de Biblioteca Humana en *Amsterdam University College* (AUC)

3.1. Perfil del grupo meta y descripción del curso

Esta experiencia didáctica se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de una Escuela Universitaria (*college*) de Artes Liberales en Ámsterdam. La lengua de instrucción es el inglés y por eso atrae a muchos estudiantes internacionales. La mayoría habla como mínimo dos lenguas, el inglés y otra procedente de su lugar de origen o bien de su entorno familiar. El español, al igual que las otras lenguas que se ofrecen en el centro, es una asignatura optativa.

Los alumnos que estudian una lengua en AUC pueden ser estudiantes de primero, segundo o tercer año, por lo que en clase puede haber una diferencia de edad de tres años que oscila entre los 18 y los 21.

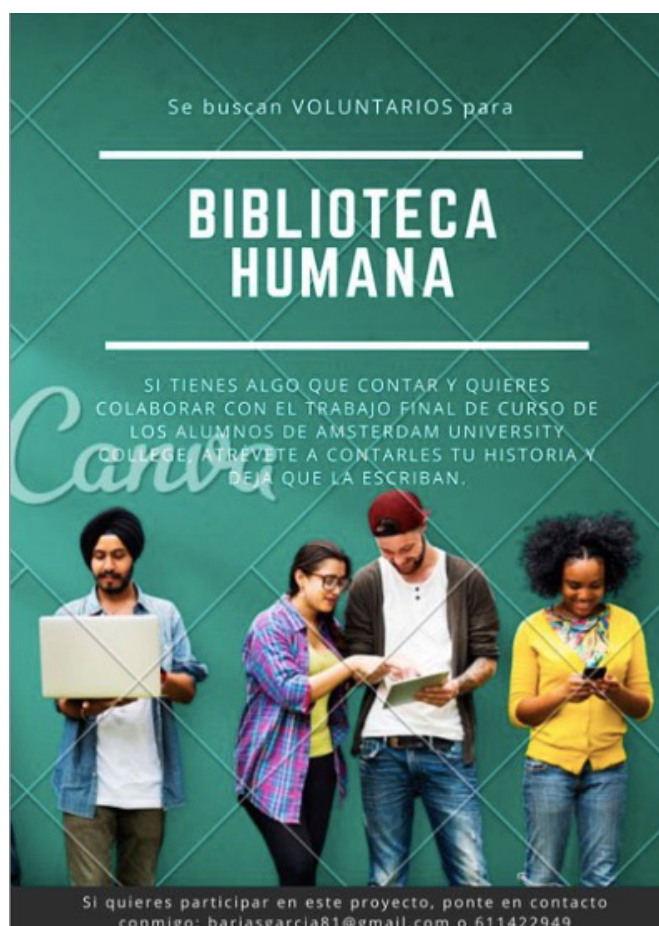
Todos los cursos de lengua se imparten en modalidad intensiva en un periodo de 4 semanas. Los estudiantes tienen 3 horas de español durante cuatro días a la semana. Los cursos cuentan con un total de 45 horas divididas en 15 sesiones.

El objetivo de cada curso intensivo es superar un nivel lingüístico de los que prescribe el Marco. Específicamente, unos alumnos tenían que alcanzar el nivel B1.1 y otros el de B2.2. Curiosamente, no hicimos ninguna diferencia en cuanto a las instrucciones de la tarea y, aunque la rúbrica de evaluación fue común para ambos niveles, la corrección y evaluación de las tareas de nivel B1.1 y el nivel B2.2 se ajustó a los criterios exigidos por su nivel según el Marco. A lo largo de todo el proceso los alumnos hicieron uso de su nivel lingüístico durante los encuentros con los nativos y a la hora de realizar su tarea final pudiendo ser completada con éxito en ambos grupos.

La tarea basada en la Biblioteca Humana tenía un valor del 15% del total de la evaluación y se llevó a cabo durante las cuatro semanas que duraba el curso. La presentación de las obras tuvo lugar el último día de clase y después de los exámenes.

3.2. Tareas preparatorias del profesor y manejo del blog

La primera y más importante tarea preparatoria para el profesor consiste en encontrar hablantes nativos que quieran participar en el proyecto. En nuestro caso, creamos un anuncio que publicamos en redes sociales. Este fue el anuncio que pusimos:

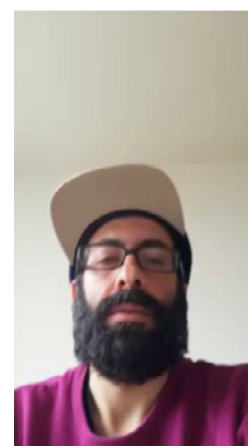
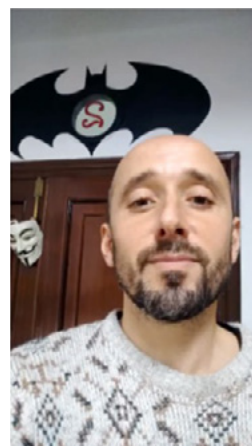
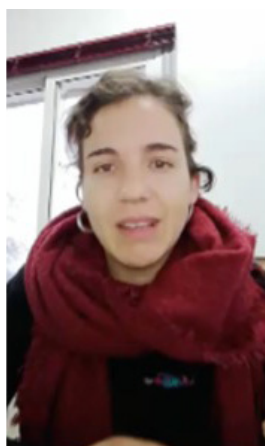
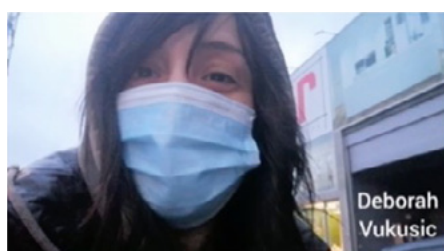


➤ **Figura 3.** Anuncio para participantes.

La mayoría de las personas que mostraron interés eran de Galicia y, por eso, decidimos presentarlo inicialmente como un proyecto que tenía, además de los objetivos descritos más arriba, el de conocer una región española. Específicamente, el contexto socioeconómico, geográfico y cultural de Galicia a través de encuentros con personas de allí.

Una vez seleccionadas las personas voluntarias, la segunda tarea del profesor consiste en **pedir a los hablantes nativos que graben un vídeo de presentación** sobre ellos mismos y le pongan un título y un subtítulo. Esta información ayuda a los estudiantes a conocer un poco a esta persona y entender cómo se percibe a sí misma. En nuestra tarea el vídeo de presentación sustituye a la reseña de la Biblioteca Humana original.

➤ **Figura 4.** Pantallazo de los videos presentación de Deborah Vukusic, Yago Araujo y Javi Rey.



En tercer lugar, y con el objetivo de ordenar y hacer visibles y fácilmente accesibles estas presentaciones, **el profesor crea un blog o un espacio similar** al que pueda acceder cualquiera. Se podría usar la plataforma digital o el aula virtual de la clase si es que se usa una (en Canva o Moodle, por ejemplo). El inconveniente de usar una plataforma educativa cerrada al público es que los libros humanos no tienen acceso a ella. La ventaja que tiene crear una web externa al curso (con Blogger, Wordpress o con cualquier otro programa) es que la tarea queda archivada en línea para poder consultarla en cualquier momento. Es decir, se crea una biblioteca digital donde los libros humanos y los lectores/escriores comparten su obra, leen y aprenden del trabajo de todos sus compañeros. Además, tal y como explica Torres Ríos (2007) acerca del uso de tecnologías de la web 2.0, estas ayudan, entre otras cosas, a conectar comunidades de aprendizaje, a crear espacios virtuales donde los estudiantes encuentran un lugar para comunicarse en la lengua meta y a tener una audiencia real.

Nosotras optamos por crear un blog que se convirtió en la Biblioteca Humana Virtual de AUC (<https://aucbibliotecahumana.blogspot.com/>). El blog, sin embargo, no ha sido un espacio colaborativo, sino más bien un archivo digital de los materiales presentados.

Además del vídeo de presentación, y siguiendo el concepto original de Biblioteca Humana, las profesoras creamos portadas para presentar los libros humanos en el blog. En las portadas incluimos el nombre del autor así como el título y el subtítulo dado por el libro humano, tal y como lo explican ellos también en el vídeo.³

Un clic más allá aparece el vídeo de presentación del libro humano, y cuando los alumnos terminan la tarea se sube su trabajo final. El trabajo final de los alumnos todavía se puede leer bajo la etiqueta “léeme” en color amarillo en el blog (ver figura 5 más abajo).







➤ **Figura 5.** Ejemplo de portada y vídeo presentación de la Biblioteca Humana Virtual de AUC, en línea.

3. Para hacer las portadas usamos la herramienta de diseño en línea Canva <https://www.canva.com/>

Además de subir los materiales al blog para que los estudiantes puedan acceder al vídeo de su libro humano, las profesoras creamos un catálogo de todos los libros y asignamos arbitrariamente un libro humano a una pareja de estudiantes, tal y como se ve en la figura 6.

Figura 6. Catálogo de la Biblioteca Humana Virtual de AUC.

BIBLIOTECA HUMANA. Catálogo

	<p>Escritoras: Merel van Berge Henegouwen y Maud van den Berge</p> <p>Libro humano: Rosana Murias</p> <p>Mail libro humano: rosanamurias@hotmail.com</p>
	<p>Escritores: Lexi Thomlinson-Blount y Tom Cinqin</p> <p>Libro humano: Nacho Vázquez</p> <p>Mail libro humano: jb.vazquezgomez@gmail.com</p>
	<p>Escritoras: Bella Bourgeois y Dana Bouwknecht</p> <p>Libro humano: Sabela Mariñas</p> <p>Mail libro humano: sabela.marinas.garcia@gmail.com</p>
	<p>Escritoras: Amy Dörr y Elisa Goppion</p> <p>Libro humano: Iago Araújo</p> <p>Mail libro humano: iagoestudio@gmail.com</p>

Los pasos de preparación de la tarea por parte del profesor vistos hasta ahora se resumen así:

1. Encontrar a los hablantes nativos que quieran participar voluntariamente.
2. Pedirles que hagan un vídeo de presentación en el que hablen de ellos mismos de su vida y elijan un título y subtítulo para la portada de presentación.
3. Crear el blog con los vídeos y las portadas de los libros de presentación.
4. Crear el catálogo para emparejar a los alumnos con su libro humano.

Todas estas actividades facilitan la organización de una Biblioteca Humana virtual, que es, en realidad, el formato de nuestra tarea. Lo siguiente que tiene que hacer el profesor es explicar qué tienen que hacer los alumnos.

3.3. Secuencia de trabajo y descripción de la tarea para los alumnos

En nuestra plataforma virtual del curso colgamos las siguientes instrucciones además de explicarlas en clase y mostrar el blog a los alumnos:

Para elaborar este proyecto debéis seguir los siguientes pasos:

Comprueba que has sido emparejado con un compañero de clase y un nativo español (el “libro humano”). Mira el catálogo.

En parejas, organizad 2 o 3 encuentros virtuales (via ZOOM u otro medio de videoconferencia) con vuestro libro humano asignado. Estas reuniones deben tener lugar entre el 4 y el 17 de enero. Pueden ser dos entrevistas de 30 minutos o tres entrevistas de 20 minutos y deben ser grabadas. Para llevar a cabo estas entrevistas debéis:

1. Ir al blog [AUC Biblioteca Humana](#)
2. Buscar el vídeo-presentación. Fijaos en:
 - Qué dicen (aspectos lingüísticos): el contenido de su presentación, el título del libro, temas de los que hablan, lugar donde viven).
 - Cómo lo dicen (aspectos pragmáticos: voz, gestos, personalidad, etc.).
3. Organizar los encuentros virtuales.
4. Elaborar la obra.
 - Poemario (1000 palabras, varios poemas)
 - Cómic (500 palabras + ilustraciones)
 - Álbum ilustrado (500 palabras + ilustraciones)
 - Historia corta (1000 palabras)
 - Subir la tarea a Canva.
 - (Auto)evaluar el proceso.

 - Parte 1. Obra (estructura, corrección, claridad)
 - Parte 2. Justificación del género (razones por las que se ha elegido este formato, 100 palabras)
 - Parte 3. Aprendizaje intercultural (reflexión sobre los aspectos culturales de esta tarea, 250 palabras)

A partir de este momento, los alumnos toman las riendas de la tarea. En la primera semana del curso se ponen en contacto con los libros humanos para organizar dos o tres encuentros. Y durante segunda y tercera semana, según la disponibilidad del libro humano y de los estudiantes, tendrán lugar los encuentros. La función del vídeo de presentación también es la de aportar información a los alumnos que les pueda llamar la atención y así preparar algunas preguntas para el encuentro.

» **Figura 7.** Encuentro en línea entre Begoña Vila (libro humano), Raiyu Hirayama y Rosa Heuveling van Beek (nivel B1.1).



«durante el acto de presentación de las obras constatamos los importantes y profundos lazos emocionales entablados entre los libros humanos y sus lectores/escritores»

Después de los encuentros virtuales, es decir, de la “lectura” y conversación con el libro humano, los alumnos crean su obra final. Deben entregarla en la plataforma virtual del curso para poder evaluarla como tarea. Les pedimos que incluyeran dos secciones además de la obra: una con la justificación del género y otra con una reflexión intercultural. Hablaremos de ellas la siguiente sección.

Una vez que las obras se suben también al blog se invita, a modo de acto de presentación de un libro, a todos los participantes del proyecto. Libros humanos, lectores/escritores y profesoras, que coordinan el evento, se reúnen en una sesión de Zoom plenaria, durante la cual se presenta la obra a todos los asistentes y se establece un diálogo abierto en el que se tratan cuestiones del siguiente tipo:

- ¿Por qué has elegido crear un poema, por ejemplo?
- ¿Qué dificultades has encontrado para conversar o entender al libro humano?
- ¿Qué habéis aprendido con este proceso (incluido el libro humano)?
- ¿Estáis satisfechos con el resultado? ¿Qué ha sido lo más interesante del proyecto?

Durante el acto de presentación de las obras constatamos los importantes y profundos lazos emocionales entablados entre los libros humanos y sus lectores/escritores. Creemos que esta importante conexión emocional entre ellos fue la causa de que la presentación se alargara de forma excesiva, llegando a durar más de 4 horas. Proponemos pautar más los tiempos o crear dos sesiones de menos duración.

3.4. Autoevaluación y evaluación del proyecto

Como parte de la evaluación de la tarea, los alumnos tenían que reflexionar acerca del proceso creativo centrándose en la justificación del género de la obra elegido y el aprendizaje intercultural alcanzado. Estos son algunos ejemplos de lo que escribieron los alumnos:

↳ **Figura 8.** Autoevaluación del libro *Tengo los dedos fríos* creado por Jeremy Vial y Chaska Salazar Torres (Nivel B1.1).

Justificación

Hemos elegido ese género, después de hablar con Belén en el entrevista. Belen nos dijo que a ella le gustan mucho los álbumes ilustrados y que ella los usa en su trabajo como maestra en una escuela primaria. Entonces, nosotros queríamos hacer un álbum ilustrado en el mismo estilo de el libro "El pato y la muerte" del que Belén hablo.

Interculturalidad

- **La generación post-Franquista:** Belén nos recordó que España fue gobernada por una dictadura militar durante muchos años, y que después de su transición hacia una democracia, muchos elementos de la sociedad cambiaron. Por ejemplo, Belén nos explicó que fue la primera mujer de su familia por la que los estudios más altos eran posibles. Las expectativas que tenían cumplir la nueva generación de Españolas en esta época aparecen en el capítulo "Filología".
- **Política:** Para Belén, la memoria de la dictadura es una de las razones por las que España no tenía un partido político de extrema derecha hasta recientemente, con el éxito del partido Vox. Sin embargo, fue claro para ella volviendo que los gallegos pueden ser mucho más conservadores que la gente generalmente liberal de Amsterdam.
- **Educación:** Hemos hablado mucho de la enseñanza, notablemente los grandes problemas en el sistema educativo de España, que cambia frecuentemente según Belén. Ella se dedica también a enseñar el concepto de la muerte a los niños: piensa que es importante para romper el estigma. Además, hablar de la muerte asegura que los niños no tengan tanto miedo.
- **La literatura:** Libros ilustrados pueden ayudar profesores en estas situaciones, y nos mostró unos de su colección.

↳ **Figura 9 (parte 1).** Autoevaluación del libro "Ciudadano Javi" creado por Cory Agathe y Camille Babut (nivel B2.2).

Elegimos hacer un álbum ilustrado para contar la vida de Javi para mantener el ambiente artístico en el que se desarrollaron nuestras entrevistas gracias a la puesta en común de la experiencia de Javi en los ámbitos de la música, del diseño y de la creación. Los dibujos nos permiten transmitir el calor y la fascinación de los relatos porque es posible imaginar el personaje de Javi más fácilmente. El tono sencillo de la narración se eligió para transmitir la mayor cantidad de información posible y con la mayor claridad posible. Además, la idea de los dibujos nos parecía más estética y divertida, y necesitábamos un álbum entero para contar la vida tan completa de Javi. Por último, los dibujos nos permiten transmitir el color y la animación que disfrutamos durante las entrevistas.

↳ **Figura 9 (parte 2).** Autoevaluación del libro "Ciudadano Javi" creado por Cory Agathe y Camille Babut (nivel B2.2).

Durante nuestras entrevistas, descubrimos la cultura de Javi, marcada por su región gallega. Nos mostró sus gustos musicales que han evolucionado a lo largo de los años y nos hizo descubrir muchas canciones. También nos mostró sus planes para una marca de moda sostenible, y nos explicó en qué consistía su trabajo como diseñador informático. Así que exploramos a fondo el aspecto artístico de su vida, así como sus raíces y cómo su cultura le ha influido en sus proyectos y elecciones en la vida. Pudimos aprender más sobre la antropología, y lo que significaba para él estudiar esta materia. Los numerosos debates sobre antropología nos hicieron comprender la importancia del intercambio y la solidaridad en la sociedad. Así pudimos entender mejor la visión de Javi sobre lo que la cultura debe aportar a todos, porque significa compartir y ayudarse mutuamente. Por último, pudimos hablar en español y así sumergirnos en la cultura española y más precisamente gallega y también compartimos nuestra visión a veces diferente debido a nuestra cultura francesa y nuestra diferencia de edad. Sin embargo, este intercambio fue muy interesante porque pudimos descubrirnos mutuamente y salir enriquecidos. También hemos hablado de la sociedad y el futuro y de nuestras visiones de cómo está cambiando el mundo y de lo que cada uno de nosotros debe hacer para trabajar juntos y evitar una catástrofe global. Por lo tanto, concluimos que el intercambio intercultural es esencial para avanzar a largo plazo. Así, cada uno debe aprender del otro para romper los prejuicios y evolucionar de forma eficaz y respetuosa.

↳ **Figura 10.** Reflexión sobre el aprendizaje intercultural de Juliette Henry y Florence de Graven (B1.1).

Aprendizaje intercultural

Este proyecto nos intimidaba a los dos: salir de nuestra zona de confort para hablar con un desconocido por internet en español no es algo que se haga todos los días. Sin embargo, funcionó y estamos contentos con los resultados. Presentar cinco poemas, incluyendo la vida de nuestro libro humano y una de las cosas más importantes de su vida: las plantas.

¿Qué hemos aprendido exactamente? Aprendimos cosas académicas y no tan académicas, pero empezamos por el principio.

Aprendimos a pasar por alto las diferencias culturales. Puede tratarse del idioma o de bromas culturales que otros no entienden. En nuestra segunda llamada, nuestro libro humano y nosotros compartimos risas, incluso después de conocernos durante tan poco tiempo. Nos esforzamos por entender y entrevistar a nuestro libro humano, y ella se esforzó por animarnos y entendernos.

Pero, además del aprendizaje cultural, también aprendimos cosas académicas. A los dos nos gusta escribir poemas, y ésta fue una de las ocasiones en las que pudimos dar rienda suelta a nuestra mente y escribir poemas. Aprendimos español, tanto a hablar como a escribir, lo que realmente ayudó a nuestra autoestima. Aprendimos a trabajar juntos en español e incluso algunas habilidades para las entrevistas. ¡Tener un zoom en español durante una hora es bastante largo!

Además, aprendimos a no tener miedo. Tanto Sara como nosotros nos animamos a hablar español, aunque no se nos dé tan bien. Nos ayudamos mutuamente y nos aseguramos de hacerlo lo mejor posible.

Ahora os presentamos nuestros poemas; plantas de conexión y humanos.

De las autoevaluaciones de los estudiantes se desprende el amplio y diverso alcance del aprendizaje logrado que abarca aspectos lingüísticos, socioculturales, interculturales, literarios y emocionales. Al tratarse de un proyecto que conecta al alumno con el mundo real de la lengua meta, la conexión que se establece es profunda y significativa, tal y como se manifiesta en los ejemplos anteriores. La tarea ha conseguido que los alumnos salgan de su zona de confort, hagan un esfuerzo por entenderse y comunicarse y pierdan el miedo a hablar en español, ganando así en autoestima. Además, les ha hecho conscientes de que las diferencias entre ellos y el libro humano no suponen ningún obstáculo para comunicarse, entenderse y respetarse. En paralelo a los aprendizajes emocionales e interculturales, se ha producido un importante intercambio de información acerca de la realidad de la sociedad española, concretamente de la gallega, en aspectos tan diversos como su historia contemporánea, la situación política o la educación. No menos importante es el aprendizaje o desafío artístico que ha

supuesto este proyecto, los alumnos ponen de manifiesto el reto que ha sido “traducir” la historia del libro humano a un poemario, cómic, historia corta o álbum ilustrado. La habilidad de representar la historia de una persona a través de un género literario pone de manifiesto la capacidad artística de los estudiantes y el significado que para ellos ha tenido este proyecto.

En cuanto a la calificación de la tarea sobre el 15% de su valor en el curso, hicimos la siguiente rúbrica que tiene en cuenta distintos elementos del proyecto:

↳ **Figura 11.** Rúbrica evaluación tarea.

Rubrica Biblioteca Humana		
Criterios	Calificaciones	Pts
Parte 1. Obra Se valorará el formato, la claridad, el uso de la lengua y la adecuación al género. Hasta 10 puntos.		10 pts
Parte 2. Justificación del género Explicación de por qué se ha elegido ese género (habilidades individuales, interés personal, acuerdo con el libro humano). Hasta 1 punto.		1 pts
Parte 3. Aprendizaje intercultural Enumeración y descripción de contenidos culturales explorados. Hasta 2 puntos.		2 pts
Parte 4. Presentación oral Explicación y valoración del proceso. Hasta 2 puntos.		2 pts
		Puntos totales: 15

4. Ejemplos ilustrativos

Para acabar de ilustrar esta experiencia didáctica incluimos aquí unos ejemplos de los trabajos de los alumnos en sus diferentes géneros. Las obras completas se pueden encontrar en la Biblioteca Humana digital de AUC.

4.1. Poemarios y prosas poéticas



Lúpulo

Nacido salvaje
nacido libre

no todos tienen esta oportunidad
no todo el mundo empieza en la misma tierra

Las plantas pueden crecer altas, pequeñas, gruesas o delgadas
Como los humanos, todos diferentes, todos únicos

Algunas se dejan domesticar
otras quieren ser salvajes y libres

No todo el mundo tiene el mismo destino,
algunos son sanadores, otros tienen talentos ocultos

pero todos tenemos nuestra belleza

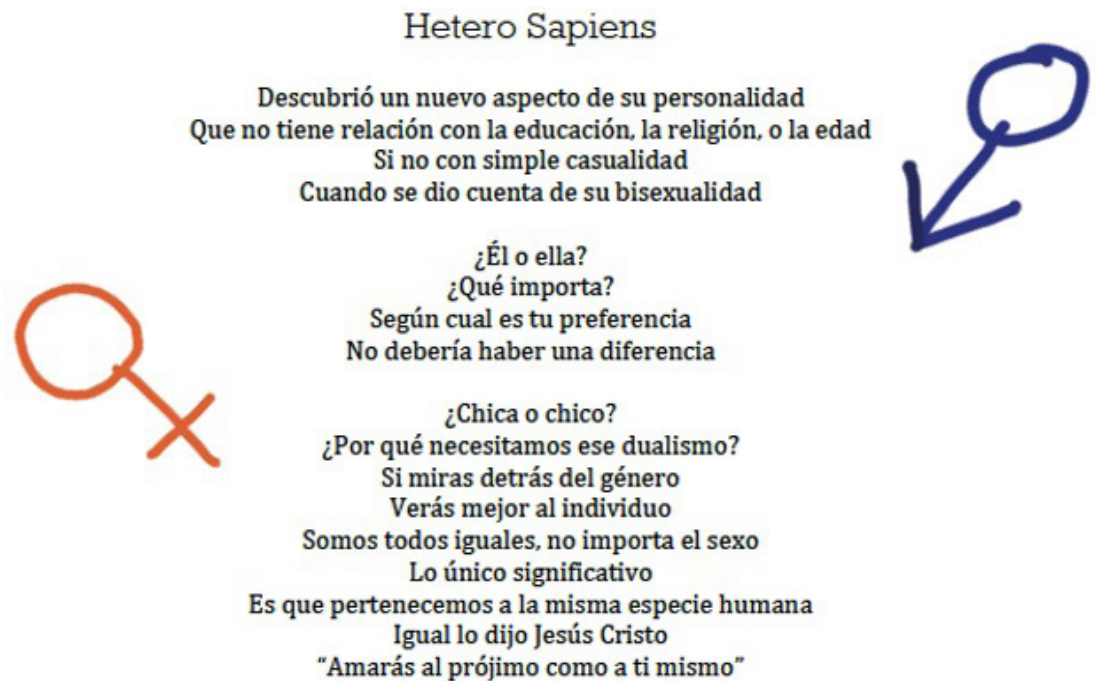
Algunos se esfuerzan por ser reconocidos
otras crecen en paz y tranquilidad

no se les ve como algo importante
hasta que de repente florece y todo el mundo lo sabe

como un Lúpulo se ve

→ **Figura 12.** Imagen tomada de “Las plantas y los humanos: una pareja inseparable” creado por Florence de Graven y Juliette Henry (nivel B1.1).

↳ **Figura 13.** Imagen tomada de "Desafiando las normas: cómo los libros dibujaron mi camino" creado por Nell Bucher y Alexandre Jeunet (B2.2).



4.2. Álbum ilustrado

↳ **Figura 14.** Imagen tomada de "Si no te arriesgas..." creado por Rosa Heuveling van Beek y Raiyu Hirayama (B1.1).



En todo el mundo, existen expectativas sociales. Uno tiene que casarse, tener hijos, y establecerse. Pero a Bego no le importaban los constructos sociales, claro que no, si no te hace feliz, ¿por qué hacerlo? Bego ha vivido en muchos lugares, ha conocido a gente com culturas diferentes, y esto la ayudó a descubrir lo que disfruta en la vida, es aprender cosas nuevas. Quién sabe cuál será su próxima aventura, pero ahora, disfruta de su tiempo libre pensando estar afuera en la naturaleza y leyendo novelas negras.

CIUDADANO



JAVI



Javi creció en un barrio llamado *Los Tilos* debido al tipo de árboles que había en esta región de Galicia.



Prefería el cine al fútbol y el hip hop a lo nintendo.



Marcó su identidad, por un lado porque la cultura era diferente y por otro lado a causa de la lluvia.

Adolescente, era autodidacta y ganaba independencia. También, descubrió otras partes de España, y se fue a Irlanda y a Portugal.



Gracias a Javi por las referencias culturales, la lista de canciones y las lecciones de vida, a cambio Camille dará lecciones de dibujo y le mostraremos las tiendas de segunda mano de *Ámsterdam*.



→ **Figura 15.** Imagen tomada de "Ciudadano Javi" creado por Cory Agathe y Camille Babut (B2.2).



Caos

"Entonces, ¿te interesa todavía la literatura?" preguntó la joven Belén.

"Pues sí, sobre todo me gustan sus beneficios en la enseñanza. Me gustaría utilizarla para enseñar a los niños conceptos difíciles de entender, como la muerte por ejemplo."

Ella hizo una pausa, mirando a la pequeña de manera indecisa.

"En realidad, regresé a Galicia porque no me gustaría morir fuera de España."

→ **Figura 16.** Imagen tomada de "Tengo los dedos fríos" creado por Chaska Salazar Torres y Jeremy Vial (B2.2).

4.3. Cómics

→ **Figura 17.** Imagen tomada de “Yo al campo y yo a la ciudad. Hace doce años que vine a la ciudad de paso y aquí sigo”, creado por Amy Dörr y Elisa Goppion (B1.1).



4.3. Historia corta

→ **Figura 18.** Imagen tomada de “Los puntos que me unen a la Tierra. Pequeños imanes escondidos” creado por Bella Bourgeois y Dana Bouwknegt (B1.1).



5. Conclusión

Mediante la creación de un evento comunicativo real en la cultura meta, la Biblioteca Humana aplicada a la clase de ELE ofrece un amplio abanico de posibilidades que favorecen el desarrollo de competencias clave como la mediación, la colaboración intercultural y la creatividad, al mismo tiempo que permiten al alumno mejorar sus habilidades lingüísticas en el campo de la comprensión y expresión oral y escrita. Además, a diferencia de las actividades comunicativas e interculturales de las clases de lengua que se basan en situaciones ficticias, la Biblioteca Humana nos ha permitido un acercamiento real y significativo a la diversidad social de la cultura meta.

La puesta en práctica del concepto de Biblioteca Humana en la clase de ELE está ampliamente justificada tanto por sus objetivos lingüísticos y pragmáticos como por el fomento de la creatividad en el uso de la lengua meta.

Debido a los múltiples objetivos de la actividad, previamente mencionados y, al ser esta nuestra primera experiencia, hay mejoras que podrían incorporarse en futuras propuestas.

Si lo que el docente busca principalmente es el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno, podría hacer un mayor seguimiento de las tareas de producción escrita y oral, ampliando y detallando las rúbricas, proporcionando un *feedback* más extenso durante su proceso de escritura o corrigiendo varias versiones del texto antes de la elaboración final del libro. Por otro lado, si el profesor está más interesado en el proceso creativo, podría ofrecer más información y ejemplos de los distintos géneros literarios para que el alumno se familiarice con las convenciones del género (lingüísticas, formales y estilísticas).

Desarrollar la interculturalidad y cultivar la tolerancia son dos de los objetivos principales de la tarea, en ese caso y, con el fin de ampliar la experiencia del contacto con nativos, se podría configurar un grupo de libros humanos más diverso. En nuestro caso, el grupo era demasiado homogéneo en lo relativo a edad, clase social y lugar de origen. A este respecto nos parece interesante poder explorar caminos más heterogéneos y desconocidos para el estudiante como podría ser conocer a gente de la tercera edad, personas en riesgo de exclusión o con experiencias y estilos de vida alternativos. Asimismo, esta apertura a la investigación de diferentes grupos sociales hace que la tarea se convierta en una actividad interdisciplinar que combina el aprendizaje de la lengua extranjera con otros campos como el de las ciencias sociales o la antropología social.

Durante la preparación de la tarea, al estar concentradas en nuestros estudiantes, no se nos ocurrió pensar en el efecto que la Biblioteca Humana tendría en los libros humanos. Sin embargo, para ellos esta ha sido una experiencia muy especial: la de que alguien de otra cultura, que no habla perfectamente tu lengua y que apenas te conoce, te regale un libro inspirado en ti. Sin duda, esta vuelta de tuerca que hemos dado a la Biblioteca Humana original (devolver la mirada y escribir al libro humano) la ha convertido en una de las experiencias más bonitas que hemos tenido como profesoras de lengua extranjera. Os animamos a todos los intrépidos docentes a que la pongáis en práctica en vuestras clases.

«esta vuelta de tuerca que hemos dado a la Biblioteca Humana original (devolver la mirada y escribir al libro humano) la ha convertido en una de las experiencias más bonitas que hemos tenido como profesoras de lengua extranjera»



Figura 19. "Books behaving badly – Time Gentlemen Please!" by Jonathan Wholstenholme.

Referencias

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

CASSANY, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

EPSTEIN CAL Y MAYOR, L. (ND). "Cómo hacer una Biblioteca Humana". Guía LADA, Proyecto la Aventura de Aprender. Ministerio de Educación y Cultura. <https://intef.es/Noticias/guia-lada-como-hacer-una-biblioteca-humana/>

TORRES RIOS, L. (2007). "La influencia de los blogs en el mundo de ELE." Glosas didácticas, n.º 16, Invierno 2007. <https://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>

Para profundizar en el tema

EPSTEIN CAL Y MAYOR, L. Voces Anónimas: Tomo V. (2018). Editorial Porrúa.

Biblioteca Humana del Primer Seminario de Educación Inclusiva (2017) Mérida, Yucatán. <https://www.facebook.com/DiariodeYucatan/videos/1594167420630493/> [consulta 04/09/2023]

A human library; where you 'check out' people. <https://www.youtube.com/watch?v=8HmEdf8MLw> [consulta 04/09/2023]

¿Qué es una y cómo se organiza una biblioteca humana? Donde cada persona es un libro y tiene una historia que contar. Universo Abierto. Blog de la biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. <https://universoabierto.org/2016/05/24/que-es-una-y-como-se-organiza-una-biblioteca-humana/>

GAMERO, A. (2016). Las bibliotecas humanas, donde se consultan personas en lugar de libros. La piedra de Sísifo. Recuperado el 18/01/2018.

<https://lapiedradesisifo.com/2016/04/05/las-bibliotecas-humanas-donde-se-consultan-personas-en-lugar-de-libros/>

Violencia de género: 7a Biblioteca Humana en la Vasconcelos. <https://www.youtube.com/watch?v=n-0ZhkeTBsde>

Biblioteca Humana - Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=GvCtpmjeJIY>

RONNI ABERGEL. Creating the Human Library: fighting taboos and stigma through dialogue. TedxBucarest, November 2017. https://www.ted.com/talks/ronni_aber-gel_creating_the_human_library_fighting_taboos_and_stigma_through_dialogue

"Bibliotecas humanas: leer personas como si fuesen libros". <https://www.yorokobu.es/bibliotecas-humanas/>

"Leer personas en vez de libros: así funcionan las bibliotecas humanas". https://verne.elpais.com/verne/2017/05/02/articulo/1493748270_878143.html

La nueva realidad del aula y cómo fomentar la expresión oral



Jorge Martín Peribáñez
→ Academia Mester (Salamanca)



En el siguiente artículo, Jorge Martín reflexiona sobre la realidad del alumno en clase a la hora de interactuar de manera oral, buscando el punto de partida idóneo para que trabajar la parte comunicativa resulte algo natural y productivo desde el primer día. Al mismo tiempo, recalca la importancia del factor humano en el aula, haciendo hincapié en la necesidad de crear un ambiente adecuado para que la consecución de los objetivos sea lo más directa y amena posible, y ofreciendo diversas ideas que ayudarán al profesor a practicar y mejorar las habilidades comunicativas del estudiante en el contexto del aula.

1. Introducción

Reconozco que me gusta hablar, a veces, quizás, más de la cuenta. Ya de niño, mi abuela a menudo me decía que “hablaba más que un sacamuelas”, algo que, por desgracia -o por fortuna-, he sido incapaz de corregir con los años. Incluso, a día de hoy, y en medio de cualquier conversación, mi padre me aconseja que “pare el carro, que deje algo para los demás”. Sí, lo admito, me encanta hablar. Pero no estoy aquí para alardear de mi verborrea o de mi continua costumbre de exteriorizar todo aquello que se cuece en mi interior, sino para romper una lanza en favor de la comunicación oral y de todo lo que conlleva en el mundo actual, ya sea de manera general o, como aquí concierne, en la realidad del aula.

«lo que no se comunica no existe»

Si tuviera que resumir este artículo en una sola frase, quizás escogería una que leí en Internet hace algún tiempo y que expresa a la perfección la grandeza del habla humana: “Lo que no se comunica no existe”. Todos poseemos un rico mundo interior, donde miles de ideas campan a sus anchas dando sentido a nuestra existencia, interactuando unas con otras y perfilando, de manera exacta, nuestro lugar en el mundo. Como si de una sociedad en miniatura se tratara, cada uno de esos pensamientos posee una naturaleza única, un rasgo distintivo que determina su función específica, su razón de ser. Aparecen disfrazados de sentimientos, recuerdos, proyectos, opiniones o simple información, y trabajan juntos para configurar al milímetro quienes somos en cada momento, para delinear la ruta que decidimos tomar en el camino de la vida.

Todas estas ideas nacen a través de nuestra observación de la realidad, o lo que es lo mismo, de nuestra experiencia. Algunas, las más longevas, conviven con nosotros hasta el último día. Otras, por diferentes razones, acaban sucumbiendo al cambio y actualizándose con nuevos matices. Las hay, incluso, que nacen y mueren en un corto espacio de tiempo, imitando a las efímeras, o a una estrella fugaz que desaparece ante nuestros ojos en segundos. A veces se contradicen, a veces se complementan trabajando en armonía, pero, lo importante es que todas ellas, desde las más relevantes hasta las que actúan como meros figurantes, determinan de manera continua -y exacta- nuestro carácter y personalidad.

«la comunicación es algo indispensable [...] liberando nuestro yo interior y permitiéndole interactuar con el yo de todos aquellos que nos rodean. Comunicarse es ser, es estar, es vivir o existir»

Pero una idea, por muy importante que sea, por mucho que condicione nuestra existencia, siempre vivirá atrapada entre los barrotes de la prisión ubicada en nuestra mente, en forma de pensamiento, a menos que decidamos indultarla y ofrecerle la libertad. Nuestra cabeza es el inmenso taller de un pintor. Y la vida, nuestro lienzo. Dedicamos nuestra existencia a observar la realidad, a recopilar información que inspire nuestra obra. Una vez recibido el estímulo, damos rienda suelta a nuestra creatividad y decidimos plasmarla a nuestra manera. Elegimos los colores, la técnica apropiada y el pincel idóneo. Y, con todo ello, nos lanzamos a la creación de nuevos mundos. Algunos de esos cuadros podrían representar verdaderas obras de arte, otros, simples bocetos, pero, independientemente de su calidad, todos ellos serían dignos de abandonar esas cuatro paredes y salir al mundo para interactuar con todos aquellos que desearan observarlos. Abandonarlos a su suerte en el estudio sería condenarlos al peor de los castigos: el silencio, la nada.

Por eso, la comunicación es algo indispensable, es la savia que dota de vida a la realidad, el combustible que alimenta el motor del coche y nos permite seguir adelante, liberando nuestro yo interior y permitiéndole interactuar con el yo de todos aquellos que nos rodean. Comunicarse es ser, es estar, es vivir o existir. Tan simple como eso.

2. Poniendo las bases

2.1. ¿Por qué los estudiantes no hablan en clase?

Después de lo expuesto arriba, queda claro que la capacidad comunicativa del ser humano es algo primordial en cualquier ámbito de la vida. Nuestra habilidad para transformar conceptos en palabras es algo que nos hace únicos y que permite que interactuemos con todo aquello que despierte y estimule nuestros sentidos. Pero ¿qué pasa cuando la comunicación no es voluntaria, cuando nos vemos obligados a verbalizar nuestros pensamientos porque el contexto así lo requiere? A diario nos encontramos con múltiples situaciones en las que debemos expresarnos de manera obligatoria –por así decirlo–, para satisfacer las necesidades de nuestro interlocutor, ya sea en forma de respuesta, opinión o explicación. En la mayoría de las ocasiones, esto no resulta para nada complicado, ya que todos poseemos las habilidades básicas para hacer que cualquier interacción cotidiana llegue a buen puerto, sin importar demasiado nuestras habilidades comunicativas o nuestra riqueza lingüística.

Pero, hay ocasiones en las que el hablante debe dejar de lado la parte creativa o personal del habla para, simplemente, atender a las necesidades del acto comunicativo. De todas esas situaciones, quizás la más representativa sea la que se da dentro del proceso de aprendizaje en el aula. ¿Quién no recuerda la inmensa sensación de incomodidad cada vez que el profesor requería de un voluntario para responder a la pregunta de turno? Al más puro estilo *hitchcockiano*, y durante unos instantes que parecían una eternidad, el silencio se apoderaba de la estancia. La gran mayoría de los presentes agachaba la cabeza, simulando encontrarse en otros menesteres, tratando así de huir de la situación. Pero, por mucho que nuestra actuación mereciera un Oscar, allí no había escapatoria, ni siquiera para aquellos que se sentaban en las últimas filas con la esperanza de pasar lo más desapercibidos posible.

La ruleta giraba y, tras repetir la pregunta sobre el voluntario varias veces –y disfrutando del momento, estoy seguro–, por fin el profesor dictaba sentencia y pronunciaba un nombre. Entre un mar de resoplidos de alivio, el foco recaía sobre esa pobre víctima que, cual animal acorralado, no veía escapatoria posible. Siempre cabía la posibilidad de que conocieras la respuesta, o de que algún buen samaritano te la ofreciese, agazapado a tu espalda en el pupitre de atrás. Fuera como fuese, el mal trago era de órdago. Más aún cuando, además de la pregunta en cuestión, el profesor requería de tu presencia junto a la pizarra. Esos pocos metros se convertían en el camino hacia el cadalso, sintiendo a cada paso como decenas de ojos se clavaban en tu espalda como afilados cuchillos. Sudor de manos, sensación de descoordinación, mente en blanco y una punzada en el orgullo.



Quizás suene un tanto exagerado, incluso cómico, pero así es como recuerdo la sensación de miedo escénico que sufríamos cada vez que nos sentíamos expuestos ante el resto de la clase. En ese momento, profesor y alumnos se convertían en jueces, y toda nuestra inseguridad salía a flote para sujetarnos y arrastrarnos con ella hacía las profundidades. El contexto educativo pasaba a un segundo plano, y el componente psicológico tomaba las riendas para controlar la situación.

Y es que, por regla general, no nos gusta hablar en público. Por muy sociales que seamos, por mucho que nos guste expresar nuestro mundo interior, el desamparo que produce ser el centro de atención durante un proceso comunicativo de este estilo nos aterra. Es algo que se puede llegar a dominar, incluso a disfrutar, pero, en el contexto del aula, donde el estudiante tan solo quiere ser uno más, verse convertido en protagonista por unos instantes es algo que, lejos de resultar productivo, puede llegar a crear un gran desasosiego.

Esto se multiplica cuando la clase en cuestión es la de una lengua adquirida. Si ya nos cuesta hablar en público, sea cual sea la materia, el estrés y la inseguridad se disparan de manera exponencial al tener que hacerlo en una lengua diferente a la nuestra.

Además del llamado miedo escénico, existe otro temor que suele interponerse entre el alumno y el proceso comunicativo durante el aprendizaje en el aula. Me refiero al miedo al error y, por consiguiente, a la posterior corrección. Durante los cursos que celebramos en Mester para profesorado ELE, siempre saco a relucir la siguiente cuestión: ¿es preferible corregir al alumno durante su exposición, o hacerlo inmediatamente después de finalizarla? El debate es extenso y, probablemente, jamás habrá una decisión unánime. Durante dichas sesiones, cientos de profesores han expuesto su teoría al respecto, aportando los pros y los contras que, desde su propia experiencia, poseen ambas opciones. En mi humilde opinión, y siempre desde una posición lo más empática posible respecto al estudiante, creo sinceramente que la primera opción es errónea, y lo único que consigue es minar la confianza del alumno y obstaculizar su aprendizaje. La segunda alternativa, a pesar de ser más costosa para nosotros, ya que debemos hacer un ejercicio de memoria o recopilación, permitirá al estudiante expresar sus ideas de manera natural, sin interrupciones ni desgaste emocional. Además, dejando a un lado cualquier premisa demasiado académica, lo que realmente nos importa es que el estudiante hable, ¿no?, independientemente de la naturaleza de los errores que cometa, que ya serán corregidos en cuanto se dé la ocasión para ello.

Abonar la confianza del estudiante es primordial para que germine la esencia del proceso comunicativo. Si nuestro afán por corregir corta dicha confianza de raíz, los resultados pueden ser altamente contraproducentes. Por ello, y desde el primer día, es esencial crear en clase la atmósfera ideal para que hablar resulte tan natural como escribir, leer o escuchar, algo de lo que hablaremos – nunca mejor dicho – más tarde.

Por último, y para terminar de analizar los principales obstáculos que se interponen entre el alumno y su objetivo comunicativo, no podemos olvidar el más personal de todos, es decir, el propio carácter de los estudiantes. Suena a Perogrullo, lo sé, pero, al final, e independientemente del contexto, no dejamos de ser individuos únicos, movidos por nuestras ideas, sentimientos, deseos o expectativas, y una larga lista de conceptos abstractos que, trabajando al unísono, configuran nuestro yo. La timidez, la introversión, la taciturnidad son rasgos

«abonar la confianza del estudiante es primordial para que germine la esencia del proceso comunicativo»

generales que, a excepción de algunos casos puntuales, difícilmente pueden ser modificados de manera radical con el paso del tiempo. Simplemente forman parte de nuestro ser, a veces como una virtud, a veces como un obstáculo.

Como profesores, poco podemos hacer para acceder a ese nivel tan profundo de la identidad personal, primero porque, desde un punto de vista ético y moral, no nos corresponde tal tarea y, segundo, porque sería imposible personalizar nuestras funciones hasta ese nivel. Pero no por ello debemos desistir y dejar de aportar nuestro granito de arena. No somos psicólogos, al menos desde un punto de vista profesional, pero, en el contexto del aula, empatizar con el estudiante resulta primordial. En la mayoría de las ocasiones, vemos la clase como un todo, pero nunca olvidemos que ese todo está formado por diversas partes, a veces muy diferentes entre sí, pero siempre únicas. Cada persona tiene su propio carácter, forjado por su experiencia pasada, sus relaciones personales, sus aficiones, sus proyectos, su realidad familiar, sus filias y sus fobias. Como comenté antes, sería imposible lidiar de manera personal con cada estudiante teniendo en cuenta todos estos factores, pero sí que podemos luchar por crear la atmósfera perfecta en la que todos ellos puedan respirar y sentirse parte del grupo, dotar a la clase de un carácter propio que facilite la labor educativa, proporcionar al grupo una identidad única. Por nuestro bien, pero, sobre todo, por el de los estudiantes.

A modo de conclusión, e intentando dar respuesta a la pregunta que abría este capítulo, podemos afirmar que son varios los obstáculos que se interponen en el camino del estudiante a la hora de hablar en clase. La buena noticia es que no se trata de obstáculos insalvables, y está en nuestra mano eliminarlos o, al menos, reducir su impacto en el proceso de aprendizaje. Así que, arremanguémonos, y ¡manos a la obra!

2.2. Preparando el terreno

Recuerdo mi paso por el CAP¹ –ahora convertido en máster, por eso de las modas lingüísticas-, allá por mediados de los años 2000, cuando el formato era bastante exprés y podía ser completado en tan solo tres meses. Como la gran mayoría de nuevos licenciados, el único objetivo era conseguir aquel diploma que coronaría el, por aquel entonces, recién estrenado currículum vitae. Para ser sinceros, mis expectativas eran mínimas, tan solo quería cubrir el expediente y tener algo más a lo que agarrarme en mi incipiente carrera profesional. Pero me equivoqué. No por el formato, la metodología o los contenidos, sino porque descubrí una asignatura que me abrió los ojos por completo. Se trataba de Psicología de la Educación.

Lo que, a priori, parecía una simple *maría* del curso, colocada allí para hacer bulto y poco más, acabó por convertirse en algo así como el Santo Grial –o el Arca de la Alianza-, para aquel joven Indiana Jones de turno que era yo. Desde el primer momento me atrapó y me hizo reflexionar sobre el verdadero rol del profesor en el aula. Aquella asignatura me enseñó que, independientemente de nuestra preparación o conocimientos –que evidentemente configuran siempre el punto de partida-, el verdadero éxito en el proceso docente radica en la propia naturaleza del aula y de todos aquellos que la componen, incluidos nosotros, los

«no somos psicólogos, al menos desde un punto de vista profesional, pero, en el contexto del aula, empatizar con el estudiante resulta primordial»

«el verdadero éxito en el proceso docente radica en la propia naturaleza del aula y de todos aquellos que la componen, incluidos nosotros, los profesores»

1. CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica

profesores. De ahí la importancia de analizar, desde el primer momento, el terreno que nos proponemos *cultivar*.

Durante aquellas clases nos proporcionaron herramientas de todo tipo para llevar a buen puerto dicho análisis, haciendo especial énfasis en aspectos como la manera de detectar a los líderes del grupo y cómo gestionarlo, descubrir, a grandes rasgos, el carácter general de cada estudiante o las diferentes asociaciones que surgen en el aula dependiendo de sus afinidades personales.

Esta observación –en forma de actividades, juegos o cuestionarios aplicados a los contenidos iniciales del curso– resultará vital en los primeros días y, a través de ella, seremos capaces de llegar a conocer la esencia que se encierra entre esas cuatro paredes que, durante los siguientes meses, serán parte importante de nuestra vida. De esta manera, y sin romper el ritmo del proceso docente, podremos conocer de primera mano, y de manera sutil, la naturaleza de todos y cada uno de los componentes del grupo y, por lo tanto, descubrir el carácter general del aula para diseñar nuestra estrategia docente durante el resto del año.

Paralelamente a lo anterior, no podemos dejar de lado nuestro propio rol en el aula, es decir, quién hemos decidido ser desde el momento en que cruzamos la puerta por primera vez y encaramos la nueva realidad. No olvidemos que la actividad de observación es bidireccional, por lo que nuestra misión no radica tan solo en analizar la percepción inicial que tenemos del grupo y trabajar en consecuencia, sino entender que ellos también nos observan, y que nuestros movimientos iniciales serán clave para el desarrollo de los acontecimientos. Por eso, es esencial establecer una línea general que describa nuestro yo en el aula, algo así como una marca personal que nos presente ante los estudiantes y exponga nuestro *modus operandi* de manera coherente en cada decisión que tomemos.

Evidentemente, no se trata de actuar, mentir o falsear la realidad, tan solo de adaptarse al contexto específico que cada clase representa. Si nos hemos tomado la molestia de *conocer* a los estudiantes, sería absurdo –y totalmente improductivo– obviar todos esos matices, sería desperdiciar la gran oportunidad de personalizar nuestro método, de encontrar el atajo perfecto que nos permita llegar a los objetivos de manera más eficaz y, por qué no decirlo, amena.

Ser profesor no consiste tan solo en dar los buenos días y soltar los contenidos en clase de manera automática, como si estuviéramos repartiendo publicidad en una calle de nuestra ciudad. Da igual que seamos expertos en la materia, o que atesoremos una gran experiencia, si no conseguimos empatizar con el grupo y conectar con él, el proceso docente, en la mayoría de las ocasiones, será infructuoso. Del mismo modo, tampoco consiste en entretener a los estudiantes para que la clase se convierta en sinónimo de *pasar un buen rato*, así, sin más. Una cosa es buscar un ambiente favorable de trabajo que nos permita conectar con los estudiantes y trabajar en armonía y otra, muy diferente, caer en el error de convertirnos en algo así como una especie de colega para ellos. No olvidemos que, por mucho que consigamos activar esa conexión, por mucho que establezcamos la atmósfera óptima para el aprendizaje, seguimos siendo los profesores.

En resumidas cuentas, un buen profesor es aquel que se preocupa por crear y perfeccionar su propio método, que comprende que cada clase –independientemente del nivel o la edad– es única e irrepetible, que entiende la esencia particular del grupo y es capaz de abandonar su zona de confort para explorar nuevos terrenos, desde el primer día, con el fin de conseguir que la transmisión de los conocimientos sea lo más productiva, eficiente y amena posible.

«da igual que seamos expertos en la materia, o que atesoremos una gran experiencia, si no conseguimos empatizar con el grupo y conectar con él, el proceso docente, en la mayoría de las ocasiones, será infructuoso»

«un buen profesor es aquel que se preocupa por crear y perfeccionar su propio método, que comprende que cada clase – independientemente del nivel o la edad– es única e irrepetible, que entiende la esencia particular del grupo y es capaz de abandonar su zona de confort para explorar nuevos terrenos, desde el primer día, con el fin de conseguir que la transmisión de los conocimientos sea lo más productiva, eficiente y amena posible»

2.3. Sembrando la semilla

Sí, ya sé que todo lo anterior suena demasiado teórico, rozando incluso lo idílico en el planteamiento. Pero, de verdad, estoy convencido de que el buen funcionamiento de una clase radica en ese acercamiento inicial por ambas partes, en ese componente humano que permita sellar un sutil pacto de colaboración. No es cuestión de convertirnos en un estudiante más, pero sí de bajar un peldaño en la escalera y molestarnos en descubrir parte de su realidad, sus gustos, sus intereses, qué les preocupa, qué les estimula, qué les mueve en la vida.

Por mucho que quede patente la marcada diferencia generacional entre profesor y alumnos, nadie podría negar que gran parte de su mundo es también el nuestro. ¿O es que nosotros no hacemos uso de las redes sociales a diario? ¿Acaso no disfrutamos de una buena sesión de cine en Netflix? ¿No escuchamos música y evocamos recuerdos o sensaciones a través de ella? ¿Y tampoco saltamos de alegría cuando nuestros referentes deportivos triunfan en el terreno de juego?

Pues sí, esa es la buena noticia, a efectos prácticos, nuestro ritmo diario se compone de actividades que se mueven en un ámbito general, sin importar la edad, condición social u origen. Puede que la exposición a dichos estímulos se dé a diferentes niveles, y con alguna que otra diferencia, pero, en resumidas cuentas, el objetivo no cambia, todos buscamos y apreciamos lo mismo. Todos trabajamos con la misma materia prima.

Por eso, no existen excusas a la hora de justificar las barreras que parecen interponerse entre nuestra realidad y la de los jóvenes. Quizás, el único verdadero obstáculo sean nuestros propios prejuicios, nuestra negativa a querer entender un *modus vivendi* que no encaja a la perfección con el nuestro. Tan solo debemos realizar un ejercicio de análisis, de observación, para así sacar conclusiones productivas que permitan dicha aproximación. Más aún en el ámbito educativo, donde esos jóvenes, lejos de representar un obstáculo, son los protagonistas, la razón primera de nuestra labor como docentes, y los receptores directos de la misma.

El éxito radica en nuestra habilidad de adaptación, de reciclarlos y ser capaces de adentrarnos en su forma de ver el mundo. En un primer momento, muchos aspectos nos parecerán lejanos o irrelevantes, incluso absurdos a veces, pero, no olvidemos que, en su conjunto, constituye su estilo de vida, un manual de instrucciones que los guía y acompaña a diario, configurando su realidad y permitiéndoles socializar y decidir su lugar en el mundo.

Por eso, si somos capaces de implementar esta realidad en la clase, de adaptar toda esa parafernalia a los aspectos formales de la enseñanza, los límites serán prácticamente infinitos. Sin salirnos de la ruta establecida, sin traicionar nuestros principios como docentes. Será un sacrificio, probablemente un trabajo arduo y a veces complicado, pero nunca una pérdida de tiempo. Solo tenemos que abrir la mente, activar nuestro modo creativo y, en la medida de lo posible, aprender de ellos para, a su vez, conseguir que ellos aprendan de nosotros. Así de sencillo.

2.4. Recogiendo los frutos

Una vez claro el concepto y eliminados los prejuicios, llega la hora de trabajar. Con el material en nuestro poder y los objetivos intactos en el horizonte, es hora de crear. Evidentemente, los caminos son innumerables, pero deberemos elegir

aquellos que nos resulten más productivos y que se adapten mejor a las características del grupo con el que estemos trabajando, siempre teniendo en cuenta aspectos como el nivel o la edad de los estudiantes.

Si bien ha quedado claro que la expresión oral se destaca como el gran objetivo de cualquier estudiante de ELE, no debemos olvidar la importancia de las otras tres habilidades lingüísticas, ya que la interconexión existente entre ellas es algo intrínseco al aprendizaje de una lengua, y unas no tendrían sentido sin las otras. El estudiante debe hablar en clase, pero también escuchar y comprender, leer y escribir, a través de todas aquellas actividades que consideremos oportunas para estimular y fomentar su práctica.

«a estas alturas, no descubro nada nuevo al afirmar que trabajar con videos, imágenes, música o textos, a menudo constituye la columna vertebral de nuestra metodología en clase cuando de practicar las diferentes destrezas se trata, pero lo importante no es tan solo el medio seleccionado, sino saber elegir el contenido idóneo y la manera de abordarlo»

A estas alturas, no descubro nada nuevo al afirmar que trabajar con vídeos, imágenes, música o textos, a menudo constituye la columna vertebral de nuestra metodología en clase cuando de practicar las diferentes destrezas se trata, pero lo importante no es tan solo el medio seleccionado, sino saber elegir el contenido idóneo y la manera de abordarlo. Ver un vídeo, por mucho contenido gramatical que posea, por mucho léxico que ofrezca, puede resultar de lo más anodino si no sabemos cómo presentarlo ante el estudiante. Lo mismo pasaría con un texto, o con una canción. A menudo, optamos por llevar a clase material demasiado convencional o académico, pensando que el mero hecho de ser transmitido a través de un medio digital nos conducirá al éxito de manera automática. No nos engañemos, el estudiante no va a impresionarse por el medio elegido, sino por el contenido incluido en él. No olvidemos que cualquiera de nuestros estudiantes ha nacido ya en plena era digital y, lo que para nosotros puede parecer algo realmente innovador, para ellos no resulta más que algo cotidiano, natural, que no conseguirá atraer su atención por su propia naturaleza. Por eso, es vital centrarnos en elegir un contenido que sí consiga despertar su interés y estimular su participación activa en clase.

«no olvidemos que cualquiera de nuestros estudiantes ha nacido ya en plena era digital y, lo que para nosotros puede parecer algo realmente innovador, para ellos no resulta más que algo cotidiano, natural, que no conseguirá atraer su atención por su propia naturaleza»

Si ese maravilloso vídeo que llevamos años utilizando en clase ha quedado obsoleto, por mucho vocabulario específico que incluya, por mucho que presente de manera impecable el uso del subjuntivo, a lo mejor va siendo hora de sustituirlo por algo más contemporáneo, algo que despierte el interés de los estudiantes de manera natural. Desde *streamers* en Twitch, *Youtubers* o creadores de contenido en TikTok, hasta algún fragmento de esa serie de la que todos hablan en la actualidad. Os cruzaréis con toneladas de material intrascendente, pero seguro que acabáis hallando alguna que otra perla digna de pulir.

¿Y qué hay de esa canción que siempre usamos para practicar, por ejemplo, los pasados? Es un clásico, una melodía que nos ha acompañado a lo largo del tiempo y que nunca falla. Quizás siga siendo así, pero, ¿no sería buena idea buscar una alternativa más actualizada, algo que llegue al estudiante de manera automática y que no precise de una preparación previa? ¿*Reggaetón*, por ejemplo?

Lo mismo ocurre con la lectura, uno de los grandes talones de Aquiles de la educación actual. Si, ya de por sí, les parece algo lejano e irrelevante en el marco de sus vidas, el hecho de tener que hacerlo de manera obligada empeorará la situación. Más aún si abordamos la cuestión desde un punto de vista convencional, con la típica lista de textos formales que deberán leer a lo largo del curso -a veces incluyendo fragmentos literarios de corte clásico-. Al final, todos recurrirán a herramientas como ChatGPT que, en cuestión de segundos, les ofrecerá una autopsia perfecta de la obra en cuestión. Por eso, y sin convertir el aula en un club de lectura juvenil, no estaría de más acudir a todo ese material escrito que

pueda resultar más atractivo desde el punto de vista de los jóvenes, siempre y cuando se ajuste a nuestros objetivos: cómics, tebeos, novelas gráficas, artículos periodísticos, crónicas deportivas, sinopsis de películas y series, reseñas musicales, análisis de videojuegos, mensajes en las redes sociales, letras de canciones... El material es prácticamente inagotable y, lo mejor de todo, sigue siendo lectura. Quizás enfocada desde otro ángulo, pero, lectura, al fin y al cabo.

3. Escogiendo el método

«vivimos en una sociedad donde apenas queda tiempo para la reflexión, para tomarse unos segundos y analizar el devenir de las cosas que suceden a nuestro alrededor»

Los ejemplos anteriores nos pueden dar una idea del camino a seguir, pero, una vez más, todo dependerá de la naturaleza propia del grupo en cuestión. Durante los talleres y las clases que imparto a profesorado de ELE, siempre hago hincapié en varios términos que considero esenciales: **creatividad, adaptación y reciclaje**. Ningún profesor debería olvidar estos tres conceptos a lo largo de su carrera. Sin ellos, nos veremos condenados a la rigidez de un método que se irá despedazando con los años, no por el método en sí mismo, sino por el público al que va dirigido.

Es evidente que el mundo gira cada vez más rápido, a veces demasiado. Vivimos en una sociedad donde apenas queda tiempo para la reflexión, para tomarse unos segundos y analizar el devenir de las cosas que suceden a nuestro alrededor. Da igual el ámbito al que nos enfrentemos, todo ocurre demasiado deprisa. Las modas se suceden una tras otra, las noticias desaparecen de las portadas en unas cuantas horas, la actualidad es efímera. Lo que ayer era innovador, hoy ya ha quedado obsoleto. Son tantos los estímulos que revolotean sobre nuestras cabezas que hemos llegado a convertirnos en seres insensibles, en simples observadores de una realidad por la que intentamos abrirnos paso para seguir adelante, a veces sin saber muy bien hacia donde nos dirigimos.

Y el aula, aunque represente un contexto único, no se escapa a la influencia externa, por mucho que nos esforcemos por evitarlo. Es cierto que los objetivos formales permanecen siempre inalterables, pero no todo aquello que los rodea, empezando por los propios estudiantes y sus necesidades, la configuración del aula o las nuevas herramientas educativas a nuestra disposición. Mención aparte merece la presión exterior, encabezada por Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), y seguida por la política interna del centro educativo donde trabajemos, los continuos cambios en las leyes educativas o incluso las nuevas metodologías creadas por las diferentes editoriales.

Al igual que en la vida real, aquellos profesores que consiguen entender el nuevo ritmo impuesto por toda esa influencia externa tendrán mucho ganado a la hora de lograr resultados óptimos en el proceso educativo. Y, para ello, es primordial recordar que, en muchas ocasiones, deberemos adaptarnos a las circunstancias, reciclar nuestro método y dar rienda suelta a la creatividad.

Antes de acabar este apartado, me gustaría recalcar un aspecto vital a la hora de crear nuestra propia metodología. Como bien reza uno de los dichos más populares de nuestra rica lengua, "lo bueno, si breve, dos veces bueno". El campo de la Sociología ha etiquetado el momento presente como la era del TikTok, precisamente porque la gente gusta de consumir contenidos breves y concisos. La saturación de información y las múltiples posibilidades de acceder a ella hacen que queramos interactuar con el mayor número de contenidos

«el campo de la Sociología ha etiquetado el momento presente como la era del TikTok, precisamente porque la gente gusta de consumir contenidos breves y concisos»

posible en el menor espacio de tiempo, a veces incluso de manera simultánea. Y nosotros, como creadores de contenido que somos –en este caso didáctico–, deberemos tener este aspecto siempre en cuenta. Realizar varias actividades breves sobre un mismo tema será, en la mayoría de las ocasiones, más fructífero que alargar una de ellas, por mucho que creamos que se adapta al objetivo a la perfección. Para que quede claro, y volviendo a nuestro prolífico refranero: "lo mucho cansa, lo poco agrada".

3.1. El uso de la tecnología

Si hablamos de cambio, de adaptación a los nuevos tiempos, es irremediable no hacer mención al factor que ha modificado las reglas del juego, a todos los niveles, en las últimas décadas: la tecnología. Es un término tan amplio y con tantos matices que, como si del propio universo se tratara, se ha convertido en algo insondable e infinito. Se expande y se propaga a velocidad de vértigo, por lo que, tratar de abarcarlo en su totalidad resultaría imposible en unas cuantas líneas.

He de decir que, personalmente, amo la tecnología. Desde hace ya muchos años, representa una parte importante de mi vida. Me encanta explorar y descubrir nuevas aplicaciones, experimentar con ellas, estar al día sobre las últimas tendencias en *software* y *hardware* y mantener mis dispositivos lo más actualizados posible. Tanto en mi vida personal, como en la profesional, dado que la mayoría de los talleres que imparto versan principalmente sobre las Tics en el aula. Sí, me gusta la tecnología. Pero, como todo en la vida, es el uso que hagamos de ella lo que dictará sentencia a la hora de decidir si es algo positivo o no. Y eso queda a juicio de cada uno de nosotros.

Lo que está claro es que la tecnología ha irrumpido con fuerza en todos los ámbitos de la vida. Y el educativo no es una excepción. Lo que antaño resultaba exótico e innovador, se ha transformado en el "pan nuestro de cada día". Hemos normalizado tanto su uso que, a día de hoy, no hay profesor que no recurra a ella prácticamente a diario, ya sea implementando su uso en alguna que otra actividad o, directamente, basando su método en ella. Pizarras interactivas, miles de aplicaciones de carácter educativo, contenido multimedia, redes sociales, textos electrónicos, realidad virtual o, la recientemente llegada, inteligencia artificial. Todo está ahí, a nuestra entera disposición, sin límites, para que hagamos uso de ella de la manera más productiva posible.

Eso sí, no se trata de convertirnos en gurús de la tecnología, tan solo de acudir a ella y rescatar todo aquello que nos resulte provechoso y útil para transmitir los contenidos. No olvidemos que la tecnología en sí no es el objetivo, sino una herramienta que nos puede facilitar llegar a él de manera más sencilla. A veces, incluso, su utilización representa una mera excusa para acortar la distancia entre el alumnado y nosotros, teniendo en cuenta que, para ellos, se trata de algo cotidiano y ordinario, su lenguaje habitual y su forma de interactuar con el mundo. Por decirlo de manera sencilla y clara, el estudiante de hoy en día es capaz de asimilar mejor los contenidos si le son presentados de manera digital que por medios convencionales. Para los más puristas, tal afirmación sonará un poco triste, pero es una realidad. Y no debemos olvidarla.

La tecnología no ha llegado para quedarse, sino que ya lleva bastante tiempo controlando las riendas de nuestras vidas, con sus pros y sus contras, con sus bondades y sus peligros. Todo dependerá de cómo nos enfrentemos a ella.

«lo que está claro es que la tecnología ha irrumpido con fuerza en todos los ámbitos de la vida. Y el educativo no es una excepción»

«no olvidemos que la tecnología en sí no es el objetivo, sino una herramienta que nos puede facilitar llegar a él de manera más sencilla»

«el estudiante de hoy en día es capaz de asimilar mejor los contenidos si le son presentados de manera digital que por medios convencionales»



Podríamos pasarnos horas divagando sobre el tema, pero, como el formato no es el más apropiado y el espacio limitado, me gustaría finalizar este apartado aportando algunos consejos personales en relación al uso de las Tics.

- Por mucho que seamos reacios a usar la tecnología en el aula, no olvidemos que se trata de un vehículo ideal para despertar el estímulo del estudiante, fomentar el trabajo en grupo y la competitividad positiva.
- Aun así, no debemos obsesionarnos con su uso. El hecho de que sea parte fundamental de nuestro día a día no debe ser razón para que forcemos su utilización en clase si no se amolda a la naturaleza de la actividad. A veces será útil, otras no, pero eso es algo que cada profesor deberá decidir desde su experiencia.
- Nosotros somos quienes controlamos la tecnología, no al revés. No permitamos que condicione en todo momento nuestras decisiones en clase.
- A menos que nos encontremos realmente cómodos al utilizarla, no olvidemos que la aproximación deberá ser siempre a nivel usuario. Si nos adentramos en algo que resulta demasiado complicado, no tiremos la toalla, siempre habrá una alternativa más sencilla. Y si simplemente no funciona por razones técnicas, tengamos siempre a mano un plan B -en formato convencional- que nos permita continuar hacia nuestro objetivo.
- Además de ser los receptores directos del material creado, dejemos que los propios estudiantes colaboren con nosotros en la creación del mismo, convirtámoslos en nuestros aliados y escuchemos sus sugerencias, ya sea durante o después de la actividad.
- Cada clase es diferente, al igual que sus necesidades. Que una aplicación sea popular o, por mucho que algún compañero nos recomiende tal o cual herramienta digital, eso no significa que sea productiva para nosotros de manera automática. De ahí la importancia de estudiarla y probarla previamente en casa, hasta que estemos convencidos de que su aplicación al método será eficaz.
- Existe una infinidad de herramientas digitales disponibles en la red, aun así, al final todos acabamos utilizando lo mismo, poniendo así en riesgo su efectividad. Por eso, es importante dosificar su uso, espaciarlo en el tiempo y disponer de alternativas que, aunque no resulten igual de eficientes, nos permitan obtener resultados satisfactorios. Recordemos que vivimos en la era de lo inmediato, de lo automático, por lo que abusar del uso de una herramienta específica podría arruinar sus efectos positivos antes de lo previsto.
- El ámbito tecnológico se desarrolla a la velocidad de la luz. Lo que ayer resultaba rompedor, hoy no es más que algo obsoleto y pasado de moda. Si optamos por implementar la tecnología en el proceso educativo, tratemos de mantenernos actualizados en la medida de lo posible. No será necesario realizar una gran labor de investigación, tan solo registrarnos en algún portal

especializado donde podamos recolectar todas las novedades, así como compartir nuestras experiencias con otros profesores y descubrir nuevas herramientas gracias a ellos.

3.2. ¿Una imagen vale más que mil palabras?

Cuando de fomentar la expresión oral en el aula se trata, existen tantas opciones como ideas se nos pasen por la cabeza. Todo, absolutamente todo a nuestro alrededor es susceptible de convertirse en material válido para iniciar el acto comunicativo. Anteriormente mencioné diversas herramientas a las que todos los profesores acudimos para practicar las diferentes destrezas: vídeo, texto, música, herramientas digitales... De manera intencionada no hice mención a la imagen, dado que pretendía referirme a ella en este apartado. Y es que, para mí, la imagen representa uno de los mejores vehículos existentes a la hora de practicar las destrezas orales en el aula.

Con tanta parafernalia tecnológica a nuestro alrededor, considero que se ha convertido en una de las grandes olvidadas en el proceso educativo. Por eso, quiero romper aquí una lanza en su favor y defender sus bondades. Es cierto que un vídeo resulta, a rasgos generales, un producto más completo, logrando estimular los diferentes sentidos del estudiante de manera simultánea. Incluye audio, imagen en movimiento, música, una historia con principio y fin... Realmente práctico, sí, pero demasiado obvio en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, la imagen, desde su aparente simpleza, y a pesar de su condición estática, representa un punto de partida ideal para trabajar no solo las destrezas orales, sino cualquier otro ámbito de la lengua. Todo dependerá de la imagen elegida.

Al trabajar con imágenes en la clase de ELE, habitualmente enfocamos su explotación en relación con dos aspectos específicos, como son la descripción y el léxico. A través de la realidad expuesta, el estudiante siempre podrá explicar qué ve en la imagen y qué elementos la componen. Pero, precisamente, el verdadero poder de la imagen está en aquello que no nos muestra, es decir, en la realidad oculta tras ella. Una imagen captura un momento de la Historia, nos muestra una realidad absoluta, sin movimiento, sin aparentes matices, pero, si miramos un poco más allá, descubriremos todo un mundo de posibilidades, siempre y cuando seamos capaces de estimular la creatividad, la imaginación y la lógica.

Una imagen, por simple que parezca, siempre despertará un sentimiento, una sensación de carácter personal y, por lo tanto, una reflexión que puede convertirse en opinión. Y ese es el verdadero objetivo, utilizar la imagen para que el estudiante, además de describir lo que ve, sea capaz de verbalizar sus sentimientos, de imaginar una realidad que va más allá de la escena que tiene ante los ojos, de interpretar lo que observa para sacar las conclusiones que considere oportunas y compartirlas con el resto de la clase. Así, de manera tan sencilla, el poder visual se convierte en poder oral.

Imaginemos que observamos una ventana desde una distancia de dos metros. Si nos preguntan por lo que vemos en el exterior, tan solo seremos capaces de explicar la realidad que aparece enmarcada por la propia ventana. Pero, si nos acercamos y sacamos la cabeza por ella, podremos observar la totalidad de esa realidad en cualquier dirección posible. Y esa es, precisamente, la grandeza de la imagen. Si vamos más allá de lo visual, los límites desaparecen y las posibilidades son infinitas. La imagen tan solo representa el punto de partida para crear

«el verdadero poder de la imagen está en aquello que no nos muestra, es decir, en la realidad oculta tras ella»

«utilizar la imagen para que el estudiante, además de describir lo que ve, sea capaz de verbalizar sus sentimientos, de imaginar una realidad que va más allá de la escena que tiene ante los ojos, de interpretar lo que observa para sacar las conclusiones que considere oportunas y compartirlas con el resto de la clase. Así, de manera tan sencilla, el poder visual se convierte en poder oral»

«resulta bastante contraproducente sumergirnos en la pantalla del ordenador sin tener demasiado claro lo que buscamos, ya que en pocos minutos habremos obtenido tanta información que, por mucho que queramos organizarla, nos resultará poco menos que imposible»

tantas realidades como nuestra creatividad e imaginación permitan, ofreciéndonos la posibilidad de practicar en clase cualquier aspecto gramatical, incluso los diferentes tiempos verbales.

Evidentemente, las imágenes que decidamos trabajar deberán estar siempre en consonancia con el nivel de la clase y los objetivos a cubrir. En niveles iniciales, deberán centrarse en la descripción, así como en la adquisición y práctica de vocabulario, pero no por ello debemos dejar de realizar pequeñas incursiones en imágenes que nos permitan repasar diferentes estructuras gramaticales de carácter básico. Del mismo modo, cuando se trate de niveles intermedios o avanzados, podremos obviar la parte más convencional para adentrarnos en la faceta creativa de los estudiantes, buscando cualquier oportunidad para que expongan sus reflexiones y las compartan de manera natural en clase.

En este sentido, otra posibilidad que nos ofrece la imagen es utilizarla como punto de partida para comenzar un debate. Si hemos puesto en práctica lo expuesto anteriormente en este artículo, conoceremos a los estudiantes y sabremos sobre sus gustos, prioridades y el carácter general del grupo. Elegir una imagen que provoque su estímulo y despierte el intercambio de opiniones en clase no debería resultar complicado a estas alturas.

Internet representa una fuente inagotable de material. A veces existen tantas opciones que dedicamos más tiempo a filtrar el contenido y decidir sobre nuestra elección que a la propia preparación del material. Algo así como lo que nos pasa cuando nos sentamos frente al televisor e intentamos decidir qué vamos a ver en Netflix -o la plataforma que sea-. Por eso, es vital un ejercicio mental previo, es decir, tener una idea lo más aproximada posible a lo que vamos a hacer y a los ingredientes que necesitamos. Resulta bastante contraproducente sumergirnos en la pantalla del ordenador sin tener demasiado claro lo que buscamos, ya que en pocos minutos habremos obtenido tanta información que, por mucho que queramos organizarla, nos resultará poco menos que imposible.

Pero ¿y si tenemos la idea clara y no damos con la imagen exacta que buscamos? ¿Debemos cambiar el plan y adaptar nuestra clase a lo que hayamos encontrado en la red? La respuesta es sí y no, al mismo tiempo. En la mayoría de las ocasiones será posible hallar, si no en la medida exacta, sí algo realmente aproximado a lo necesitamos, por lo que la variación sería mínima y no afectaría al objetivo final de la actividad. Pero, si somos más estrictos y necesitamos materializar esa imagen perfecta que apareció en nuestra mente, existen algunas maneras de darle vida.

En primer lugar, a través de la inteligencia artificial. Sin entrar en demasiados tecnicismos, diremos que existen herramientas que nos permiten crear material visual a partir del texto que le indiquemos. Es decir, ¿necesitamos un perro que esté comiendo un trozo de pizza a la orilla de la playa en pleno atardecer mientras otro perro aúlla a la luna que se dibuja en el horizonte? Sin problema, la herramienta en cuestión se encargará de ofrecernos tan idílica estampa en unos pocos segundos. Aunque al principio los resultados nos parezcan un poco alejados de la perfección, si disponemos del tiempo, la curiosidad y el interés por aprender, os aseguro que la magia acabará por producirse. A veces, llevo a clase imágenes generadas por IA y se las muestro a los estudiantes, mezcladas con otras imágenes reales. El objetivo del juego no es otro que decidir si la escena en cuestión es real o no. Creedme si os digo que el porcentaje de aciertos es realmente bajo. Eso sí, nos divertimos un montón en el proceso. Existen miles de alternativas, pero, mientras escribo estas líneas, las aplicaciones más populares serían **Stable Difussion**,

Dall-e, MidJourney o Nightcafe. Echadle un vistazo, por favor, no solo no os van a defraudar, sino que os abrirán la puerta hacia nuevos caminos.



➤ <https://www.lavanguardia.com/andro4all/aplicaciones-gratis/las-mejores-aplicaciones-para-crear-imagenes-con-ia-en-el-movil>

Otra opción sería acudir a algún programa de edición de imágenes, con Adobe Photoshop a la cabeza de la lista. Sí, ya sé que suena demasiado complicado o técnico, incluso profesional, pero, de verdad, con tan solo aprender a manejar algunas opciones muy básicas del programa, los resultados pueden ser más que satisfactorios. Durante el curso de profesores ELE que impartimos en Mester, dedico una de las clases a mostrar las herramientas más básicas de Photoshop, y tras unos cuantos *clics*, queda patente que manipular una imagen es más sencillo de lo que parece. Esta opción es más que útil en los niveles iniciales a la hora de crear actividades centradas en el vocabulario, o en aspectos gramaticales como las preposiciones, los adverbios de lugar o el contraste entre ser, estar o haber, ya que tan solo deberemos elegir una imagen base sobre la que insertaremos otros elementos a nuestro antojo, y en la posición que deseemos, como si de un *collage* virtual se tratara. Al fin y al cabo, no buscamos resultados estéticos, sino prácticos, y con la edición de imágenes conseguiremos personalizar al centímetro nuestro material visual.

Para acabar con este apartado, me gustaría hacer una breve mención a algunas de las categorías que habitualmente recomiendo durante el taller dedicado a la imagen. Se trata de imágenes que, además de mostrar una realidad en particular, provoquen algo de confusión en el estudiante, de manera que su reflexión sea más profunda y la opinión más personal. Aquí van algunas de esas opciones:



- **Imágenes virales manipuladas y montajes fotográficos:** el estudiante deberá decidir si la imagen presentada es real o no y argumentar su elección a partir de la lógica.



- **Imágenes tomadas en el momento exacto,** es decir, esas imágenes reales que, en un principio parecen una cosa y que, una vez que nuestro cerebro las procesa más detenidamente, resultan esconder otra realidad diferente. El estudiante deberá, precisamente, explicar esa apariencia inicial y contrastarla con la realidad final.



- **Anuncios publicitarios gráficos**, principalmente, esos que muestran de manera sutil, o con un doble sentido, la naturaleza del producto que ofrecen. Una vez eliminemos de la imagen el nombre del producto, su logo o slogan, se la presentaremos a los estudiantes para que adivinen el producto en cuestión. He de reconocer que, de todas las categorías, esta es mi favorita.



- **Imágenes que presenten una denuncia social**: generalmente, son fotografías de carácter publicitario que exponen algún tipo de mensaje reivindicativo o de concienciación colectiva, relacionadas con la ecología, la desigualdad social, las adicciones... Estas imágenes son ideales como punto de partida de cualquier debate que queramos comenzar en clase.



- **Imágenes históricas coloreadas:** además de presentarnos preciosas estampas dignas de admirar, son ideales a la hora de practicar los tiempos verbales del pasado, especialmente el pretérito imperfecto en la comparación de pasado y presente.

3.3. El uso de los videojuegos en el aula

De todos los talleres que he impartido en los últimos años, reconozco que mi favorito es el que dedico a los videojuegos y su aplicación en la clase de español. Es el que más me divierte, el que más disfruto a la hora de ponerme delante de un público aunque, también, es el más esfuerzo me exige, dado de que los contenidos incluidos en él son los más complicados de transmitir, al tratarse de una realidad bastante ajena, en general, a la gran mayoría de adultos.

Los videojuegos son algo que ha formado -y aún forma- parte de mi vida diaria, por lo que no podían faltar en mi repertorio personal. Pero, el hecho de que sea un gran aficionado a ellos no representa una simple excusa para crear un taller centrado exclusivamente en esta temática. A bote pronto, nadie consideraría un videojuego como algo potencialmente educativo -al menos en el marco del aula- al tratarse de un producto que todos relacionamos con el ocio y que nos parece principalmente destinado a los jóvenes. Evidentemente, esta apreciación general es cierta, ya que el objetivo final de un videojuego es entretener, y el grupo social que parece disponer de más tiempo para disfrutar de ellos sería el de los jóvenes. Pero la realidad va más allá de estos dos simples factores.

En primer lugar, porque un videojuego, a pesar de ser un producto de carácter virtual, representa una extensión de la vida. Me explico. A través de él, el jugador se pondrá a los mandos de una experiencia en la que tendrá que analizar situaciones, tomar decisiones, interactuar con otros personajes, utilizar la lógica, recordar detalles, aprender mecánicas, poner a prueba sus reflejos o memorizar datos, entre otras. A grandes rasgos, todos estos detalles se asemejan bastante a los que la vida real requiere de nosotros en el día a día, ¿verdad?

Por otro lado, y aunque se trate de un producto generalmente asociado con

los jóvenes, no olvidemos que el precio de un videojuego es alto en relación con otros productos de ocio. Estudios oficiales señalan que el rango de edad promedio de los jugadores está entre los 35 y los 44 años, es decir, adultos con el suficiente poder adquisitivo para realizar un desembolso aparentemente alto, ya sea por los propios videojuegos o por cualquiera de los dispositivos asociados a ellos. Evidentemente, todo dependerá del perfil del comprador en cuestión: su estilo de vida, sus preferencias en cuanto a ocio se refiere, su experiencia con los videojuegos... Pero queda claro que, a pesar de los tópicos, los números demuestran que no se trata de algo exclusivo de los jóvenes. Como dato extra, apuntar que la industria del videojuego factura anualmente más dinero que la del cine y la música juntos. Y eso es mucho dinero.

Con estos datos en la mano, es evidente que no se trata de un simple juego de niños. Aun así, y por diferentes razones, los videojuegos han sido largamente criticados y demonizados, etiquetados como una pérdida de tiempo o una mala influencia para los jóvenes, casi siempre a través de juicios prematuros y sin demasiado fundamento. Por eso, ¿por qué no abrir la mente a un nuevo e inmenso mundo y darles una oportunidad? ¿Por qué no convertirlos en nuestros aliados en clase?

Todos hemos oído mil veces el término gamificación en los últimos años. Quizás, incluso, se haya abusado demasiado de él y de su aplicación al proceso educativo. Según su definición formal, la gamificación es una *técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos*. Habitualmente asociamos esta idea al uso de actividades lúdicas, aplicaciones interactivas, juegos grupales o música, pero no olvidemos que los videojuegos también forman parte directa de la gamificación, al tratarse de un producto que englobaría, al mismo tiempo, la gran mayoría de sus bondades.

De hecho, existe un método específico de aprendizaje que defiende y explica los beneficios del uso de los videojuegos en el proceso educativo. Se denomina *Game-based learning*, y utiliza el aspecto más positivo de los videojuegos para transmitir conocimientos a los estudiantes, fundamentándose en tres puntos clave: dinamiza la educación, incrementa la motivación y facilita la práctica. Además de estos tres factores principales, este método recomienda su uso en el aula por otras razones diversas, como que mejoran la capacidad de respuesta, fomentan el trabajo en equipo, estimulan la creatividad, la atención y la memoria visual, mejoran la estrategia y el liderazgo, enseñan idiomas o favorecen el pensamiento crítico.

«existe un método específico de aprendizaje que defiende y explica los beneficios del uso de los videojuegos en el proceso educativo. Se denomina *Game-based learning*, y utiliza el aspecto más positivo de los videojuegos para transmitir conocimientos a los estudiantes, fundamentándose en tres puntos clave: dinamiza la educación, incrementa la motivación y facilita la práctica»



→ https://www.iberdrola.com/documents/20125/40606/VideojuegosEducacion_ES.jpg/3bf52904-f585-2d20-920a-087ade00afbc?t=1627469585998

«afortunadamente, existe una serie de géneros que, además de aportar una gran dosis de todo aquello que buscamos en un videojuego, basan principalmente su fuerza en aspectos lingüísticos y comunicativos»

Todo depende, una vez más, del material escogido. Al igual que en la literatura o el cine, en el mundo de los videojuegos existen múltiples géneros: deportes, acción, simuladores, aventuras gráficas, rol, estrategia, terror, *battle royals*, plataformas... que engloban a su vez infinitas temáticas o subgéneros. Todos con su historia, su principio y su final, sus planteamientos, sus reglas y sus objetivos. Pero no todo vale en clase. Un videojuego de acción puede ser frenético y divertido, al igual que un simulador de fútbol, o un juego de rol, con su profunda y grandiosa historia. Todos ellos tratarán de sacar lo mejor de nosotros en lo referente a reflejos, aprendizaje de una mecánica, creatividad o memoria. Pero faltaría el ingrediente más importante: la comunicación.

Afortunadamente, existe una serie de géneros que, además de aportar una gran dosis de todo aquello que buscamos en un videojuego, basan principalmente su fuerza en aspectos lingüísticos y comunicativos.

Aquí estarían las **aventuras gráficas**, donde el jugador deberá conversar con personajes e interactuar con elementos del entorno para resolver los diferentes puzzles que propone la trama del juego a través de diversas situaciones. De todos ellos, este sería el género más cercano a la literatura y el cine, con el factor adicional de brindarnos un control total sobre la acción, siendo nosotros, a través de nuestras decisiones, los que controlemos en todo momento el devenir de la historia.

O sus progenitores, las **aventuras conversacionales**, en las que la descripción de la situación en la que se encuentra el jugador proviene principalmente de un texto, con el que deberá interactuar a través de la escritura, con el fin de solventar las diferentes situaciones. Algo así como un ChatGPT, pero con más de 40 años de edad.

Tampoco podemos olvidar los **juegos casuales**, dirigidos a un público esporádico o eventual, y caracterizado por sus reglas simples y por no demandar un excesivo compromiso por parte del jugador. Estos videojuegos, por su carácter simple y directo, hace que sean perfectos para el contexto de la clase, no solo por dicha inmediatez, sino porque todos ellos, de una manera u otra, nos permiten interactuar en grupo para practicar las diferentes destrezas, con mención especial a la expresión oral.

Resulta realmente complicado describir por escrito todas las bondades de los videojuegos, por eso, invito a todo aquel que sienta algo de curiosidad por el tema a realizar una inmersión en la red y descubrir por sí mismo un nuevo y maravilloso mundo de posibilidades. Incluso dejaré en la bibliografía algún enlace sobre el tema. Y, por supuesto, si surge la ocasión en el futuro, me encantaría tener la posibilidad de presentaros su eficacia de manera más directa y personal durante el taller que dedico a esta apasionante realidad. Ojalá sea así.

4. Conclusión

Aunque podríamos seguir debatiendo durante horas sobre el tema, creo que la idea principal está clara: acercarse a la realidad del estudiante, dedicar un mínimo esfuerzo por acortar la distancia entre ellos y nosotros, nos reportará innumerables beneficios a la hora de crear y presentar el diferente material didáctico en clase, sobre todo cuando de fomentar la expresión oral se trata. Todos somos conscientes de los innumerables obstáculos que surgen en el camino de la comunicación oral, de todos esos factores que provocan que el estudiante, en la

mayoría de las ocasiones, recele de expresarse en público con naturalidad, más aún en el ámbito de una lengua extranjera. En nuestra mano está allanar el camino y proporcionarles todo lo necesario para que hablar en clase se convierta en algo natural y espontáneo. No solo se trata de desmitificar los tabúes relacionados con la expresión oral, sino de crear un ambiente lo más distendido posible en el que los estudiantes encuentren un lugar adecuado durante el proceso de aprendizaje.

Para ello, es vital entender nuestra clase como una realidad única y singular, con unas necesidades específicas y distintas a las de los demás grupos. Adaptar el método a esas necesidades es algo que resultará diferenciador, dado que el éxito final no depende tan solo del profesor y sus conocimientos, sino de su habilidad para transmitirlos de la manera más productiva, teniendo siempre en cuenta el carácter, el ritmo y los requerimientos específicos del grupo en cuestión. A primera vista, puede resultar bastante complicado el hecho de personalizar nuestra metodología con tanto detalle, pero no nos engañemos, no se trata de una reconversión, sino de una actualización, de tomar las bases de nuestra fórmula personal y llevarla un paso más allá, dotándola de pequeños complementos que nos permitan llegar al objetivo de manera más directa y provechosa.

El mundo actual nos ofrece una realidad repleta de posibilidades: aplicaciones educativas de todo tipo, material multimedia, imágenes, IA, videojuegos, música, herramientas digitales, pizarras interactivas, libros electrónicos... Tan solo debemos acercarnos a ellas y elegir las que mejor se amolden a nuestras necesidades específicas, sin salirnos de la ruta establecida, sin olvidar nuestra labor como docentes. Y, sobre todo, sin miedos, prejuicios o recelos a lo nuevo, a lo diferente. Cada nueva posibilidad representa una llave que puede darnos acceso a lugares inexplorados, a veces aparentemente incomprensibles, pero siempre productivos. Solo necesitamos respetar los tres principios diferenciadores: creatividad, adaptación y reciclaje.

En clase siempre comento a mis estudiantes que, la mejor manera de aprender una lengua es entender la realidad de las personas que la hablan, en toda su extensión. Del mismo modo, podríamos afirmar que la mejor forma de enseñar una lengua pasa por entender la realidad de las personas que quieren aprenderla.

Referencias

<https://www.domestika.org/es/blog/11062-chat-gpt-que-es-y-como-usar-este-chat-de-inteligencia-artificial>

<https://www.futurespace.es/en/que-son-dall-e-stable-diffusion-o-midjourney/>

<https://www.iberdrola.com/talento/beneficios-videojuegos-aprendizaje>

<https://www.hobbyconsolas.com/reportajes/beneficios-videojuegos-su-crecimiento-espana-69314>

<https://socialgeek.co/entretenimiento/11-datos-sobre-cerebro-que-todo-jugador-deberia-conocer/>

«Platero y yo en Navidad». Cómo usar la inteligencia artificial para inventar historias



Esperanza Meseguer Navarro

→ ALCE Países Bajos



La misión de las ALCE es gestionar las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas dirigidas a hijos e hijas de españoles, en nuestro caso, en Países Bajos. En un marco multinivel de aulas tan diversas como las que encontramos en las ALCE, nos enfrentamos a la necesidad de transmitir cultura de forma activa a la vez que atractiva.

Esta explotación didáctica tiene como objetivo fundamental fomentar la lectura de un clásico del siglo XX aportando un enfoque adaptado a la actualidad y haciendo uso de múltiples herramientas digitales y juegos atractivos que se ajustan a todos los niveles de enseñanza ELE en ALCE. La creatividad y la misión de crear una postal de Navidad personalizada han favorecido el uso de metáforas y adjetivos siendo este uno de los objetivos específicos del trabajo.



1. La inteligencia artificial (IA). Una oportunidad para acercarnos a la literatura clásica del Siglo XX

«¿cómo conseguir que un clásico como *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez forme parte de sus vidas como lo ha sido para las nuestras?»

El cambio que la sociedad ha experimentado en los últimos años ha generado un salto abismal entre la generación Alfa, nacidos y criados en un entorno digital, y los adultos que los rodean. Con el conocimiento a un solo clic y una capacidad comunicativa más virtual que real, se hace complicado que el alumnado se interese por obras clásicas de la literatura española.

El impacto que las tecnologías han generado en su capacidad de atención, así como en la lectura de libros, hace que la literatura clásica al desnudo se muestre inaccesible a este tipo de alumnado, por la falta de motivación que esta les genera.

¿Cómo conseguir que un clásico como *Platero y yo* de **Juan Ramón Jiménez** forme parte de sus vidas como lo ha sido para las nuestras?

La respuesta radica en generar una transcripción visual de esta obra con un lenguaje tecnológico actual, ese lenguaje que convive con ellos cada día entre Discord, YouTube y la inteligencia artificial.

Se trata de disfrazar un clásico de alternativas de lectura más motivadoras y accesibles al alumnado Alfa, ese que tiene la capacidad de desconectar con más facilidad.

Con este inmenso reto, comenzamos nuestro club de lectura ELEO en la ALCE de Países Bajos, cuyo objetivo fue que todo el alumnado leyera el libro (en formato, cuento para los niveles iniciales) *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez.

2. Club de lectura multinivel

2.1. Formas distintas de leer

Leer un libro se ha convertido en un acto de rebeldía entre los más jóvenes. Sin embargo, existen diferentes formas de leer: comenzar desde el principio, leer el final antes de empezar, hojear los capítulos antes de su lectura, leer el prólogo al final de la lectura... De igual forma, un libro extenso y denso puede convertirse en algo atractivo y cercano si este se transforma en un cómic, en un texto publicitario, en una infografía de imágenes, en un vídeo subtulado, en un cuentacuentos o en un pequeño relato.

La clave fue acortar los capítulos en pequeños fragmentos con principio y final, haciendo de un clásico literario como *Platero y yo* una pequeña serie de Netflix.



«la clave fue acortar los capítulos en pequeños fragmentos con principio y final, haciendo de un clásico literario como Platero y yo una pequeña serie de Netflix»

A través de vídeos, infografías, cómics y cuentos, los alumnos y alumnas de las diferentes edades fueron descubriendo la vida y la cultura española de principios del siglo XX en Moguer, un pequeño pueblo del sur de España.

El alumnado hizo uso de la plataforma ELEO para leer en casa el libro y el cuento que durante cuatro semanas trabajaríamos en clase.

2.2. Objetivos del proyecto

Los objetivos fundamentales de la explotación didáctica “Platero y yo en Navidad” con una narrativa común a un diseño multinivel de aprendizaje fueron:

- Desarrollar las competencias de comprensión oral, escrita y expresión oral y escrita en la L2 (español como lengua de herencia en niños y niñas holandeses de 7 a 17 años).
- Llevar a cabo los diferentes componentes curriculares de la Orden 3122/2010.
- Conocer uno de los clásicos de la novela poética de la literatura española del siglo XX.
- Hacer uso de adjetivos, comparaciones y metáforas como se muestran en el cuento.
- Incentivar la creatividad inventando un cuento de Navidad con Platero.
- Avanzar en el uso de la competencia digital, manejando diferentes herramientas, entre ellas la inteligencia artificial.

Objetivos comunes de A1 y A2 de la actividad complementaria multinivel “Platero y yo en Navidad”:

- Desarrollar la comprensión oral, escuchando y leyendo el cuento adaptado de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez.
- Identificar los adjetivos del cuento y darle colores dentro del cuerpo de Platero.
- Fomentar la expresión oral e inventar nuestra propia historia de Navidad con marionetas.

Objetivos del nivel de B1:

- Desarrollar la expresión escrita haciendo uso de los conectores para cuentos, inventando nuestra propia historia de “Platero en Navidad”.
- Practicar la comprensión escrita respondiendo a preguntas claves sobre el cuento tras haber leído la historia.
- Iniciarnos en el uso de metáforas identificando y usando los adjetivos.

Y para los niveles B2 y C1:

- Desarrollar nuestra imaginación y poner en práctica el uso de metáforas realizando en grupos nuestro propio cuento de Navidad.
- Identificar las metáforas, comparaciones y adjetivos que aparecen en el libro de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez.
- Hacer uso de diferentes herramientas de inteligencia artificial para ilustrar nuestra propia historia.

2.3. Juegos, preguntas y retos. Encuentra las respuestas en el texto

Comenzamos leyendo el libro de diferentes formas. Los niveles iniciales leyeron el libro de *Platero y yo* en formato cuento. Este cuento fue acompañado de lectura de poesías, vídeos y cuentacuentos.



Con el alumnado de niveles superiores nos propusimos leer el libro de manera conjunta, cada semana un capítulo. Cada capítulo fue resumido, comentado y valorado en clase durante varias semanas.

Cada alumno/a iba rellenando una ficha de lectura que poníamos en común al final de la clase.


 Nombre _____ FECHA: _____

RESUMEN LIBRO

Título y Autor

Tres cosas que me han gustado

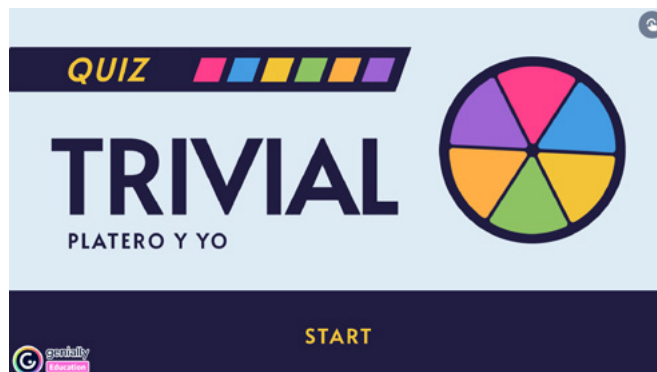
Título del capítulo

Personajes principales

Resumen

Llegados a este punto, leer para comprender se convirtió en el objetivo principal, por eso, además de las fichas resumen de cada capítulo, los alumnos y alumnas tenían la misión de encontrar en los textos leídos, las respuestas a las preguntas que se les fueron dando en forma de juego.

Propusimos al alumnado un juego de trivial con preguntas que ponía el foco en los personajes y acciones que se suceden en el libro. Otra herramienta fundamental de comprensión lectora fue la realización de *quizzes*. Estos juegos interactivos, facilitaron el conocimiento profundo del libro y de los aspectos fundamentales de este. Para ello, los juegos y actividades se fueron pautando por capítulos.



Pero estos juegos y actividades también pasaron a realizarse de manera manipulativa. A modo de *lapbook* o cuaderno desplegable, el alumnado fue completando las respuestas a las preguntas que se le iban haciendo, pero esta vez poniendo el foco en los adjetivos y metáforas. Tenía la labor de distinguir gramaticalmente entre distintas frases del relato, ver cuál era el adjetivo además de las metáforas que aparecían en el libro.



Las metáforas que encontraron en el texto fueron utilizadas por los mayores para realizar microrrelatos que les permitieran practicar su uso.

Los adjetivos fueron recopilados por los más pequeños dentro del cuerpo de Platero empleando toda su creatividad para reconstruir frases del libro con los mismos adjetivos que habían encontrado en él.



3. La deconstrucción de un clásico

3.1. Tecnologías diversas para redimensionar a Platero y a Juan Ramón Jiménez hacia una Navidad hispano-holandesa

Después de introducirnos en el mundo de Moguer, ahora nos tocaba redimensionarlo. Buscar un contexto distinto y encajarlo sin que perdiera su esencia. Ahora el desafío pasaba por escribir una nueva historia para Platero con elementos navideños. Además, el componente intercultural estuvo muy presente porque Países Bajos debía fusionarse en estos pasajes de la literatura tan marcadamente españoles. Pero primero debíamos aprender a relatar historias.

En parejas hicimos una actividad de inventar historias orales utilizando las cartas que contenían diversos inicios, finales y conectores para enlazar el desarrollo de cada cuento. Fundamentalmente trabajamos la competencia de expresión oral pero nos estábamos preparando para crear el producto final.

alce Países Bajos

INVENTA TU PROPIA HISTORIA

ÉRASE UNA VEZ DESPUÉS AL FINAL	HABÍA UNA VEZ MÁS TARDE POR ÚLTIMO	ÉRASE UNA VEZ ADEMÁS FINALMENTE	VIVÍA UNA VEZ AL POCO TIEMPO AL FINAL
EN UN LUGAR A SU VEZ AL FINAL	HUBO UNA VEZ MÁS TARDE ASÍ FUE COMO	EN UN PAÍS DE PRONTO AL FIN	ÉRASE UNA VEZ SIN EMBARGO FINALMENTE

alce Países Bajos

INVENTA TU PROPIA HISTORIA

Platero	Baltasar	Juan Ramón	Pastores
Gaspar	Melchor	Pesebre	Estrella

Mientras tanto, los niveles iniciales también aprendieron a inventar relatos con marionetas de los personajes del cuento que ellos mismos elaboraron. Con estos personajes y las historias inventadas interpretamos los cuentacuentos de títeres y grabamos las historias.



Los alumnos y alumnas de B2 y C1 recibieron instrucciones para inventar su cuento de Navidad utilizando diferentes herramientas digitales.

alce
ASOCIACIÓN DE LINGÜES
Y COMUNICACIÓN
PARES BAJOS

CUENTO DE NAVIDAD

Platero y yo
Juan Ramón Jiménez

INTRODUCCIÓN
Lee el cuento de Platero y yo de Juan Ramón Jiménez. El personaje de tu historia será Platero y tu historia tendrá que hacer descripciones como las de Juan Ramón Jiménez.

DESARROLLO
La historia de llevar elementos relacionados con la Navidad: árbol de Navidad, pesebre, familia, Nochebuena, los tres Reyes Magos.

FINAL
La historia ha de llevar un inicio, un desarrollo y un final completa de descripciones con al menos 500 palabras. Cada estrofa deberá ir acompañada de una imagen alusiva entrenada con inteligencia artificial

FORMATOS PRODUCTO FINAL
PARA EL 11 DE DICIEMBRE DE 2023

Herramientas:
- MIDJOURNEY
- DISCORD
- CANVA
- FLIPBOOK
- ANIMACITY
- GENIALLY
- YOUTUBE

TEN EN CUENTA
La ortografía, la estructura, que deben existir al menos 10 párrafos, los conectores discursivos, un inicio, un final y una historia coherente

3.2. Cómo la inteligencia artificial cambió nuestras historias

«las creaciones eran cada vez más reales y elaboradas. Sin apenas darnos cuenta, enriquecimos el vocabulario descriptivo que usábamos para darle nuestras instrucciones personales a las páginas de inteligencia artificial que más tarde crearían las ilustraciones de nuestras historias»

Una de las herramientas que más nos sorprendió por su potencial educativo en la enseñanza ELE fue la inteligencia artificial ya que requiere descripciones precisas para entrenar el lenguaje visual que se obtiene como resultado. De esta manera el uso de adjetivos, metáforas y comparaciones es muy necesario para la obtención de imágenes avanzadas en la IA.

Herramientas como Midjourney o Dall-e fueron las más utilizadas para este fin. En un primer periodo de prueba pudimos comprobar la importancia de hacer una buena descripción para que estas aplicaciones de inteligencia artificial nos devolvieran la imagen creada de la manera más completa posible. De esto dependía hacer unas buenas y concisas metáforas que describieran con detalle las ilustraciones que queríamos para nuestras creaciones personales. Por lo tanto, dimos con la herramienta perfecta para practicar nuestra finalidad: construir y usar metáforas y adjetivos de la forma más precisa. Es decir, poner en uso lo aprendido y comprobar si era adecuado o precisaba de algún cambio o de descripciones más detalladas.



Mientras poníamos en juego nuestra competencia en expresión escrita de la lengua española, íbamos creando los escenarios donde se desarrollaban las historias que habíamos creado basándonos en las técnicas de escritura creativa de Gianni Rodari.

Pero esta herramienta no nos dejaba de sorprender. Las creaciones eran cada vez más reales y elaboradas. Sin apenas darnos cuenta, enriquecimos el vocabulario descriptivo que usábamos para darle nuestras instrucciones personales a las páginas de inteligencia artificial que más tarde crearían las ilustraciones de nuestras historias.

4. Nuestra misión en Navidad

4.1. Cómo felicitar la Navidad de una manera original y creativa

Pero el reto estaba por llegar. Al final de todo, nuestra misión era crear una postal navideña, aunque no cualquier postal navideña. Queríamos una postal navideña interactiva en la que la historia de Platero y Juan Ramón Jiménez en Navidad que cada uno había creado a su manera tomara cuerpo.

Además de la IA necesitábamos otras herramientas de edición de vídeos, composición de imágenes y de creaciones interactivas. Usamos Canva, iMovie, Audacity, YouTube, Genially... Con la combinación de todas ellas pudimos crear vídeos en los que cada alumno relataba la historia que había creado ilustrada con las imágenes obtenidas de las herramientas de IA.



4.2. Algunos productos finales

Y por fin, compusimos nuestra tarjeta de Navidad.

Para la portada, cada alumno y alumna dibujó el motivo navideño que más le gustó con ceras, rotuladores, purpurina, plastilina..., en definitiva, diferentes técnicas plásticas. Una vez terminadas, las escaneamos para que ocupasen la portada de nuestra original y tecnológica tarjeta navideña.



Queríamos felicitar a nuestros familiares de España con un peculiar cuento de Navidad inventado entre Holanda y España. Tras recibir la imagen de la felicitación por WhatsApp y con tan solo pulsar al play, aparecía el vídeo que contenía la historia que cada uno, de manera muy personal, había inventado sobre la Navidad de Platero.

Los más pequeños contaron su historia con títeres y los más mayores la transcribieron e ilustraron además de darles voz. Y así de originales quedaron...



5. Conclusión

«este proyecto se resume en una forma distinta de felicitar la Navidad mezclando literatura clásica, tecnología, creatividad e inteligencia artificial»

«ahora Platero es un personaje muy especial para nosotros porque no solo ha sido leído, sino que también ha sido transformado, dibujado, descrito y querido por todo el alumnado de ALCE Países Bajos»

Este proyecto se resume en una forma distinta de felicitar la Navidad mezclando literatura clásica, tecnología, creatividad e inteligencia artificial.

Las obras clásicas de la literatura española no pierden su esencia al ser transformadas y adaptadas, para ser presentadas a niños y niñas de distintas edades, sino todo lo contrario. Estas obras adquieren el poder de filtrarse en la infancia formando parte de su cultura.

La clave está en persuadir al lector con dibujos, imágenes, vídeos, pequeños relatos y juegos para que este pueda adentrarse en la maravilla de sus letras y de la ambientación de sus descripciones. Usar el lenguaje audiovisual de los alumnos nativos digitales es un símbolo de empatía que nos acerca a las nuevas generaciones.

Es fundamental captar la atención del alumno o alumna para que éste ponga su mirada en una obra literaria del siglo XX que tanta riqueza cultural y emocional encierra. Podemos de este modo, abrirles las puertas hacia la literatura clásica de una forma constructiva, participativa, lúdica y activa permitiendo que sean ellos quienes construyan sus propios aprendizajes centrándonos en el desarrollo de la escritura creativa.

Ahora Platero ocupa un lugar distinto en nuestras vidas. Ahora Platero es un personaje muy especial para nosotros porque no solo ha sido leído, sino que también ha sido transformado, dibujado, descrito y querido por todo el alumnado de ALCE Países Bajos.

Referencias

- BOHÓRQUEZ RODRÍGUEZ, E. (2013). ¡Una pausa y volvemos! La publicidad en el aula de ELE: una propuesta didáctica. Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Budapest, 5 y 6 de abril de 2013 (pp. 81-106): Instituto Cervantes de Budapest. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/budapest_2013/10_bohorquez.pdf
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (2008). El español de los jóvenes. Fundéu BBVA. Donde dice... Boletín de la Fundación del español urgente, 12, (pp.1-3). <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2011/03/FundeuMemoria2M8.pdf>
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, I., MURIAS CARRACEDO, R. y SAIZ ABAD, R. (2009). Gramática de la fantasía: la creatividad aplicada a la enseñanza de ELE. Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE: Actas (pp. 281-288). https://www.researchgate.net/profile/Victoria-Escandell-Vidal/publication/309051882_La_comunicacion_intercultural_aspectos_cognitivos_y_sociales/links/57ff6c0708aec3e477ea8acb/La-comunicacion-intercultural-aspectos-cognitivos-y-sociales.pdf
- RODARI, G. (2008). Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Del Bronce.
- SANZ MARCO, C. y SANZ ESTEVE, E. (2018) Las microhabilidades lingüísticas en ELE desde el microrrelato. Actas XLV (AEPE). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_32.pdf
- SUÁREZ, M. F. El uso de microcuentos en la clase de ELE. Instituto Cervantes de Manchester. https://www.academia.edu/7708674/El_uso_de_microcuentos_en_el_aula_de_ELE_Using_micro_stories_in_the_Spanish_as_a_Second_Language_Classroom

Habitar la tierra con sabiduría: de Ponteareas a Bruselas



María Carmen Muñoz Grima

→ Coordinadora del Dpto. de Español, EEB2 de Bruselas



Co-funded by
the European Union

«Habitar la tierra con sabiduría: de Ponteareas a Bruselas» es un proyecto europeo Erasmus Plus K210 que recorre un itinerario educativo, el que une dos lugares, dos centros escolares, en un camino de ida y vuelta, con un objetivo común: crear lazos a través de la experiencia y del contacto con el otro, todo ello en clave europea y en clave ELE.

1. Preludio: el comienzo

«un proyecto es siempre un camino en el que se puede crear e innovar tanto como la imaginación permita»

La Escuela Europea II de Bruselas es un sueño europeo hecho realidad. Multitud de estudiantes de todas las nacionalidades conviven día a día en sus diferentes secciones lingüísticas en contacto con compañeros de innumerables nacionalidades. En este contexto, el departamento de español de la Escuela se plantea la posibilidad de presentar un proyecto europeo Erasmus Plus con un socio diferente, un socio complementario, capaz de encajar en este mosaico de lenguas y culturas. El socio elegido es el Colegio La Inmaculada de Ponteareas, en Pontevedra. El comienzo de este proyecto viene marcado por una asociación escolar que une la mirada europea con lo local.

Un proyecto europeo de estas características, un K210, es una acción que permite a sus participantes adquirir experiencia en cooperación internacional y producir resultados tangibles, innovadores y de calidad. En este sentido, empezamos a diseñar el proyecto atendiendo a las cuestiones más importantes que han de tenerse en cuenta: prioridades horizontales, prioridades específicas, indicadores cuantitativos y cualitativos de calidad, planificación y gestión, criterios de admisibilidad, coste global del proyecto...

Un proyecto es siempre un camino en el que se puede crear e innovar tanto como la imaginación permita. A lo largo de nuestra trayectoria profesional habíamos trabajado en multitud de proyectos de esta índole, pero este tenía a nuestros ojos varias peculiaridades que lo hacían muy atractivo:

- Por primera vez un proyecto Erasmus Plus, en clave ELE, preparado por el departamento de español de la Escuela, y aprobado en Bruselas como centro coordinador.
- Por primera vez un proyecto que, desde Bruselas, buscaba abrir puentes a la enseñanza del español con un socio gallego.
- Un proyecto creado, en definitiva, “pensando en el otro” (Rodrigo, alumno de S6 L4).

«un proyecto creado, en definitiva, “pensando en el otro”»

Las fases de creación pasan por distintas etapas, entre las que podemos destacar:

- **Planificación:** Se trata de definir los objetivos y las necesidades, las actividades de aprendizaje, el formato de los resultados, el calendario de trabajo...
- **Preparación:** En esta fase tiene lugar el desarrollo del programa de trabajo, las disposiciones prácticas, así como la celebración de acuerdos con las organizaciones asociadas.
- **Ejecución de las actividades:** Hacer, en definitiva, con el máximo entusiasmo y confianza en el éxito de estas.
- **Seguimiento:** Evaluación de las actividades y su impacto a diferentes niveles. En un proyecto Erasmus Plus de estas características es fundamental su repercusión a todas las escalas: producir resultados y de calidad.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas señala que todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural, destrezas tales como las interculturales, las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana. En este sentido, “Habitar la tierra con sabiduría” plantea desde su inicio una serie de actividades diseñadas por competencias y basadas en la experiencia.

En definitiva, crear un proyecto de este tipo es un auténtico reto, puesto que:

- Estimula el aprendizaje del español.
- Permite el contacto con el otro, a través del viaje y la conversación.
- Estimula la competencia comunicativa (Hymes, 1971).
- Motiva para aprender español.
- Y favorece una pedagogía de la diversidad y de la oralidad.



2. Interludio. Un itinerario educativo: de Pontearreas a Bruselas

Tal y como afirmó Goethe “Europa nació de la peregrinación”. Si a esto se añade que todos los caminos de Santiago en Europa están jalonados de monumentos, el itinerario de este proyecto claramente se dibuja como una ruta que une Bruselas y Pontearreas, en un camino de ida y vuelta, con el objetivo de descubrir el Camino a su paso por Bélgica, teniendo siempre presente el prodigioso pórtico de la Gloria del maestro Mateo.

«el itinerario de este proyecto claramente se dibuja como una ruta que une Bruselas y Pontearreas, en un camino de ida y vuelta, con el objetivo de descubrir el Camino a su paso por Bélgica»

2.1. Punto de partida

Como punto de partida, se presentó el proyecto a los estudiantes en cuatro etapas diferenciadas:

- Primera etapa: ¿Por qué viajamos?
- Segunda etapa: La vida como camino. Análisis y estudio con ejemplos de la metáfora.
- Tercera etapa: Presentación del Códice Calixtino, como primera guía de peregrinos y considerada, en este sentido, como la primera guía turística de la historia. No en vano incluye un pormenorizado estudio de la Ruta Jacobea que se ha convertido en una buena fuente para el estudio de la misma.
- Cuarta etapa: Elaboración de tu propia guía del Camino de Santiago, plasmando la función de Bruselas en el Camino de Santiago, junto con otras ciudades de la actual Bélgica.

2.2. Bruselas en el Camino de Santiago

Bélgica es uno de los países de Europa donde la tradición jacobea goza de mayor arraigo. De hecho, por Bélgica pasa la Ruta Baja, descrita ya por Hermann König en el siglo XV. En la guía escrita por este monje alemán se describen dos grandes trayectos jacobeos: el que venía desde Einsiedeln a Santiago (denominado Camino Alto o Vía Alta) y el que enlazaba Compostela con el núcleo de Aquisgrán (denominado Camino Bajo o Vía Baja). En este último mencionó a Bruselas.

La senda de Aquisgrán a Santiago de Compostela fue una de las más importantes del flujo jacobeo desde la antigüedad y en la guía de König se especifica que el peregrino cruzaba Bélgica pasando por las ciudades de Soignes, Braine-le-Comte, Halle, Bruselas, Lovaina y Diest.



En este contexto que enmarca el proyecto que presentamos, planteamos a los estudiantes realizar una parte del Camino de Santiago a su paso por Bruselas. Son innumerables las huellas del Camino en la capital. La tarea consistió en caminar y encontrar los vestigios de este patrimonio a lo largo del camino. Entre los principales edificios del patrimonio monumental jacobeo, invitamos al estudio de los siguientes:

- La iglesia de Saint Jacques sur Coudenberg, creada bajo la advocación de Santiago el Mayor. Es uno de los puntos importantes del paso del Camino de Santiago por la ciudad. Entre los símbolos jacobeos del interior destaca una estatua de Santiago en madera policromada.
- La iglesia de Notre-Dame du Finistère, emplazada en la Rue Neuve, cuyo nombre evoca claramente al *Finis Terrae* de Galicia. Este lugar constituye un importante enclave peregrino hoy en día.
- La pequeña basílica de Notre-Dame du Bon Secours, emplazada cerca de la Grote Markt. Se puede observar alguna que otra talla de una concha o de un bastón de peregrino.

↳ Notre-Dame du Finistère, Bruselas



Siguiendo esta línea de trabajo, nos planteamos establecer contacto con la asociación belga *Los amigos de Santiago de Compostela*. Esta asociación se reúne una vez al mes en las instalaciones del Centro gallego de Bruselas, situado en el barrio de Saint-Gilles, para estrechar lazos entre las comunidades gallega y belga. Entre los logros de esta asociación, destaca la recuperación de la procesión de Santiago en Bruselas, cuyos orígenes se remontan al año 1502, cuando fue instituida por Felipe el Hermoso. En la actualidad el ritual se celebra el día de las letras gallegas.

Como resultado de este itinerario en la capital belga, llevamos a cabo una exposición fotográfica, compuesta por las imágenes de los estudiantes, aspirando a un relato plural y diverso sobre la experiencia humana de la peregrinación.

3. Habitar la Tierra con sabiduría

El título del proyecto evoca la siguiente clave del proyecto: realizar un intercambio entre los alumnos de los dos centros educativos, estudiando las principales características medioambientales de cada entorno vital. En este sentido, los alumnos de Pontearreas visitan Bruselas y los alumnos de Bruselas viajan a Pontearreas, con el objetivo de convertir a ambas escuelas en lugares cocreadores del cuidado medioambiental. Las actividades diseñadas pasan por la participación en debates, puestas en común, intercambio de paneles y, sobre todo, el viaje y el Camino.

El proyecto atiende las prioridades básicas europeas en lo que se refiere a educación medioambiental, integración de la diversidad y desarrollo de la competencia digital. Las principales actividades llevadas a cabo para “habitar la Tierra con sabiduría” han sido:

3.1. Visita a Pontearreas

Uno de nuestros objetivos es fomentar un enfoque global de la enseñanza en el aprendizaje de lenguas. Con esta experiencia los alumnos conviven durante siete días hablando un idioma que estudian en el colegio, pero fuera del ámbito curricular.

El objetivo horizontal relacionado con el medio ambiente y la lucha contra el cambio climático se planifica con visitas a enclaves naturales con ecosistemas singulares. Entre ellos podemos destacar:

- Visita de Mondariz y su Balneario: paseo por la senda del río Tea, disfrutando de la riqueza paisajística del entorno natural.
- Visita a Santiago de Compostela: vivir la experiencia del peregrino, rememorando las sendas del Camino ya realizado en Bélgica.
- Visita a las Islas Cíes en la ría de Vigo. Las islas forman parte del Parque natural de las islas atlánticas de Galicia. Se trata de disfrutar del interés natural, cultural y ambiental de este lugar único por su belleza y su encanto único.
- Visita a la Ribeira Sacra: este tesoro escondido a orillas del río Sil es un destino único entre milenarios viñedos y monumentos románicos.

3.2. Visita a Bruselas

Para seguir habitando la Tierra con sabiduría, en tierra belga se proponen dos tipos de actividades en consonancia con los objetivos diseñados:



- Bruselas y el camino: Si Europa nació de la peregrinación, la visita a Bruselas se convierte en un gran relato del camino, en el que todo es susceptible de ser relatado. En este sentido, se proponen visitas a los principales enclaves jacobeos en tierra belga, tales como: la abadía románica de Lieja con reliquias del apóstol, la Iglesia de San Bavón en Gante con los peregrinos retratados en la “Adoración del cordero místico”, la Colegiata de San Gertrudis en Nivelles como uno de los lugares claves del camino y, finalmente, la visita a Tournai, llena de vieiras y de rastros jacobeos.
 - En el caso de Namur, se pueden encontrar vieiras de bronce, que trazan un recorrido por la antigua iglesia de Saint-Jacques y por el antiguo distrito de Grognon, zona confluyente entre los ríos Mosa y Sambre. Desde aquí se puede entablar camino a Dinant, situada más al sur de la región, y también acostumbrada a recibir peregrinos.
 - En lo relativo a Tournai, se puede seguir por sus calles el recorrido de las conchas del peregrino incrustadas en sus calles.
-
- «Si Europa nació de la peregrinación, la visita a Bruselas se convierte en un gran relato del camino, en el que todo es susceptible de ser relatado»
- Bruselas y su riqueza natural: Para conocer la riqueza natural belga, ligada también al mar, como nexo entre los dos lugares, el enclave elegido es el parque de Zwin. El parque es una entrada en el mar que permite además la observación de aves, una reserva natural en la costa del Mar del Norte que ya desde la Edad Media conectaba el mar con Brujas. En definitiva, se trata de un ecosistema realmente sugerente para dar vida al proyecto que estamos tratando.

4. Postludio: Y todo ello en clave ELE

Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto ha sido la difusión de la lengua y la cultura española. ¿Cómo hemos conseguido llevar a la práctica este objetivo fundamental? Gracias a la activación estratégica de una serie de com-



petencias específicas y gracias a una serie de actividades integradoras de la cultura. Todo ello teniendo siempre presente el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Las principales estrategias utilizadas en el aprendizaje del español como lengua extranjera, a lo largo del proyecto, han sido las siguientes:

- Proporcionar al alumnado múltiples opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia a lo largo del proyecto.
- Variar los niveles de desafío, participación y relación entre ellos.
- Apoyar la planificación y el desarrollo de las tareas y de las propuestas de trabajo.
- Facilitar al máximo la gestión de información y de recursos.
- Desarrollar la autorreflexión y la evaluación.

El contexto didáctico para llevar a cabo este proyecto ha venido diseñado por las siguientes prácticas:

- Comunicar e interactuar en clase de ELE con el centro asociado.
- Adquirir estrategias y afianzar automatismos lingüísticos.
- Seleccionar objetivos transversales.
- Abordar contenidos adaptables a las necesidades del proyecto (el Camino de Santiago, la naturaleza y el medio ambiente, el tapiz floral de Ponteareas y Bruselas, el viaje y el contacto entre estudiantes).

Un proyecto de estas características, por su propia naturaleza, posibilita la puesta en práctica de dinámicas motivadoras para los estudiantes y fáciles de trasladar al aula. La experiencia está basada en el intercambio escolar y en el contacto a través del viaje, por ello, a partir de aquí, podemos trabajar multitud de aspectos culturales, léxicos y semánticos, gramaticales y morfológicos, así como pragmáticos y discursivos, todos ellos relacionados con los principales temas diseñados.

En este sentido, los estudiantes pueden poner en práctica sus conocimientos de español, así como acercarse al estudio de la lengua desde el contacto con la naturaleza y el medio ambiente. Se han trabajado las diferentes funciones del lenguaje, el léxico, la gramática, los géneros discursivos y, muy especialmente, los contenidos socioculturales.

Cabe añadir que es evidente la naturaleza social del aprendizaje de una lengua; por este motivo, un proyecto como este, que favorece el encuentro y la participación en relación, es siempre un lugar seguro en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

Desde esta perspectiva del estudio del español, hemos pretendido que el proyecto gozara de unas características fundamentales para hacerlo más didáctico e inclusivo. Nos referimos a las siguientes:

- Un proyecto basado en la diversidad.
- Un proyecto flexible y complementario a la cotidianidad del aula.
- Focalizado en las necesidades lingüísticas de los alumnos de los dos centros educativos.
- Y fácil de reutilizar y ubicar en la práctica docente cotidiana.

Siguiendo esta línea de trabajo, hemos intentado insertar en un proyecto de larga duración, una serie de actividades de aprendizaje de breve duración, como parte del currículo y como apoyo a los diferentes tipos de aprendizaje de la lengua.

En este sentido, hemos utilizado diferentes formatos de aprendizaje: el aula presencial, el aula a distancia (contactos periódicos entre los centros asociados) y el viaje (entre países y a través de ellos).

Atendiendo a la tipología de los alumnos (de dos centros educativos, diferentes pero complementarios), a sus necesidades y a sus conocimientos, se han ido configurando diferentes tipos de redes:

- Redes afectivas: manteniendo el esfuerzo y el interés a lo largo de todo el proyecto.
- Redes de conocimiento: consiguiendo una autorregulación a la hora de ir avanzando en la consecución de los objetivos fundamentales.
- Redes estratégicas: proporcionando todas las opciones posibles para favorecer la relación positiva entre todos los participantes fundamentales del proyecto (coordinadoras, profesoras participantes, alumnos...).

El proceso de evaluación y de autorreflexión ha facilitado una retroalimentación fundamental para ir adaptando el desarrollo del proyecto a la práctica real del mismo. Variando los niveles de desafío entre las dos escuelas integrantes, hemos ido facilitando el trabajo y la colaboración entre todos los participantes.

5. Conclusión. A modo de Coda: un tapiz floral entre Bruselas y Pontearreas



Ponteareas y Bruselas tienen otro gran nexo en común: el arte efímero y decorativo de las flores. En Ponteareas toda la ciudad se llena de un tapiz floral en la fiesta del Corpus Christi. Todos los vecinos participan en la decoración floral de las calles: complejos, hermosos y efímeros tapices que nos llevan a la tradición y al contacto sentimental con nuestro patrimonio.

En Bruselas sucede algo parecido: cada dos años en la Grande Place se instala una enorme alfombra floral, que se convierte en todo un espectáculo. Es curioso que incluso paisajistas de Ponteareas han colaborado en la instalación de este enorme tapiz floral belga.

Utilizando esta imagen tan artística del arte efímero, de la flor y de las alfombras florales, que se terminan convirtiendo en punto de encuentro entre los dos polos de nuestro proyecto, elegimos la confección de nuestra propia alfombra floral como símbolo del proyecto. Una alfombra floral que simboliza el camino, la naturaleza y el uso de las lenguas como vehículos de comunicación.

Muchas veces, en los proyectos tanto como en cualquier otra actividad, lo que comienza siendo una actividad espontánea termina convirtiéndose en un lugar de encuentro.

Y, como colofón a esta exposición, dibujamos el tapiz floral de nuestro proyecto:

«una alfombra floral que simboliza el camino, la naturaleza y el uso de las lenguas como vehículos de comunicación»



Referencias

CONSEJO DE EUROPA (2021). CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario. Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

<https://www.caminodesantiago.gal/es/conocimiento-e-investigacion/bibliografia-jacobea>

<http://sepie.es/convocatoria/index.html>

<https://www.erasmusplus-fr.be/>

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0078.pdf

<https://www.profedelee.es/actividad/camino-de-santiago/>

<https://viakunig.eu/la-peregrinacion-de-kunig/>

«Historias en pijama»: una unidad didáctica de ELE vertebrada por el cómic y la cultura popular



Pablo Lloréns Lloréns

→ Escuela Oficial de Idiomas de Maspalomas



“Historias en pijama” es una unidad didáctica para el aula de ELE destinada a estudiantes de nivel B2 y basada en el uso de textos literarios, que tiene como hilo conductor diversas historietas del cómic *Memorias de un hombre en pijama* de Paco Roca y utiliza otros materiales auténticos de la cultura popular como viñetas, canciones, videoclips y películas. El texto base se trabaja desde una perspectiva multimodal y se presta atención a los textos por sí mismos, al lenguaje verboicónico propio del cómic así como al lenguaje audiovisual. Se trabajan y revisan contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de nivel B2 y de nivel B1, además de otros como pronunciación y prosodia, saberes y comportamientos socioculturales, referentes culturales y géneros discursivos, y productos textuales de diversa índole, con el fin de mejorar la competencia comunicativa en español del alumno a la vez que se le motiva para el aprendizaje autónomo con el descubrimiento de diversas creaciones culturales en español.

1. Introducción

Esta unidad didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua toma como referencia el uso de textos literarios, en concreto el cómic o historieta gráfica *Memorias de un hombre en pijama* de Paco Roca. Como complemento a este texto utilizamos e integramos en la unidad otros materiales audiovisuales asociados a esta historia como su versión cinematográfica, una canción con videoclip realizados para dicha película y, además, diversos materiales accesorios como otras historietas gráficas en español, ilustraciones y un cortometraje. Todo ello hace que la unidad sea más cercana al mundo en que vivimos, a la cultura popular y a los productos culturales que consumen habitualmente los estudiantes a los que nos dirigimos. Trabajamos el texto base desde una perspectiva multimodal, con atención tanto a los textos como a las imágenes, por separado y en conjunto, por tanto, en la unidad se presta atención a los textos por sí mismos, al lenguaje verboicónico propio del cómic y también al lenguaje audiovisual cuando se trabaja con muestras reales del medio audiovisual. Gracias al uso de textos literarios, cómic y textos audiovisuales, el estudiante de una segunda lengua recibe un aprendizaje a partir de un uso concreto del español pero además con el añadido artístico y el aprendizaje sociocultural de trasfondo, como se ocupara de señalar, entre otros, Romera Castillo (2013).

Las aventuras y tribulaciones del personaje principal de la historia elegida pueden ser bastante cercanas al tipo de grupo meta al que nos dirigimos y conectar con su vida cotidiana a la vez que traslucen diversos componentes socioculturales. En el momento actual, en el que ha aumentado el teletrabajo y una parte importante de la población mundial todavía recuerda perfectamente el confinamiento en sus casas debido a la reciente crisis sanitaria, parece que *Memorias de un hombre en pijama*, que combina el tono lúdico y reflexivo, es todavía más cercana a la realidad de los alumnos, y puede ser más motivadora si cabe (intrínseca y extrínsecamente), contribuyendo en cualquier caso a la rentabilidad didáctica de esta unidad: “Es más probable que la tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca provocado por un interés concreto para llevar a cabo la tarea en sí, o al percibir la importancia que pueda tener (...) fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante” (MCER; 2002:159).

Esta unidad, si bien puede ser adaptable a otros contextos con las oportunas modificaciones, está concebida para un grupo de aprendizaje del español de nivel B2. Además de los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de nivel B2 que se trabajan o se revisan y que indicamos en el apartado correspondiente, se transmiten y trabajan diversos contenidos como, entre otros, pronunciación y prosodia, saberes y comportamientos socioculturales, referentes culturales y géneros discursivos y productos textuales de diversa índole, en aras de mejorar la competencia comunicativa en español del alumno la vez que se le motiva para el aprendizaje autónomo con el descubrimiento de diversas creaciones culturales en español.

«integramos en la unidad otros materiales audiovisuales [...] como su versión cinematográfica, una canción con videoclip, [...] otras historietas gráficas en español, ilustraciones y un cortometraje»

«trabajamos el texto base desde una perspectiva multimodal, con atención tanto a los textos como a las imágenes, por separado y en conjunto»

2. La unidad didáctica

2.1. Objetivos didácticos

- Comprender textos en forma de cómic y película cinematográfica.
- Estimular la lectura de textos literarios en español a partir del cómic e historietas gráficas.
- Observar las diferencias entre textos escritos y textos audiovisuales y reflexionar sobre ellas.
- Conocer referentes socioculturales.
- Revisar contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de los niveles B1 y B2 de español.
- Reflexionar sobre los pensamientos, actitudes y comportamientos de personas y personajes en el mundo actual.
- Participar en coloquios de contenido sociocultural.
- Producir un texto con referencias socioculturales para una historieta gráfica.
- Fomentar la coevaluación de los estudiantes.

2.2. Contenidos de aprendizaje

Contenidos funcionales:

- Dar y pedir información.
- Narrar experiencias pasadas.
- Expresar planes e intenciones.
- Confirmar o desmentir previsiones.
- Posicionarse a favor o en contra.
- Expresar gustos, deseos y estados de ánimo.
- Expresar conocimiento y desconocimiento.
- Expresar aversión, hartazgo, enfado e indignación.
- Advertir, amenazar, reprochar.
- Estructurar el discurso.
- Describir, narrar y valorar textos literarios, películas, cómics y elementos de la cultura popular.
- Comparar géneros discursivos.

Contenidos gramaticales:

- Presente de subjuntivo.
- Pretérito imperfecto de subjuntivo.
- Futuro de indicativo.
- Pronombres átonos de objeto directo.
- Oraciones subordinadas adverbiales condicionales.
- Oraciones subordinadas adjetivas.
- Oraciones subordinadas sustantivas.

Contenidos léxicos (nociones específicas):

- Características físicas.

- Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo.
- Carácter y personalidad.
- Sentimientos y estados de ánimo.
- Ropa.
- Ocio.
- Actividades artísticas, géneros.
- Espacios urbanos.
- Actividades domésticas.
- Profesiones y cargos, características de un trabajador.
- Valores personales.
- Modales y comportamiento.

2.3. Organización del espacio y el tiempo



Esta unidad didáctica está concebida para 6 horas de clase en cuatro sesiones de 90 minutos, si bien esto es flexible en función de las circunstancias del grupo y la dinámica de las clases. Se trabajan las destrezas básicas, con énfasis en la comprensión lectora y en la expresión e interacción oral, estando presente asimismo la comprensión audiovisual. En cualquier caso, cada una de las cuatro sesiones cuentan con una secuenciación interna (incluso cada actividad tiene, en la mayoría de los casos, su propia secuencia interna) en la que se combinan diversas dinámicas, competencias y actividades de comprensión con la práctica guiada, la producción semicontrolada y la producción libre, lo que pasamos a comentar aquí brevemente.

Así, en la **primera sesión** se empieza con actividades previas de aproximación y activación de vocabulario, para posteriormente abordar la primera historieta, valorarla y hablar de situaciones personales a partir del texto, trabajando determinados contenidos y cerrando la sesión con una actividad de motivación a la lectura libre de cómics de autores españoles e hispanoamericanos.

En la **segunda sesión** se comienza haciendo una aproximación a la temática a tratar mediante ilustraciones escogidas que circulan por Internet y con un breve cortometraje, permitiendo su valoración, debate y práctica lingüística. Después se pone el foco en la parte visual del cómic y el poder narrador de las imágenes, trabajando con una historieta a la que se le han borrado los textos, para posteriormente presentar la historieta completa y acabar con una actividad de producción libre a partir de los temas tratados en la historieta que ha protagonizado la sesión.

En la **tercera sesión** se parte igualmente de un trabajo de aproximación, en este caso a una escena de la película basada en el cómic que sirve de hilo conductor, centrándonos en hablar de la personalidad y rasgos del protagonista y de un personaje secundario que ya han conocido parcialmente en las sesiones anteriores, para después hacer el trabajo centrado en la escena y más tarde comenzar a trabajar en clase en la tarea final de la unidad mediante una lluvia de ideas retomando diversos contenidos trabajados a lo largo de toda la unidad didáctica.

Finalmente, en la **cuarta y última sesión**, se presentarán las producciones de los estudiantes a modo de tarea final en forma de exposición, donde se hará una valoración y coevaluación de aspectos comunicativos, gramaticales, léxicos, discursivos y estilísticos y se complementará con actividades de cierre de tono distendido a la vez que didáctico, que incluyen actividades de preparación (de foco léxico) para la escucha y apelan a las emociones para finalmente trabajar con un

videoclip (con la letra de la canción integrada) constituido por escenas y planos de la película y que además incluye imágenes del grupo musical con tratamiento de imagen de cómic en consonancia con el conjunto de la historieta gráfica y con la película *Memorias de un hombre en pijama*. Esta última sesión es la única que hemos previsto algo más corta que las anteriores. Es posible que, dependiendo del grupo, la actividad de exposición y coevaluación se alargue más del tiempo que indicamos hasta completar toda la sesión. En caso de que no sea así, hemos previsto una pequeña actividad extra o, si el profesor lo prefiere, puede pasar a la siguiente unidad didáctica.

En cuanto a la dinámica prevista para cada una de las actividades de las cuatro sesiones, se combinan segmentos de la clase con agrupaciones en pequeños grupos (parejas o tríos) y segmentos en clase abierta o gran grupo/clase. Se incluyen, por lo demás, momentos que contribuyen a dinamizar la clase por contener un ritmo diferente, como una pequeña sesión de lectura libre por rincones, una exposición de los cómics con textos creados por los estudiantes e incluso, si el ambiente de la clase es propicio a ello, una pequeña representación de diálogos de la vida cotidiana de una pareja ante el grupo. Por último, se cierra la unidad cantando de forma grupal una canción alusiva a todo lo tratado.

2.4. Recursos materiales

- Aula dotada con equipación audiovisual para proyección.
- Las actividades fotocopiables y proyectables (ver apartados 3 “Actividades” y 4 “Explotación didáctica/Guía del profesor”), que incluyen diversas páginas del cómic *Memorias de un hombre en pijama* de Paco Roca y enlaces de acceso permanente y legal a diverso material audiovisual:
 - Cortometraje *Hay dos clases de personas* de Eva Moreno y Juan Carlos Vellido.
 - Escena de la película *Memorias de un hombre en pijama*, dirigida por Carlos Fernández de Vigo.
 - Videoclip de la canción *Charlize SolTherón* del grupo musical Love of Lesbian compuesta para la película *Memorias de un hombre en pijama* y con imágenes de la propia película.
- Para la actividad 4. *Leyendo cómics* es necesaria una compilación no exhaustiva de cómics e historietas gráficas en español (en formato papel o digital), que puede realizarse, en su forma simple, proyectando búsquedas en Internet.

3. Actividades (material para los alumnos)

Sesión 1

1. Un hombre en pijama

Vamos a leer un cómic o historieta gráfica que se titula *Memorias de un hombre en pijama*.

a) ¿Por qué creemos que se llama así? ¿Cuál puede ser la trama? ¿Cuál puede ser el género?



- Yo creo que se llama *Memorias de un hombre en pijama* porque es la historia de....
- Va de una persona que...
- Es un libro de fantasía/de terror/de aventuras...
-
-

b) ¿En qué profesiones la gente puede trabajar en pijama? Tenemos 4 minutos para escribir todas las respuestas que podamos...



-
-
-
-
-
-
-
-



2. Una historieta en pijama



a) *Memorias de un hombre en pijama* son historias de dos páginas que se publicaron originalmente en el periódico *Las provincias de Valencia*. Su autor es Paco Roca y, según parece, son bastante autobiográficas. Posteriormente apareció como libro, editado por Astiberri Ediciones y años después se ha hecho una película de animación y hasta canciones con su historia. Vamos a leer y mirar una de las primeras historias para conocer al personaje:



b) ¿A qué creemos que se dedica finalmente Paco, el autor y protagonista de *Memorias de un hombre en pijama*?



c) ¿Cuáles son los temas sobre los que trata esta historieta?



TEMAS TRATADOS

- El valor de la infancia...
-
-
- La crisis económica...
-

3. Nuestra vida en pijama



a) ¿Hemos trabajado alguna vez en pijama? ¿Nos gustaría?

¿En qué casos trabajaríamos en pijama?

...

RECUERDA

Condicional + Si + Pretérito imperfecto de subjuntivo...

- Yo trabajaría en pijama si fuese millonaria.

Si + Pretérito imperfecto de subjuntivo, condicional

- Si fuera millonaria, trabajaría en pijama.

Paco Roca utiliza el pijama para trabajar, aunque es una prenda que normalmente se utiliza para dormir. ¿Cómo creemos que se duerme mejor? ¿En pijama? ¿En camisón? ¿Con la ropa del día? ¿En ropa interior? ¿Desnudo/a?

¿Cuál fue nuestra experiencia durante las épocas del confinamiento por el coronavirus COVID-19? ¿Nos convertimos en personas en pijama como Paco Roca?

b) En la historieta que hemos leído el protagonista habla de pequeños placeres de la infancia. ¿Qué otros placeres de la infancia podemos añadir a la lista?



PEQUEÑOS PLACERES DE LA INFANCIA

- Sentirse protegido/a las 24 horas del día.
- Merendar viendo en la tele tu programa favorito.
- Pisar charcos.
- No tener que ir al colegio los sábados o cuando estás un poco enfermo/a.
-
-
-
-



4. Leyendo cómics

Vamos a echar un vistazo a algunas historias más de *Memorias de un hombre en pijama* y a otros cómics, tebeos e historietas gráficas del mundo hispano.

Sesión 2

1. Hay dos tipos de personas...

a) Miramos esta imagen. ¿De qué dos tipos de persona habla el dibujo?

VOCABULARIO

- Rollo de papel higiénico
- Colgar
- El (cuarto de) baño



Una forma de expresar esa disyuntiva clásica es:

Hay dos tipos de personas: LAS QUE les gusta que el rollo de papel higiénico cuelgue hacia dentro y LAS QUE les gusta que cuelgue hacia fuera.

¿Qué tipo de persona somos? Lo discutimos con nuestros compañeros:



- A mí me gusta que el rollo cuelgue hacia adentro, si no, me pongo enfermo...
- Yo soy de los que prefiero que...
- A mí me da igual, pero lo normal es que....
- ...



¿Creemos que esta diferencia puede provocar conflictos entre una pareja u otras personas que vivan juntas?



b) Ahora vamos a ver un cortometraje muy breve llamado, precisamente, [Hay dos clases de personas](#) (3:52).

¿A qué clase de persona pertenece el chico? ¿Y la chica?

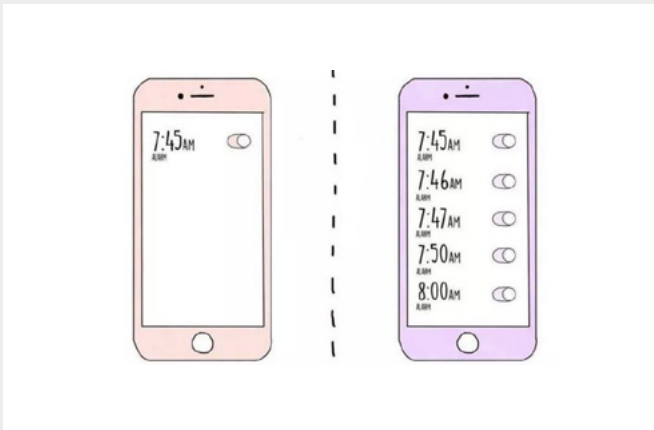
Revisamos estas frases de la película y su significado:



- Hay dos clases de personas...
- ...los que se duchan por la mañana y los que se duchan por la noche.
 - ...los que beben en vaso y los que beben en taza.
 - ...los que piensan que el dinero da la felicidad y los que simplemente son felices.
 - ...los que piensan que hay dos clases de personas y los que no.
 - ...los que sueñan y los que no.
 - ...están los que se quedan y pelean, y están los que huyen.
 - ...tú y el resto del mundo.



¿Cómo expresaríamos estas imágenes?
Escribimos frases similares a las de la película...



Empty rectangular box for writing.

Empty rectangular box for writing.



¿Qué otras clasificaciones podemos establecer? Escribimos frases con nuestros compañeros:

Large empty rectangular box for writing.

En cada categoría, ¿a qué clase de personas pertenecemos nosotros?



2. Dibujos que hablan



VOCABULARIO

- Cómec/tebeo
- Historieta
- Viñeta
- Bocado

a) A este cómic o historieta gráfica alguien le ha borrado los textos. Describimos qué vemos en las imágenes y qué pasa en cada viñeta.



b) Nos fijamos en los gestos y en la postura corporal de ella y de él y lo comentamos.

En esta viñeta los dos están sentados en el sofá. Él está muy rígido, con cara de enfadado, mirando la tele. Ella está leyendo cómodamente un libro, contenta...



c) Nos fijamos en el tratamiento de los colores que hace el autor. Hay viñetas predominante amarillas, otras azules.... ¿Creemos que significa algo?

d) Deducimos o imaginamos la trama, la historia del principio al final... ¿Cómo acaba?

- La historia trata de una pareja que...
- Al principio él....



e) Le ponemos un título...

3. Conflictos de pareja

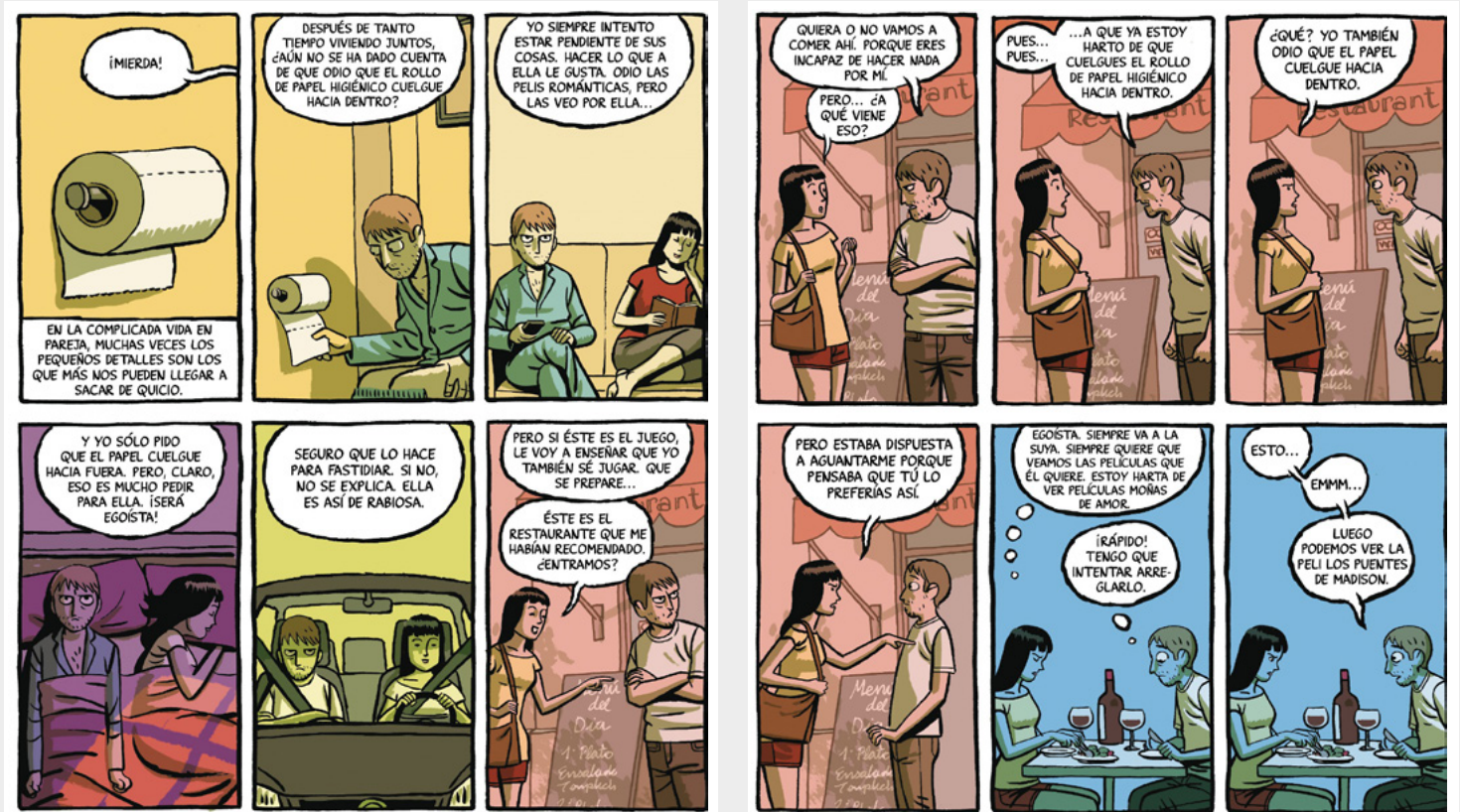
a) Aquí tenemos algunas frases para hacer reproches a alguien que se usan cuando una persona se enfada con su pareja (o con su hermano, sus padres o sus hijos, sus amigos...) ¿Las comprendemos todas? Completamos con otras...

- ¡Será egoísta!
- Siempre va a la suya.
- Seguro que lo hace para fastidiar.
- Él/Ella es así de rabioso/a...
- Que se prepare...
- Es incapaz de hacer nada por mí.
- Yo siempre intento estar pendiente de él/de ella/de sus cosas. Pero él/ella...

- Yo solo pido que...
- ¿Es mucho pedir que...? **+ PRESENTE DE SUBJUNTIVO**
- Estoy harto/a de que...
- No soporto que...
- Odio que...



b) Leemos ahora la historia completa con los diálogos originales del autor. Esta es una de las muchas historias de la serie *Memorias de un hombre en pijama* de Paco Roca.



c) Comentamos con nuestros compañeros:

- Coincidencias y diferencias con la historia que habíamos imaginado.
- Suposiciones y malentendidos entre los dos miembros de la pareja.
- ¿Dónde está la gracia de la historia?
- Significados de la historia. ¿Moraleja?
- Valoración crítica.

- - (No) Me gusta porque....
- - Es interesante que...
- - Me parece una historia que...





4. ¡Serás egoísta!

a) Lectura dramatizada de la historia.

b) Lluvia de ideas: motivos de la vida cotidiana que pueden generar pequeños conflictos de pareja.

• Cuando uno nunca friega los platos y el otro los friega siempre...

-
-
-
-
-
-
-



c) Ahora vamos a jugar a que somos parejas y nos echamos cosas en cara. Utiliza los recursos que hemos visto en la actividad 3a.

- Laura, estoy harto de que nunca friegues los platos. ¿Es mucho pedir que después de cenar trabajes 3 minutos en la cocina?
- ...

Sesión 3

1. Protagonistas

Ya conocemos un poco a Paco, el protagonista de *Memoria de un hombre en pijama* y a “Jilguero”, la pareja más estable que ha tenido. Podemos revisar la historieta que trabajamos en la sesión pasada.

En 2019 se realizó una adaptación cinematográfica, titulada también *Memoria de un hombre en pijama*, dirigida por Carlos Fernández de Vigo. Es una película de animación, aunque incluye también algunas escenas con actores e imagen real.



a) Describimos a Paco, el protagonista, ¿cómo es su carácter?

¿Y de Jilguero, qué podemos decir?



b) Si fuéramos los directores de *casting* de la película, ¿qué tipos de actores elegiríamos para interpretar a Paco y a Jilguero? ¿Cómo los imaginamos convertidos en personas de carne y hueso? Pensamos en gente de la clase, en gente que conocemos, en personajes famosos... y comentamos quiénes de ellos encajarían bien en el papel, por su físico y su porte.



c) Aquí tenemos un anuncio de una productora buscando actrices para el *casting* de un cortometraje.

**SE BUSCAN
ACTRICES AFICIONADAS O PROFESIONALES**

DE ENTRE 12 Y 17 AÑOS para interpretar a una pandilla de amigas en un cortometraje basado en una novela juvenil. Buena imagen, con soltura y expresivas ante las cámaras.

Rasgos físicos: De estatura mediana o baja, corpulentas, de piel morena, risueñas. Enviar curriculum vitae y foto de cuerpo entero y de cara a

actricesadeolescentes@tucortometraje.com

Ahora escribimos nosotros un anuncio buscando un actor para el *casting* para elegir al protagonista de *Memorias de un hombre en pijama*. Indicamos la edad, rasgos físicos, y qué tipo de personaje tiene que interpretar.



SE BUSCA

d) Aquí tenemos a Raúl Arévalo y María Castro, los dos únicos actores que aparecen en alguna escena de la película *Memorias de un hombre en pijama*. ¿Los veis adecuados, creéis que encajan en el papel? ¿Coinciden con los perfiles que habíamos comentado en la pregunta anterior?



2. Una escena de la película



a) Vamos a ver una escena de la película *Memorias de un hombre en pijama* (2019). Pensamos, primero, qué tipo de voz tiene el protagonista.



b) En la escena, Paco prepara una cena romántica. ¿Hemos preparado alguna vez una cena romántica? ¿O conocemos a gente que las ha preparado? ¿Cómo fueron los preparativos? ¿Salió todo bien o fue un desastre?

c) En la escena, Paco hace de cocinillas y sigue la receta de un plato llamado solomillo a la hawaiana. ¿Qué ingredientes creemos que lleva? ¿Cómo imaginamos que se prepara?

d) ¿Cómo creemos que acabará la cena romántica de Paco con Jilguero?

e) Ahora que hemos visto la escena, comentamos:

- ¿Ha sido la escena como la imaginábamos?
- ¿Qué nos parece el trasvase de personajes de cómic a cine de animación? ¿Qué aspectos son diferentes y nos gustan más o menos según el medio de expresión?

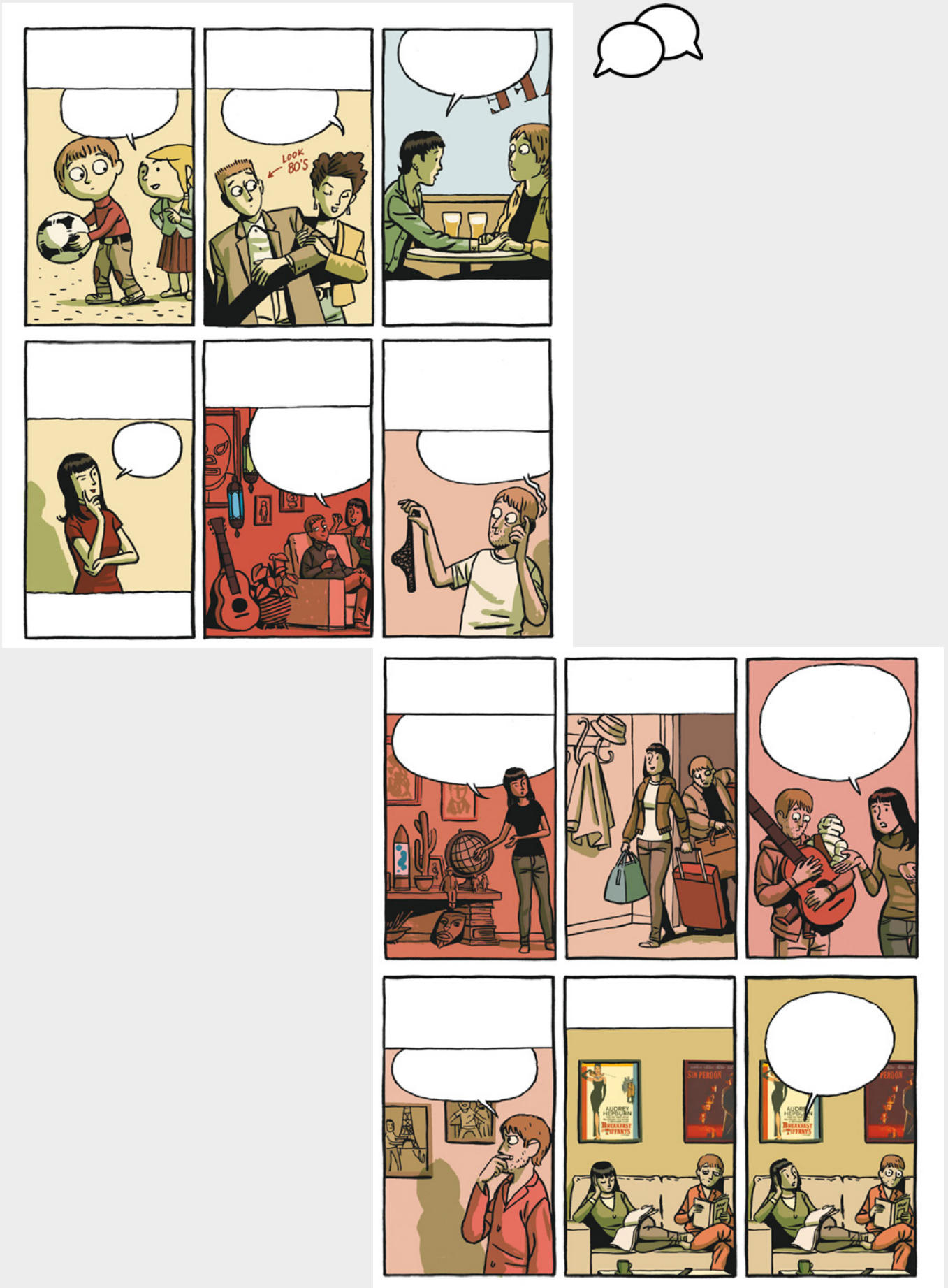
VOCABULARIO

- Una voz aguda/grave
- Una voz cálida/
- desagradable
- Voz de señor mayor/
- voz de adolescente
- Una voz que recuerda a...

3. Tus memorias en pijama

En las páginas siguientes tenemos una historieta muda de *Memorias de un hombre en pijama*, a la que le hemos eliminado el texto. ¿Qué historia puede contar? ¿Qué textos puede incluir?

Primero vamos a comentar un poco qué posibilidades tenemos y a hacer una “lluvia de ideas”.



Sesión 4

1. Una exposición de nuestras historietas



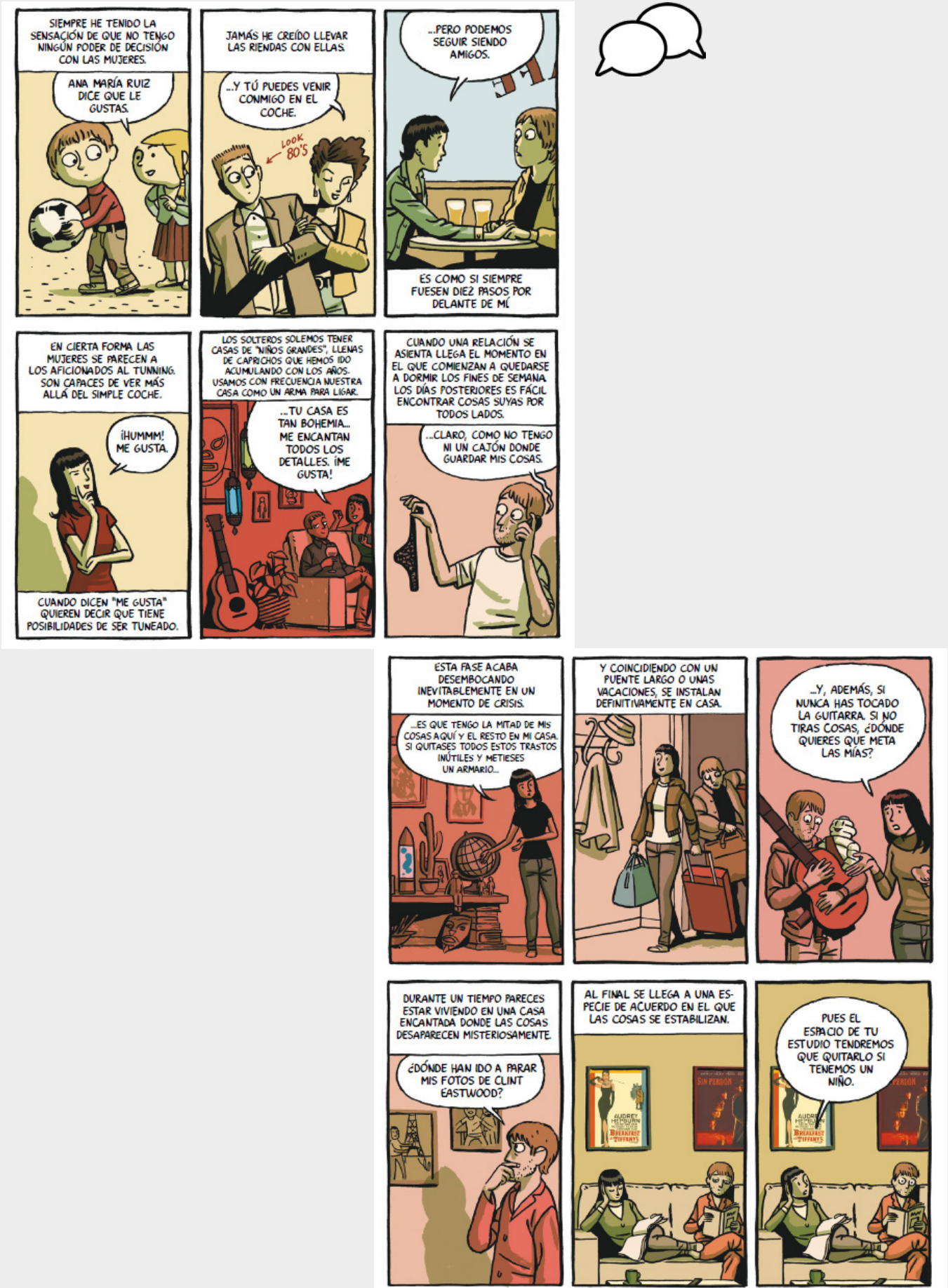
a) Tras hacer una visita a la exposición de nuestras historietas, comentamos el vocabulario y, en cada historieta:

- Si es divertida, poética, trágica, triste...
- Qué temas aparecen (sociales, culturales...).
- Si se parece al estilo de Paco Roca.
- El uso del español.
- Qué nos ha parecido más interesante de esta historia.

Tomamos notas aquí:

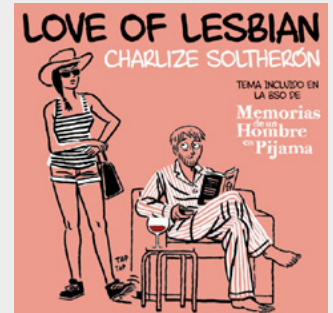
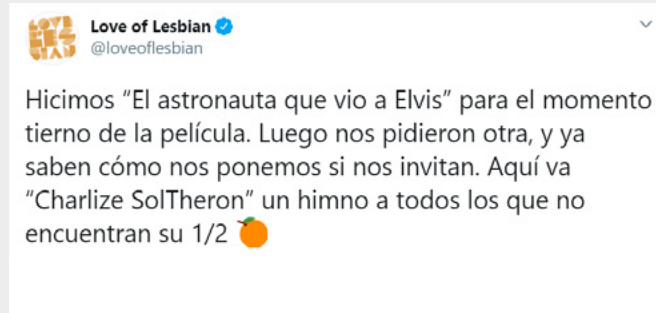


b) Aquí tenemos la historia original tal como la escribió Paco Roca. Comentamos las semejanzas y diferencias con nuestras historietas.



2. Una canción que no hable de amor...

a) El grupo de pop-rock independiente español Love of Lesbian, conocido por canciones como *El club de fans de John Boy* o *Allí donde solíamos gritar*, trabajó en la banda sonora de la película *Memorias de un hombre en pijama* y sus integrantes compusieron varias canciones expresamente para la película. De esta forma presentaron su segunda canción creada para la película en sus redes sociales:



Intentamos traducir a palabras. ¿Qué creemos que significa la expresión "su 1/2 🍊"? ¿Tenemos alguna expresión en nuestro idioma para expresar esta idea? ¿Cuál sería su traducción literal al español?



¿Creemos que todas las canciones hablan de amor? ¿Cuántas canciones conocemos que no hablan de amor?



¿Cómo debería ser una canción que no hable de amor?





b) En la letra de esta canción, Love of Lesbian utiliza diversas palabras y expresiones para referirse a estos dos tipos de personas. Antes de escucharla, intentamos clasificarlas con nuestros compañeros:

- Ni romántico ni multiorgásmico
- Miserables
- Qué pesadez
- No callarán
- No paro de desear
- ¿Por qué madurar?
- Envidiables
- No lo ven (que son envidiables)
- Preservaré mi independencia
- No hablaré de ti
- En la vida lo que importa es de uno mismo ser patriota
- Desintegrables

**LOS SOLTEROS
EMPEDERNIDOS /
EL PROTAGONISTA:**

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

**LOS ENAMORADOS /
LOS QUE HABLAN
DE AMOR:**

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Vamos a comprobar si hemos acertado escuchando la canción y viendo el videoclip.

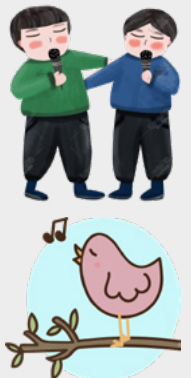


¿Es esta una canción que no habla de amor?



c) Para terminar, vamos a hacer un ejercicio de pronunciación y entonación en español...

Love of Lesbian - Charlyze SolTherón (Lyric Video)



4. Explotación didáctica / Guía del profesor

Sesión 1

ACTIVIDAD	TIEMPO	DINÁMICA	COMENTARIOS
1.Un hombre en pijama	15'	Pequeños grupos de 3 estudiantes + puesta en común en clase abierta.	La actividad 1B puede ser más motivadora si se utiliza un cronómetro con contador en línea y además música de fondo.
2.Una historieta en pijama	20'	Individual + pequeños grupos de 3 + puesta en común en clase abierta.	
3.Nuestra vida en pijama	20'- 25'	Pequeños grupos de 3 + puestas en común en clase abierta.	
4.Leyendo cómics	20'	Rincones de lectura con movimiento libre y pequeños grupos.	<p>En esta actividad, si es posible, el profesor llevará tebeos, cómics y novelas gráficas en español, para motivar a los estudiantes a su lectura. La selección dependerá en parte de los recursos disponibles, pero puede ser buena idea llevar desde tebeos clásicos como <i>Mortadelo y Filemón</i> o <i>13 Rue del Percebe</i> a tiras cómicas como <i>Mafalda</i> y algunas de las novelas gráficas más recientes. Además, si se tiene la posibilidad, se llevará el libro <i>Memorias de un hombre en pijama</i> y los otros volúmenes de la colección editados posteriormente (<i>Andanzas de un hombre en pijama</i> y <i>Confesiones de un hombre en pijama</i>).</p> <p>También puede adaptarse esta actividad como una pequeña visita a la biblioteca del centro, si tienen este tipo de libros. Otra opción es no presentar estas obras físicamente sino realizar una proyección de algunas páginas de estos volúmenes e ir comentando cuáles son los que más les interesan a los estudiantes. El objetivo principal de este apartado es motivar a la lectura, por lo que insistimos en que la selección queda a elección del profesor en función del grupo y de los textos disponibles.</p>



Sesión 2

ACTIVIDAD	TIEMPO	DINÁMICA	COMENTARIOS
1. Hay dos clases de personas	25'	a) Clase abierta + pequeños grupos de 3 estudiantes. b) Clase abierta + individual + pequeños grupos de 3.	En la actividad 1b se proyectará el cortometraje Hay dos clases de personas .
2. Dibujos que hablan	15'- 20'	Pequeños grupos de 3 + puesta en común en clase abierta.	En la actividad 2c se hace referencia al uso de colores en la historieta, por ello es recomendable la proyección simultánea de la actividad para poder valorar bien este aspecto.
3. Conflictos de pareja	20'	a) Individual. b) Individual. c) Parejas + puesta en común en clase abierta.	
4. ¡Serás egoísta!	20'	En parejas.	Tras la actividad 4c, si el ambiente y la dinámica de la clase son proclives a ello, cada pareja de estudiantes puede representar su pequeño diálogo y los demás alumnos les darán consejos para mejorar su relación.

Sesión 3

ACTIVIDAD	TIEMPO	DINÁMICA	COMENTARIOS
1. Protagonistas	20'	Pequeños grupos de 2 o 3 estudiantes.	
2. Una escena de la película	20'	Pequeños grupos de 3 estudiantes + clase abierta.	Tras la actividad 2d se proyectará una escena de la película Memorias de un hombre en pijama (se recomienda cargarla unos minutos antes de proyectarla para asegurar la reproducción sin problemas).
3. Tus memorias en pijama	40'	Clase abierta + pequeños grupos.	Esta actividad es la tarea final de la unidad didáctica. El profesor no indicará claramente cuál es la tarea hasta que se hayan analizado la imagen y los colores, se haya llevado a cabo la lluvia de ideas y la tarea esté orientada, para minimizar/evitar el “miedo a la página en blanco” del estudiante y eventuales comentarios del estilo “es que yo no sé qué poner”. Se comienza en clase y posteriormente se termina en casa, como deberes (en pequeños grupos o como trabajo individual, a elegir).

Sesión 4

ACTIVIDAD	TIEMPO	DINÁMICA	COMENTARIOS
1. Una exposición de nuestras historietas	30'	En rincones con movimiento libre (si es exposición física) + en clase abierta.	<p>Exposición física (o virtual mediante proyección, según el caso) de las historietas creadas por los estudiantes sobre los dibujos originales de Paco Roca y posteriormente coevaluación: comentario y análisis en clase según los criterios de evaluación indicados en el apartado 1a (además de las valoraciones e interpretaciones espontáneas de los alumnos).</p> <p>Posteriormente, el profesor proyectará esa misma historieta sobre la que los alumnos han trabajado pero ya con el texto original de Paco Roca (incluida en el material para los alumnos) y se glosarán las diferencias en clase abierta.</p>
2. Una canción que no hable de amor...	30'	<p>a) Pequeños grupos de 4 + puesta en común en clase abierta.</p> <p>b) Pequeños grupos + clase abierta</p> <p>c) En clase abierta.</p>	<p>En la actividad 2B, cuando se indica, se proyectará el videoclip de la canción Charlize SolTherón que incluye la letra de la canción sobre imágenes originales de la película Memorias de un hombre en pijama y sobre algunas imágenes del grupo musical con el mismo tratamiento de imagen:</p> <p>Se aprovechará también para preguntar a los alumnos y comentar si entienden el juego de palabras del título de la canción (que une el vocablo solterón y el nombre de la actriz Charlize Theron).</p> <p>En la actividad 2c se hará una segunda proyección del videoclip de la canción Charlize SolTherón y el grupo cantará la canción como ejercicio de pronunciación y de repetición de estructuras, a modo de colofón de la unidad didáctica.</p>

Nota: Esta cuarta y última sesión es algo más corta que las anteriores, en parte para dejar que la actividad de exposición y coevaluación pueda tomar el tiempo que necesite el grupo. Si se terminan 2a y 2b antes del fin de la sesión, se puede dar paso directamente a la unidad didáctica siguiente

o bien pueden utilizarse los últimos minutos para visualizar y comentar el videoclip de la otra canción que el grupo Love of Lesbian compuso para la película Memorias de un hombre en pijama, también con imágenes de esta, titulado [El astronauta que vio a Elvis](#).

5. Conclusión

Con esta unidad didáctica, Historias en pijama, el alumno de español como lengua extranjera ha revisado, trabajado y adquirido contenidos funcionales, gramaticales y léxicos así como saberes y comportamientos socioculturales, referentes culturales, géneros discursivos y productos textuales actuales, ha mejorado sus diversas competencias en la lengua meta de una forma motivadora, amena y didácticamente rentable a través de diversos elementos de la cultura popular (cómic, canciones, videoclips, cortometrajes y largometrajes, ilustraciones, publicaciones de internet...) a la vez que se la ha guiado al descubrimiento de nuevas creaciones culturales en español y al aprendizaje autónomo. Una vez llevada al aula, la valoración es satisfactoria, ha cumplido sus objetivos y ha generado en los aprendientes interés y ganas de más, por lo que nos parece conveniente la creación de nuevas propuestas didácticas en esta línea.

Referencias:

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya.
- LOVE OF LESBIAN (2019): *Charlize SolTherón*. Madrid.: Warner Music Spain. [Canción y videoclip musical]. <https://www.youtube.com> [Consulta 08/08/2023].
- MORENO, E, y VELLIDO, J. C. (2013): *Hay dos clases de personas*. Madrid: Lo Vamos Viendo Producciones [Cortometraje cinematográfico]. <https://www.youtube.com>
- FERNÁNDEZ DE VIGO, C. (2018): *Memorias de un hombre en pijama*. Madrid: Dream Team Concept / Ladybug Films / Movistar+ / Televisión de Galicia (TVG) / Televisión Española (TVE) [Largometraje cinematográfico]. Escena seleccionada: Clip español #2 'Memorias de un hombre en pijama': <https://www.ecartelera.com> [Consulta 08/08/2023].
- ROCA, P. (2011). *Memorias de un hombre en pijama*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- ROMERA CASTILLO, J.(2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED.

El uso de aplicaciones interactivas como herramienta de motivación en el aula de ELE



Fernando Collantes Cortina

→ Profesor de español en Insula College Halmaheiraplein en Dordrecht, Países Bajos



El uso de aplicaciones interactivas como herramientas de aprendizaje se ha convertido en una estrategia efectiva para mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Introducción

«la educación está en constante evolución y, en la era digital actual, las aulas están adoptando nuevas formas de enseñar y aprender»

El pasado 13 de marzo tuve la gran oportunidad de dar un taller en las jornadas organizadas por la editorial Difusión en el Instituto Cervantes de Utrecht. En este taller hablé del uso que hago en mis clases con adolescentes de algunas aplicaciones interactivas como herramientas de motivación. La educación está en constante evolución y, en la era digital actual, las aulas están adoptando nuevas formas de enseñar y aprender. En el ámbito educativo, el uso de aplicaciones interactivas se ha convertido en una estrategia efectiva para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. En particular, en las clases de español como lengua extranjera (ELE) para alumnos de secundaria, estas aplicaciones han demostrado ser herramientas poderosas para motivar a los alumnos -ya que brindan oportunidades para la práctica activa, la inmersión y la diversión en el aula- y de esta forma poder enriquecer sus experiencias de aprendizaje. En el taller hablé de cómo aplicaciones como **Gimkit**, **Quizlet**, **Baamboozle**, **LessonUp**, **Blooket**, **Flip**, **Genially**, **Quizizz** y **Edpuzzle** pueden transformar el aula de ELE, fomentar la participación y el entusiasmo entre mis alumnos y sus ganas por aprender.

2. La importancia de la motivación en el aula como motor de aprendizaje

La enseñanza de un idioma extranjero puede convertirse en un gran reto, especialmente para los adolescentes. Mantener su interés y compromiso a medida que se enfrentan a las complejidades gramaticales y al aprendizaje de nuevo vocabulario puede ser una tarea ardua. El uso de aplicaciones interactivas no solo ofrece una experiencia de aprendizaje más atractiva, sino que brinda una gran oportunidad para practicar de manera activa y significativa.

«el uso de aplicaciones interactivas no solo ofrece una experiencia de aprendizaje más atractiva, sino que brinda una gran oportunidad para practicar de manera activa y significativa»

Antes de hablar del funcionamiento de estas aplicaciones interactivas, es esencial comprender por qué la motivación es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los adolescentes a menudo se enfrentan a muchos desafíos emocionales y de concentración. Mantener su interés y participación en el aula puede ser un gran reto para los profesores, especialmente cuando se trata de aprender una lengua extranjera como el español, en la etapa de secundaria. En este contexto, la motivación juega un papel decisivo para asegurar un aprendizaje efectivo y significativo. En la clase de ELE, la motivación se convierte en un componente clave para lograr que los estudiantes se involucren activamente en el aprendizaje y desarrollen habilidades lingüísticas y culturales de manera exitosa.

Cuando los estudiantes están motivados, muestran un mayor compromiso, atención y ganas por aprender. Las aplicaciones interactivas ofrecen una oportunidad única para abordar esta necesidad de motivación de manera efectiva, al combinar elementos lúdicos con el aprendizaje de contenidos académicos.

La motivación puede considerarse como el motor que impulsa a los adolescentes a aprender y a comprometerse con el contenido académico. Cuando se despierta su interés, estos muestran un mayor nivel de atención y concentración en el aula. Están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la lengua, lo que lleva a una comprensión más profunda y una mejor retención del contenido. Además, la motivación influye en la actitud del estudiante hacia el pro-

ceso de aprendizaje. Los estudiantes suelen ser más optimistas, resistentes a los desafíos y abiertos a experimentar con nuevas formas de aprender si se sienten estimulados y motivados.

En la enseñanza de ELE, el objetivo va más allá de simplemente aprender vocabulario y reglas gramaticales. Los estudiantes motivados están más dispuestos a participar en actividades de comunicación oral y escrita. Se sienten más cómodos interactuando en español y experimentando con nuevas estructuras lingüísticas. Además, la motivación también los lleva a explorar la cultura hispanohablante, desde la literatura y la música hasta las tradiciones y las costumbres. Esta inmersión en la cultura amplía su comprensión y apreciación del idioma, lo que en última instancia mejora su competencia comunicativa.

Enfrentar los desafíos de esta etapa de desarrollo requiere estrategias que mantengan a los estudiantes comprometidos, entusiasmados y dispuestos a explorar y aprender el idioma y la cultura. La motivación no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades esenciales para el éxito en un mundo cada vez más globalizado y multicultural. Como educadores, nuestra responsabilidad radica en nutrir y cultivar esta motivación para asegurar que los estudiantes alcancen su máximo potencial en el aprendizaje de ELE.

«la motivación no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades esenciales para el éxito en un mundo cada vez más globalizado y multicultural»

3. Beneficios de la motivación a través del uso de aplicaciones interactivas

El uso de aplicaciones interactivas en la enseñanza de español para adolescentes ofrece una serie de beneficios notables entre los que podemos destacar:

- **Mayor compromiso.** Las actividades interactivas y los elementos de juego mantienen a los estudiantes comprometidos y estimulados a medida que exploran y practican una lengua extranjera.
- **Aprendizaje activo.** Las aplicaciones interactivas fomentan la participación de los estudiantes, lo que mejora la retención de la información y la comprensión de los conceptos y contenidos.
- **Personalización.** Las aplicaciones a menudo permiten la adaptación de contenido según las necesidades y el nivel de los estudiantes, lo que garantiza una experiencia de aprendizaje más relevante.
- **Diversidad de formatos.** Las aplicaciones ofrecen una variedad de formatos, como juegos, cuestionarios y presentaciones, lo que atiende a diferentes estilos de aprendizaje.
- **Colaboración.** Algunas aplicaciones permiten la colaboración entre estudiantes, lo que fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos.
- **Retroalimentación inmediata.** Los estudiantes reciben retroalimentación de manera inmediata, lo que les permite corregir sus errores y mejorar su comprensión.

También es necesario tener en cuenta algunas consideraciones a la hora de usar aplicaciones en nuestras clases de ELE:

- **Variedad.** Es necesario integrar una variedad de aplicaciones para evitar la monotonía y mantener así el interés de nuestros estudiantes.
- **Adaptación.** Es de suma importancia que las aplicaciones que usemos en clase se adapten al nivel de los estudiantes y al contenido que estemos enseñando.
- **Supervisión.** Es muy importante supervisar el uso y el progreso de los estudiantes para garantizar que estén alcanzando los objetivos de aprendizaje.
- **Equilibrio.** Hay que buscar el equilibrio entre las actividades en línea y las actividades presenciales.

3.1 Aplicaciones interactivas que uso en mis clases como herramientas de motivación

1. Gimkit

Gimkit

Gimkit es una de las aplicaciones interactivas que está revolucionando la evaluación en el aula de español. Es una aplicación que utiliza la gamificación para convertir el aprendizaje en un juego interactivo. Los profesores pueden crear cuestionarios personalizados que incluyan preguntas sobre vocabulario, gramática y cultura relacionados con el español. Los alumnos compiten entre sí para obtener puntos mientras responden preguntas correctamente. Además, pueden usar los puntos acumulados para mejorar sus avatares virtuales, lo que agrega un elemento adicional de motivación.

Esta dinámica de juego y competencia motiva a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje. La posibilidad de ganar puntos y mejorar en el juego fomenta un ambiente emocionante en el aula, donde los estudiantes están ansiosos por demostrar su conocimiento y superar a sus compañeros.

En mis clases suelo usar Gimkit sobre todo para afianzar las estructuras gramaticales y repasar el vocabulario. La retroalimentación que reciben los alumnos les sirve para ver su progreso de aprendizaje.

GIMKIT



Pretérito indefinido V3
by Señor Collantes

- Questions & Answers
- Play Live
- Practice
- Edit
- Share
- Reports
- Copy
- Export

23 questions

Flor e Irene _____ muy tarde anoche. (cenar) Text Input

 En 2001, mi abuelo..... subir al Everest. (querer) Text Input

¿Dónde.....los libros? (Poner-vosotros) Text Input

El domingo.....por la playa. (Andar-tú) Text Input

El mes pasado.....a trabajar en el Albert Heijn. (Empezar-ella) Text Input

Hace cuatro meses.....el último libro de Harry Potter. (Leer-ellos) Text Input

¿.... tú los deberes ayer?

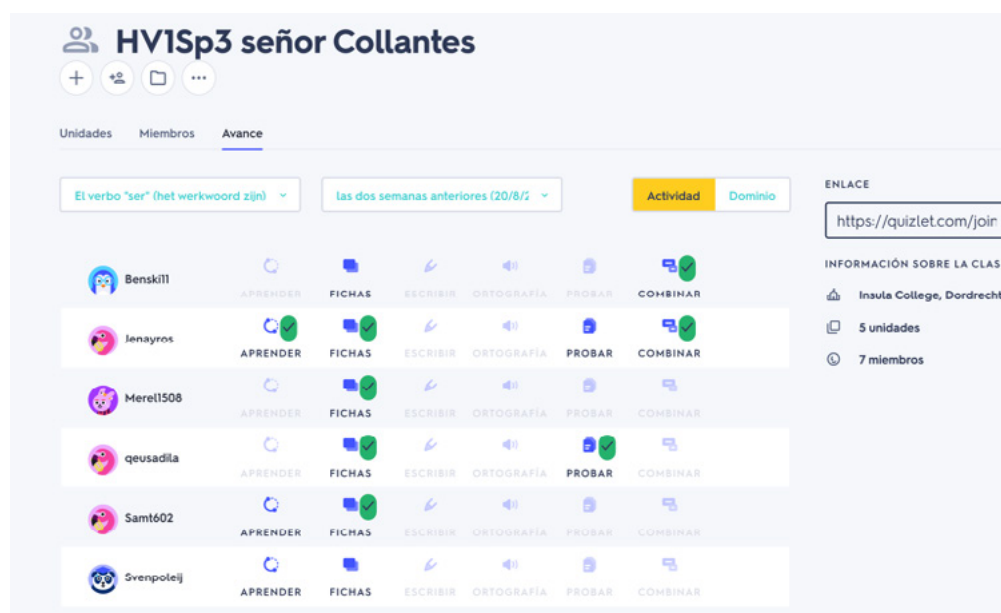
2. Quizlet



Otra herramienta valiosa es Quizlet, que ofrece una plataforma para crear tarjetas de memoria interactivas. Los profesores pueden diseñar tarjetas con palabras en español en un lado y definiciones o imágenes en el otro. Además de la opción tradicional de *flashcards*, Quizlet ofrece actividades como juegos de correspondencia y pruebas de opción múltiple.

La fuerza de Quizlet radica en su enfoque en el aprendizaje visual y auditivo. Los estudiantes pueden ver y escuchar las palabras en contexto, lo que refuerza la asociación entre el vocabulario y su significado. Esta experiencia multisensorial aumenta la retención y facilita el proceso de adquisición del idioma. Además, la posibilidad de desafiar a otros estudiantes en juegos competitivos también añade un elemento motivador.

En mis clases uso Quizlet para ver la progresión que van haciendo los alumnos a la hora de estudiar el vocabulario y el tiempo que dedican a su estudio entre otras cosas.



3. LessonUp



LessonUp es una aplicación que promueve la colaboración en tiempo real en el aula. Los profesores pueden crear lecciones interactivas que incluyan preguntas, encuestas y ejercicios de traducción, etc. Los alumnos pueden participar en estas actividades utilizando sus dispositivos móviles, y los resultados se muestran en tiempo real en la pantalla principal.

La interacción activa y la retroalimentación inmediata son componentes esenciales para mantener a los estudiantes comprometidos. LessonUp fomenta la participación y la comunicación en el aula, ya que los alumnos pueden compartir sus respuestas y discutir conceptos en grupo. Esto crea un ambiente de aprendizaje colaborativo que es muy importante para el desarrollo de habilidades comunicativas en español.

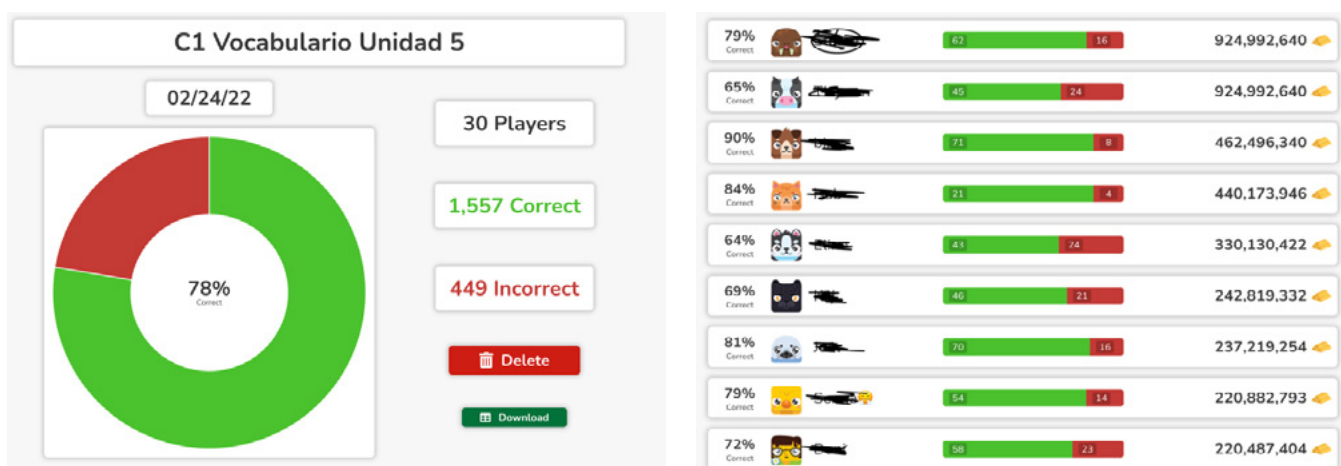
4. Blooket



Blooket es otra herramienta de gamificación que ofrece una amplia variedad de formatos de juego para el aula de ELE. Los profesores pueden crear juegos de selección múltiple, juegos de preguntas y respuestas, juegos de apuestas y más. Los estudiantes ganan puntos a medida que avanzan en el juego, lo que les motiva a participar y mejorar continuamente.

La diversidad de formatos de juego en Blooket permite a los profesores adaptar sus actividades según las necesidades y preferencias de los estudiantes. Al proporcionar opciones, se puede llegar a diferentes estilos de aprendizaje, lo que aumenta la participación y el interés de manera significativa.

Blooket es una de las herramientas preferidas por mis alumnos y la uso muy a menudo en mis clases para el repaso de la gramática y el vocabulario visto en clase. Además, me sirve, al igual que Gimkit, para controlar el proceso de aprendizaje de mis alumnos.



5. Baamboozle



Baamboozle es una aplicación que fomenta el aprendizaje basado en equipos a través de juegos interactivos. Los profesores pueden dividir la clase en grupos y asignar preguntas sobre gramática, vocabulario y cultura en español. Los equipos compiten para responder preguntas correctamente y avanzar en el juego.

Esta dinámica de trabajo en equipo estimula la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. Además, crea un ambiente de apoyo en el que los alumnos pueden ayudarse mutuamente a comprender y resolver desafíos. El elemento competitivo también despierta el interés de los estudiantes, ya que quieren demostrar su conocimiento para contribuir al éxito de su equipo. El aprendizaje colaborativo y competitivo puede ser una combinación poderosa para motivar a los adolescentes.

Esta aplicación no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también fomenta habilidades sociales, trabajo en equipo y comunicación efectiva en español. La competencia entre equipos agrega un elemento adicional de motivación, manteniendo a los adolescentes comprometidos y enfocados en el proceso de aprendizaje.

6. Flip



Flip es una plataforma que sirve para subir vídeos donde los alumnos pueden responder a preguntas planteadas por los profesores o hacer presentaciones orales sobre algún tema en particular. Para los profesores de lengua extranjeras tiene un gran potencial, sobre todo para la práctica de la expresión oral.

7. Quizizz



Quizizz es una plataforma de cuestionarios que convierte la evaluación de contenidos en una experiencia de juego. Los alumnos pueden responder preguntas de opción múltiple o preguntas abiertas mientras compiten con sus compañeros. Las recompensas virtuales y la clasificación en tiempo real contribuyen a una experiencia emocionante y motivadora.

Esta plataforma la uso en mis clases entre otras cosas, para practicar la comprensión lectora o para repasar temas de cultura que hemos visto en clase. También me sirve para la práctica y repaso de temas gramaticales o vocabulario.

The screenshot shows the Quizizz interface. On the left is a navigation menu with options like 'Explorar', 'Mi biblioteca', 'Informes', 'Clases', 'Ajustes', and 'More'. The main area displays a quiz titled 'Cultura hispana 2' with a 74% average precision and 1 game played. Below the quiz title are buttons for 'Iniciar una prueba en vivo' and 'Asignar tarea'. The current question is '1. Opción múltiple' with a 30-second timer. The question asks '¿Cuál es la capital de España?' with a map of Spain as a hint. At the bottom, a leaderboard shows the following data:

Nombre	Correctas	Incorrectas	Precisión	Puntuación
Noa	21	0	95%	25810
Eva	20	2	91%	20000
Amy	19	3	86%	19490
Jay	19	3	86%	18640
Julia	17	5	77%	15730
Stijn	15	7	68%	14410
Malik	13	8	59%	12340
mel	4	4	18%	3650



8. Edpuzzle

Es una herramienta que permite editar y modificar videos propios o de internet para adaptarlos a los objetivos de aprendizaje. Edpuzzle permite, además, pausar un video durante su visionado y pedirle al estudiante que responda preguntas abiertas o cerradas, o que lea o escuche comentarios hechos por el profesor de lo visto o de lo que se va a ver. Da la opción de añadir subtítulos, clips de audio o recortar el video.



9. Genially

Genially es una plataforma que sirve para crear presentaciones animadas e interactivas.

Es posible hacer infografías, juegos para clase, recursos interactivos, trabajos colaborativos, etc. Los alumnos pueden explorar el contenido a su propio ritmo, lo que fomenta la autonomía en el aprendizaje.

4. Conclusión

«la educación efectiva no solo trata de transmitir conocimientos, sino también de cultivar la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje»

La educación efectiva no solo trata de transmitir conocimientos, sino también de cultivar la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje. Las aplicaciones interactivas ofrecen herramientas poderosas para lograr este objetivo en las clases de español como lengua extranjera. Gimkit, Quizlet, Baamboozle, LessonUp o Blooket son solo algunos ejemplos de cómo la tecnología puede ser aprovechada para motivar y enriquecer la experiencia educativa de nuestras clases. Estas aplicaciones aprovechan la gamificación, la interactividad y la tecnología para crear experiencias de aprendizaje atractivas y significativas.

Al proporcionar un enfoque divertido, competitivo y colaborativo para el aprendizaje del español, estas aplicaciones están transformando mis clases y están ayudando a mis alumnos a convertirse en usuarios competentes, participantes activos de su propio proceso de aprendizaje y apasionados del idioma.

Como educadores, es esencial abrazar las posibilidades que ofrecen las aplicaciones interactivas para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados. Al hacerlo, estamos preparando a la próxima generación de hablantes de español con las habilidades lingüísticas, culturales y digitales necesarias para prosperar en un mundo cada vez más globalizado y diverso.

«como educadores, es esencial abrazar las posibilidades que ofrecen las aplicaciones interactivas para mantener a los estudiantes comprometidos y motivados»

Referencias

GALEANA, A. 2023. "Competencias del docente del siglo XXI". <https://educaciontics2020.wixsite.com/website/post/competencias-del-docente-del-siglo-xxi> (Consulta 20/02/2023)

VAN SLOBBE, P. y VAN AST, M. (2023) *Kleppen Dicht. Effectief leren met ICT*. Utrecht: Pica.

MARTENS, R. *Leerlingen intrinsiek motiveren*. Tielt: Lanno Campus

NELIS, H. y VAN SARK, Y. (2020). "Wat is motivatie". En NELIS, H. y VAN SARK, Y., *Motivatie binnenstebuiten*, pp. 32-64. Utrecht/Antwertpen: Kosmos.

Montaje y representación de *El fantasmita Pluft* por el grupo de teatro en español *Parabolorum* (EEB1)



Alejandro Castillo Bejarano
y Elena Castillo Ramírez

→ Profesores de Lengua española, EEB1.
Director y ayudante de dirección del grupo de teatro *Parabolorum*.



Durante el curso 2022-2023, recién llegados a la Escuela Europea de Bruselas I, nos planteamos el reto de crear un grupo de teatro en español, con vocación de convertirse en un grupo de teatro estable, que ofreciera la posibilidad de participar en el montaje y representación de obras teatrales en lengua española, tanto a alumnos de la sección española como a estudiantes de español como lengua extranjera de otras secciones, y a profesores de la Escuela, españoles o no, que quisieran colaborar en el proyecto.

Este pequeño artículo no pretende otra cosa que animar y motivar a otros profesores a poner en marcha actividades extraescolares similares que sirvan para incentivar el trabajo en equipo, para mejorar la competencia lingüística y para desarrollar la sensibilidad estética, entre otros. Asimismo, presentamos aquí el análisis de la obra y del montaje realizado de *El fantasmita Pluft*, de María Clara Machado.

1. Introducción. El teatro: una actividad enriquecedora y completa

Probablemente sea innecesario y resulte repetitivo recordar cuántos son los beneficios que aporta el teatro a la formación y al desarrollo personal de un alumno durante la adolescencia. La participación en un grupo de teatro con el objetivo de poner en escena ante un público una obra literaria es, posiblemente, una de las actividades educativas más enriquecedoras que puedan existir. La meta común que se persigue, la de representar la obra, solo se consigue gracias a la implicación, compromiso y responsabilidad de cada uno de los componentes del grupo, que se convierten en una pieza esencial, absolutamente imprescindible, de una compleja maquinaria. Si uno de los miembros del grupo falla, no acude a los ensayos, no estudia el texto, no memoriza su posición en escena, todos los demás resultan afectados, el montaje se estanca y el proyecto queda frustrado. La meta, además, se fija a largo plazo y solo se vislumbra después de meses de trabajo, por lo que se requiere paciencia y casi una fe ciega en el director del grupo, el único que conoce o imagina de antemano el resultado final de más de un centenar de horas de ensayos.

Por otra parte, el teatro engloba aprendizajes variados y permite desarrollar de manera conjunta la mayor parte de las competencias clave¹: la lectura dramatizada en voz alta y el análisis textual previo a los ensayos, así como la memorización del texto, ligada a la incorporación y automatización de gestos y movimientos en un escenario ficticio, contribuyen al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística; la aceptación de un reto, la aportación de ideas para la mejora de la puesta en escena y de soluciones para resolver los problemas que surgen, la cooperación y el trabajo en equipo, la superación de limitaciones personales y la mejora del autocontrol (empezando por el dominio de la dicción, la proyección de la voz y el control de los gestos y movimientos), así como el respeto a los demás, el reconocimiento del esfuerzo propio y ajeno y la dedicación constante a un objetivo común, la reflexión sobre el trabajo personal y el del resto del equipo,... todo ello sirve para mejorar la competencia emprendedora y la competencia personal, social y de aprender a aprender; y la utilización de medios tecnológicos para la adaptación musical, la iluminación del escenario, la edición del cartel, la grabación y edición de vídeos de la actuación, etc. ayudan a desarrollar la competencia digital. Y, cómo no, la integración de diferentes artes en la puesta en escena con el fin de potenciar el efecto emocional del texto sobre el público y de crear un marco ficticio pero creíble (con la incorporación de música, escenografía, iluminación, vestuario, etc.) potencian, sin duda, la competencia en conciencia y expresión culturales. Todas y cada una de las personas que participan en un grupo de teatro crecen, maduran y se transforman de una manera asombrosa conforme va tomando forma el proyecto y nacen lazos de compañerismo y de amistad verdaderamente sólidos.

«todas y cada una de las personas que participan en un grupo de teatro crecen, maduran y se transforman de una manera asombrosa conforme va tomando forma el proyecto y nacen lazos de compañerismo y de amistad verdaderamente sólidos»

2. Núcleo embrionario de *Parabolorum*. El nacimiento del grupo

El primer paso para montar un grupo de teatro es el llamamiento a todos aquellos interesados en participar en el proyecto. El interés personal, sin embargo, no

1. Anexo I de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

es suficiente, pues se tiene que combinar con la disponibilidad y el compromiso necesarios para acudir puntualmente a los ensayos semanales, estudiar el texto y colaborar en todo aquello que se precisa a lo largo del curso para que la representación final de la obra sea posible. En nuestro caso, a partir de la manifestación de nuestro interés en crear un grupo de teatro, acordamos con nuestros compañeros de Lengua y Literatura española anunciar el proyecto a los alumnos de todos los niveles de la sección española y citar a los interesados para establecer los días y horas de ensayo que fueran compatibles con otras actividades extraescolares de los alumnos.

«bautizamos al grupo con el nombre de *Parabolorum* porque el término designa en latín a aquellos que se enfrentan al peligro y que asumen los riesgos con valentía»

Una de las dificultades que se presentan en las Escuelas Europeas es que los alumnos del centro proceden de diferentes lugares de Bruselas y dependen del transporte escolar para llegar a casa. Por esa razón, cualquier actividad que se propone fuera del horario escolar excluye a quienes no cuentan con un medio alternativo para desplazarse. Por otro lado, el horario lectivo hasta las 16:00 h también condiciona la decisión de implicarse en una actividad que requiere mucha dedicación, pues, además de las horas semanales de ensayo, es preciso destinar un tiempo personal a la memorización del texto.

A pesar de las dificultades y después de un primer llamamiento en el que manifestaron su interés una veintena de alumnos, decidieron comprometerse en el proyecto dos alumnos de primero de secundaria (S1), tres alumnas de segundo (S2), una alumna de tercero (S3) y dos profesores de la sección española, además del director del grupo. Todos ellos demostraron desde el comienzo un verdadero entusiasmo y una responsabilidad admirable. Bautizamos al grupo con el nombre de *Parabolorum* porque el término designa en latín a aquellos que se enfrentan al peligro y que asumen los riesgos con valentía.

↘ Grupo *Parabolorum* vestidos antes de la representación del 23 de mayo de 2023.



↘ Grupo *Parabolorum*.



Se consensuó con los alumnos establecer para los ensayos dos días por semana, martes y jueves, de 16:00 h a 17:30 h. En la primera fase de montaje de la obra, los ensayos se organizaron por escenas, de tal manera que solo acudían a ellos los actores que participaban en ellas. Cuando todas las escenas quedaron montadas y ensayadas y cada actor había incorporado su papel, comenzó a requerirse la presencia de todos los alumnos en cada ensayo. En la fase final, durante las semanas previas a la representación, se sumaron algunos ensayos generales con vestuario en fines de semana.

↓ Ensayo en la sala polivalente de la EEB1. Escena de Pluft, Mirabel desmayada y la señora fantasma (fuera del escenario).

↘ Ensayo de la escena protagonizada por Pata de Palo y Mirabel.



3. El fantasmita Pluft, de María Clara Machado

3.1. La selección de la obra. Un “juguete cómico” de María Clara Machado

En el teatro escolar, la obra sobre la que se va a trabajar no puede ser seleccionada antes de conocer a los alumnos-actores con los que se cuenta-, pues su número, edad y características físicas condicionan la elección. En nuestro caso, contábamos con dos adultos y seis niños de edades comprendidas (en el mes de septiembre) entre los 10 y los 13 años y solo uno de ellos había formado parte previamente de un grupo de teatro. Esa fue la razón por la que elegimos *Pluft*, o



↑ María Clara Machado. Imagen del *Fundo Correio da Manhã. The Brazilian National Archives*. Foto de dominio público.

fantasminha, en su traducción española, *El fantasmita Pluft*, una obra sencilla, relativamente breve (una hora y quince minutos de actuación aproximadamente) y con numerosas posibilidades de crear ciertos juegos teatrales.

La obra fue publicada y estrenada en 1955 por la dramaturga brasileña María Clara Machado. Veinte años después, fue adaptada para una miniserie de TV Globo y ha inspirado dos películas, la última estrenada en 2023 y dirigida por Rosane Svartman. La tierna historia de amistad entre Mirabel y el pequeño fantasma Pluft fue representada en diferentes montajes en Brasil y versionada en toda América del Sur, Europa y Estados Unidos.

La autora (Belo Horizonte 1921- Río de Janeiro 2001) fue una reputada dramaturga brasileña, especializada en la escritura de obras infantiles. Hija del escritor Aníbal Monteiro Machado, pasó la infancia envuelta en una atmósfera literaria e intelectual ligada al padre, rodeada de artistas e intelectuales, como el músico Vinicius de Moraes, el poeta Carlos Drummond de Andrade o el diplomático y periodista, amante de las cosas sencillas, Rubem Braga. Siendo joven se unió al movimiento bandeirante, que la llevó a recorrer Brasil y a entrar en contacto con el mundo del teatro. A los 28 años consiguió una beca en París, donde estudió con el maestro de la improvisación Charles Dullin y con el mímico Jean-Louis Barrault. A su regreso a Brasil, dos años después, creó el grupo *amateur* O Tablado, en el que trabajó como actriz y como directora teatral y que ella misma convirtió en una de las más reputadas escuelas de teatro de Brasil, donde se formaron generaciones de actores (entre ellos, Louise Cardoso y Andrea Beltrão). Su faceta como dramaturga comenzó poco después y sus textos, concebidos principalmente para un público infantil, buscaron siempre potenciar los juegos escénicos, a los que quedaba supeditado el texto teatral.

De las treinta piezas infantiles que escribió, *Pluft* fue la que más éxito tuvo y fue considerada por la crítica Bárbara Heliodora como “uno de los dos únicos clásicos de la dramaturgia nacional”. El otro era el *Auto de la compadecida*, de Ariano Suassuna.

Además de *El fantasmita Pluft*, gozaron de considerable éxito otras obras de la autora, como *El rapto de las cebollitas* (1954), *La bruja buena* (1958) y *El caballito azul* (1984), en las que se mezclan el humor y la poesía.

3.2. Análisis de la pieza teatral

El fantasmita Pluft pone en escena el nacimiento de la amistad entre dos niños ingenuos pertenecientes a dos mundos opuestos, que desconocen y temen: Mirabel, una niña, nieta del Capitán Bonifacio, y un pequeño fantasma, Pluft. Mirabel tiene miedo de los fantasmas y Pluft lo tiene de los humanos, pero ambos vencen su temor cuando empiezan a conocerse y descubren que tienen un pasado común.

Los personajes de la obra responden a prototipos del cuento popular. Pluft el protagonista, es un pequeño fantasma, hijo de un fantasma de la ópera, que, al morir, se transformó en papel celofán. Huérfano de padre, vive con su madre, la señora fantasma, y su abuelo, Gerundio, un viejo fantasma del navío del capitán Bonifacio, que se pasa el tiempo durmiendo dentro de un arcón. El pequeño Pluft vive atemorizado con la idea de la gente, pues imagina a los humanos como seres monstruosos. Su temor es idéntico al de cualquier humano que imagina a un fantasma como un ser diabólico y espantoso.

Un día, guiado por el mapa del tesoro del Capitán Bonifacio, llega a la casa habitada por los fantasmas el pirata Pata de Palo, antagonista de Pluft, quien

lleva como rehén a la nieta del Capitán Bonifacio, Mirabel. El pirata Pata de Palo es insensible, falto de escrúpulos, ambicioso y un cobarde con aires de valiente. Ansía encontrar el tesoro que dejó escondido Bonifacio, pero para lograrlo tiene que enfrentarse a una serie de dificultades.

El encuentro entre los dos niños, Pluft y Mirabel, se va a producir durante las horas en las que se ausenta Pata de Palo. Mirabel, que ha quedado atada y amordazada en la casa, consigue liberarse de sus ataduras y Pluft, que siente curiosidad por conocerla, se materializa ante ella. Ambos son presas del pánico, pero la curiosidad por lo desconocido supera al miedo. Pronto se dan cuenta de que los dos son niños y que, a pesar de sus diferencias, se parecen mucho entre sí y en nada a la imagen monstruosa que se habían formado previamente. Cuando empiezan a conocerse, a contarse sus respectivas historias, se hacen amigos y Pluft se propone ayudar a escapar a Mirabel.

El resto de los personajes de la obra son personajes secundarios de carácter cómico. La señora fantasma es un personaje alegre, un tanto histriónico, y al mismo tiempo tierno. Su mayor defecto es que se pasa las horas hablando por teléfono con su prima “Burbuja de jabón” y adora preparar “buñuelos de viento”, pasteles invisibles tan apetitosos que hacen despertar a Gerundio de su profundo letargo.

El tío Gerundio es un viejo fantasma de navío. Sus ronquidos desde el interior del baúl en el que duerme indican su presencia en el escenario, aunque no se muestra al público hasta bien avanzada la obra. Representa a una vieja gloria, un fantasma decrépito que apenas es capaz de mantenerse despierto, pero que conserva íntegra la idea del honor y del deber. Así se demuestra cuando Pluft, que requiere su ayuda, le ofrece lo que sabe que el abuelo más aprecia: los buñuelos de viento de la señora fantasma, el recuerdo de la amada, Naftalina Vaporosa, y el del Capitán Arcoiris, a cuyo servicio había trabajado durante su juventud en el buque del capitán Bonifacio. La lealtad a su capitán es la que le hace recuperar la energía y salir finalmente del baúl en el que estaba encerrado.

Existe también un personaje coral, integrado por tres marineros de poca monta, borrachos, amigos de Mirabel: Juan, Julián y Sebastián. Siguen el rastro de Pata de Palo con el fin de liberar a la nieta de Bonifacio, pero tienen tanto miedo a los fantasmas que termina siendo la niña quien les ayuda a ellos, y no al revés. La comicidad del grupo se genera gracias a escenas repetidas con ligeras variaciones y con diálogos basados en la repetición, los paralelismos y la *amplificatio* de los sintagmas: “Hay que salvar a la nietecita del Gran Capitán Bonifacio”, “Hay que encontrar el tesoro de la nietecita del Gran Capitán Bonifacio”, “Hay que agarrar al ladrón del tesoro de la nietecita del Gran Capitán Bonifacio”, por ejemplo.

Además de estos personajes, hay otros personajes aludidos en el texto, cuya presencia es innecesaria en escena, pero que permitiría, a propuesta de la autora, la introducción de marionetas en el escenario, tal como se ha hecho en algunos montajes, o de efectos sonoros y visuales, que también añaden comicidad a la representación. Se trata de Chito, el primo de Pluft, que lidera a un escuadrón de fantasmas que acude en ayuda de Mirabel. Y la prima Burbuja, con la que la señora fantasma tiene varias conversaciones telefónicas. En nuestro caso, optamos por utilizar efectos de luz y sonido para sugerir su presencia.

La obra se desarrolla en un solo acto y la acción transcurre entre la caída de la tarde y el amanecer del día siguiente, en una época indefinida y en un espacio impreciso. Las referencias espaciales a las que alude el texto son las de “una casa vieja, en medio de la arena blanca, cerca de un mar verde”.

4. Características del montaje

4.1. Escenografía y vestuario

La atemporalidad de la obra y la imprecisión del espacio permitió hacer una propuesta escenográfica basada en un juego de contrastes que perseguía un efecto anacrónico, tanto en el aparato escénico como en el vestuario.

Lamentablemente, la EEB1 no cuenta con un escenario ni con un salón de actos propiamente dicho, sino con un salón de ensayos (*la salle polyvalente*), abierto a las aulas de dibujo y con una configuración irregular, poco apta para hacer representaciones teatrales. Obligados a adaptarnos a un espacio de actuación muy pequeño, con escasa profundidad y escalonado, restringimos los elementos escenográficos a lo indispensable, teniendo en cuenta además la circulación de los personajes en escena: el baúl de Gerundio, que ocupaba el centro del escenario; un teléfono con rueda, para las llamadas a la prima Burbuja; una silla de hierro donde sentar a la señora fantasma y a Mirabel, y un perchero para colocar el disfraz de humano con el que se viste Pluft para salir al mundo de la gente. Vestimos las paredes del escenario y cubrimos la entrada a las aulas con cortinas de plástico y con telas y cortinas de colores y ocultamos parte de la pared del fondo con un gran retrato de Bonifacio, pintado para la ocasión con gouaches y pasteles sobre soporte de cartón.

↓ Preparación del retrato del Capitan Bonifacio.

→ Montaje de la escenografía.

↘ Colocación del atrezzo.



Todo ello debía, además, ofrecer el aspecto de una casa vieja abandonada, el interior de una casa habitada por fantasmas. Como material de atrezzo fabricamos también un barco de juguete, con el que aparece Pluft al comenzar la obra, y compramos una muñeca lo suficientemente vieja y rota para que el fantasmita pudiera imaginar a los humanos como verdaderos monstruos.

Se reservó el escenario principal para simular el interior de la casa vieja de los fantasmas y se utilizaron los escalones laterales de la sala y la parte inferior del escenario para sugerir la playa a la que llegan y por la que caminan los tres marineros borrachos.

En cuanto al vestuario, decidimos apartarnos de la tradicional representación de los fantasmas como seres ensabanados y pálidos para convertirlos en personajes coloridos y estrambóticos. La señora fantasma, con peluca azul, llevaba un vestido con tintes medievales. Pluft, con peluca de colores, iba vestido con mallas y casaca doradas, que sustituye por una cazadora de cuero blanca y una gorra cuando pretende salir a recorrer el mundo de los humanos. Gerundio, con peluca blanca, viste una serie de camisones y blusones de color blanco. Mirabel aparece como una muñeca antigua, vestida con tules vaporosos de color pastel, mientras que su raptor, Pata de Palo, responde a la imagen tradicional de pirata, con casaca marrón, pantalones ajustados y botas altas. Los tres marineros van vestidos con prendas iguales, pero de colores diferentes, para acentuar su carácter coral y borrar la individualidad de cada uno de ellos.

↓ Pata de Palo y Pluft durante la sesión de fotos para la preparación del cartel de la obra.

↘ Juan, Julián y Sebastián, el coro de marineros borrachos durante la representación.



↳ Maribel y Pluft comiendo buñuelos de viento.

→ El tío Gerundio despertando de su largo sueño, con Pluft al lado.



4.2. Adaptación musical y cartelería

Otro elemento esencial en la puesta en escena de un texto es la música, cuya capacidad de potenciar los efectos emotivos del texto es única. La recepción de un mismo texto y su interpretación por parte del público puede cambiar radicalmente en función de la música con que se acompañe el recitado. Es por ello por lo que la selección y adaptación de las piezas musicales constituye una parte fundamental de la fase final del montaje. Para la obra, quisimos que la música evocara la atmósfera mágica e irreal de la casa de los fantasmas y que, manteniendo siempre dicha atmósfera, se acentuara la emotividad y fascinación del momento del encuentro entre Pluft y Mirabel, la euforia y la pasión del momento en que Pluft decide enfrentarse a su miedo a salir al mundo exterior, o la intriga y el suspense en las escenas protagonizadas por el capitán Pata de Palo. Buena parte de la música se extrajo de diferentes piezas del álbum *Zero project fairytale*², utilizando para ello el programa de edición de audio libre Audacity³. También fue necesario crear una música para las canciones con las que entran en escena los tres marineros borrachos, Juan, Julián y Sebastián, y el marino Pata de Palo. La música, en este caso, estaba condicionada por la letra y por el carácter de cada uno de los personajes.

En cuanto a los efectos de sonido relacionados con la prima Burbuja o con Chito y el batallón de fantasmas (sonidos de burbujas a diferentes ritmos, ruido de motores de aviones, llamamiento a la batalla, etc.), recurrimos al banco de sonidos de la BBC (BBC Sound Effects⁴) y a su manipulación con el citado programa Audacity.

Ya en la última fase del proyecto, con la representación fijada para el día 23 de mayo de 2023, preparamos el cartel de la obra. Dedicamos una mañana a una sesión de fotos con cuatro de los personajes (Gerundio, Mirabel, Pata de Palo y Pluft) y entre los cientos de fotos elegimos una, con Pata de Palo y Pluft, como fondo del cartel. Su diseño se llevó a cabo con Adobe Photoshop CS. En la rotulación combinamos fuentes diferentes, descargadas de la base Dafont⁵.

2. <https://zero-project.gr/music/albums/fairytale/>

3. <https://audacity.es/>

4. <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/>

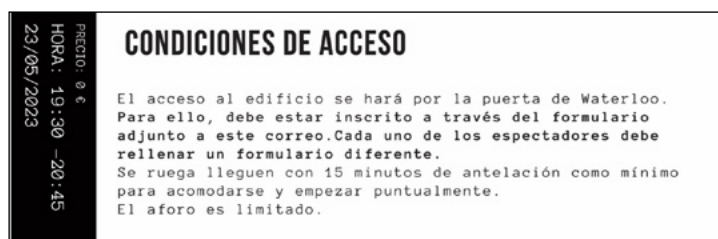
5. <https://www.dafont.com/es/>

↳ Cartel de *El fantasmita Pluft* para anunciar el día de la representación.



Aparte del cartel, diseñamos una invitación para el día de la función, con el fin de agilizar el control de entrada de los asistentes por parte de los vigilantes de la escuela. Las invitaciones, creadas con el programa Canva, se adjuntaron a un formulario de Microsoft Forms, del que se hizo un envío masivo a través de SMS y con ayuda del resto de compañeros de Lengua española.

↳ Invitaciones para el acceso a la EEB1



5. Representación final

La semana previa a la representación se realizaron ensayos generales con vestuario, luces y sonido, para comprobar que todo estaba listo y poder retocar hasta el último momento algunos detalles del montaje. El control de luces estuvo a cargo del director de la obra, Alejandro Castillo, y el control de sonido, de la ayudante de dirección, Elena Castillo. La representación tuvo lugar el 23 de mayo de 2023 en la Sala Polivalente de la Escuela Europea de Uccle. Asistieron en torno a 130 espectadores.

Tanto para los alumnos como para los profesores que pusimos en marcha el proyecto y que participamos en la obra, el momento de la representación es

↳ Escena con la señora fantasma, el tío Gerundio, Mirabel y Pluft.

→ Escena en la que Pluft y Pata de Palo pelean por el cofre del tesoro.



una ocasión especialmente emocionante. Resulta difícil describir la mezcla de emociones que se experimentan detrás y sobre el escenario: tensión, emoción, nervios, angustia, esperanza de que todo salga bien, una alegría desbordante cuando cada actor regresa del escenario después de que su actuación haya sido aplaudida, rabia si ocurre algo inesperado o se produce algún fallo... El sentimiento de compañerismo y el apoyo que se recibe de todos y cada uno de los que participan en la función es tan especial que, cuando acaba la función, se tiene la sensación de que ha ocurrido algo casi mágico que unirá para siempre a ese grupo de actores noveles.

«el sentimiento de compañerismo y el apoyo que se recibe de todos y cada uno de los que participan en la función es tan especial que, cuando acaba la función, se tiene la sensación de que ha ocurrido algo casi mágico que unirá para siempre a ese grupo de actores noveles»

Después de la representación, varios alumnos de la EEB1 y EEB3 mostraron su interés por participar en un próximo montaje. Aunque es mucho el trabajo que conlleva sacar adelante un montaje teatral, muchas las horas de ensayo y las dificultades que deben resolverse a lo largo del curso, el asistir a la evolución y transformación de los alumnos sobre el escenario, verlos crecer en su capacidad de dominar su propio cuerpo y de controlar la dicción y la proyección de la voz, y compartir con ellos la creación de una hermosa mentira, como es una obra teatral, son motivos suficientes para renovar la ilusión y las fuerzas para comenzar un nuevo montaje al curso siguiente. Esperamos que con el tiempo el grupo de teatro en español *Parabolorum* crezca y pueda seguir contribuyendo a la difusión de la lengua y la cultura españolas en el ámbito de las Escuelas Europeas y de los demás programas educativos que el Ministerio de Educación español desarrolla en Bélgica.

Belén M^a Roza González
→ Asesora técnica de Educación
en Países Bajos, 2018 – 2023

La Asesoría Técnica de Educación en Países Bajos

1. Introducción

Cuando me trasladé a Ámsterdam, en agosto de 2018, para incorporarme como asesora técnica de la Consejería de Educación en Países Bajos sabía que asumía una seria responsabilidad, que tendría que enfrentarme como cualquier expatriado a un proceso arduo de adaptación, no exento de dificultades. Tenía mucha ilusión por conocer la realidad neerlandesa y poder aportar mi granito de arena en un entorno apasionante en pro del español. El primer año supuso un aprendizaje permanente con un intenso ritmo de trabajo y muchas reuniones con las distintas instituciones relacionadas con el español. Con lo que nadie contaba entonces era con la llegada de una pandemia, un hecho histórico que traería globalmente un cambio total de rutinas, que felizmente hemos ido asimilando en la era post-COVID-19.

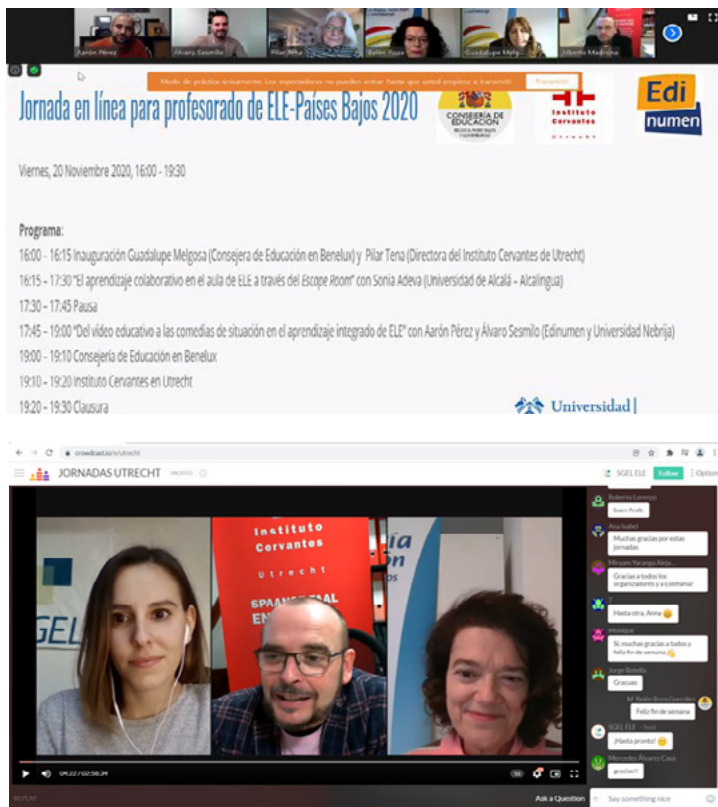
En 2021 empezamos a recuperar progresivamente la “normalidad” y nos dimos cuenta del salto cualitativo que los métodos de enseñanza y aprendizaje habían dado de manera generalizada: los formatos virtuales, favorecidos por el confinamiento, habían sustituido en 2020 a las clases presenciales, todos manejábamos con más soltura las plataformas TIC y compartíamos no solo pantalla,

sino también recursos innovadores que nos permitían “conectar” en línea con el resto del mundo.

En el curso 2021-2022 las fórmulas híbridas en la formación del profesorado se habían popularizado: como muchos ponentes decían “habían venido para quedarse” y gustaban al profesorado, que solo recientemente empieza a animar las cifras habituales de participación en reuniones y jornadas presenciales.



En el curso 2022-2023 se ha reactivado la tendencia tradicional de oferta formativa y de promoción del idioma: hemos batido el récord de los años prepandemia en cuanto al número de actividades organizadas, número de certificados de asistencia emitidos, número de menciones honoríficas concedidas a estudiantes de español en la educación secundaria, etc. Soplan nuevos vientos y la “crisis Corona”, como dicen en Países Bajos, ha quedado casi en el olvido.



2. Las funciones de una Asesoría Técnica de Educación

Las embajadas de España en el exterior cuentan con representaciones de los ministerios del gobierno español y, entre ellos, se encuentra el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que está presente en más de 50 países a través de una red educativa exterior.

La Acción Educativa Exterior (AEE) del MEFP tiene como principal objetivo difundir la educación, lengua y cultura españolas en el mundo. Está extendida por los cinco continentes, gracias al apoyo de la red de oficinas de Educación (consejerías, agregadurías y asesorías). De este modo, unos dos millones de personas se benefician cada año, en más de 5.000 centros educativos, de los programas de la AEE, en los que participan alrededor de 10.000 profesores y 5.000 auxiliares de conversación.

Estas oficinas de Educación gestionan los programas de la AEE implantados en el país y entre su diversidad de acciones destaca muy especialmente la promoción de la lengua y la cultura españolas en el sistema educativo del país, mediante acuerdos con las autoridades educativas e instituciones académicas de ese país.

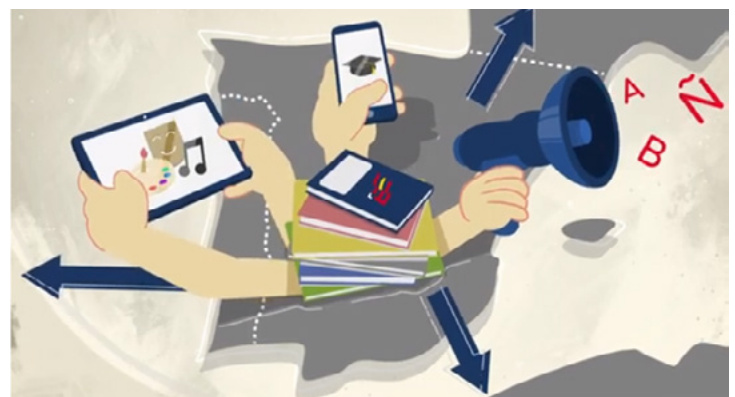
Asimismo, contribuyen a la formación continua del profesorado extranjero de español, ofrecen recursos educativos y didácticos, gestionan becas y ayudas, facilitan la tramitación de solicitudes de homologación y equivalencia de títulos universitarios y no universitarios, y promocionan los estudios en España, participando en ferias educativas y ofreciendo charlas en centros educativos y universidades.



3. La Asesoría de Educación en Ámsterdam

El Ministerio de Educación y Formación Profesional cuenta con una asesoría técnica en Países Bajos, que depende de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, con sede en Bruselas, y se ubica en la cuarta planta del Consulado General de España en Ámsterdam.

La asesoría coordina en Países Bajos los programas siguientes: la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) con 21 aulas y unos 1.000 estudiantes, las Secciones Españolas en Ámsterdam y en Leiden-Leiderdorp, los auxiliares de conversación en inglés en España, el plan de formación de profesorado, publicaciones, así como asesoramiento sobre los sistemas educativos de ambos países y mantenimiento de relaciones institucionales, tanto con las instituciones españolas asentadas en el país como con las neerlandesas.



Las tareas de la asesoría se caracterizan por su variedad: la atención a numerosas consultas de índole académico y cultural es permanente, ya que en el país residen oficialmente unos 40.000 españoles, a los que se suman los no censados. El correo electrónico y el manejo de herramientas informáticas es esencial en el desarrollo de las funciones de la asesoría, pero también es fundamental el dominio de habilidades sociales en distintos idiomas para desenvolverse en entornos multiculturales y plurilingües.

La formación del profesorado es, sin lugar a duda, una de las actividades más destacadas de las que se realizan en esta asesoría. Se trata de jornadas y talleres de actualización didáctica y lingüística, intercambios de buenas prácticas entre docentes y presentación de recursos ofrecidos desde el MEFP. En cuanto a la modalidad de formación, además de la presencial, en los últimos años también se ha apostado fuerte por la oferta de formación en línea, que desde 2020 ha incrementado el alcance e impacto de nuestras actividades, gracias a la colaboración con todo tipo de instituciones educativas: asociaciones de profesores, universidades, editoriales, escuelas de español, etc.

El mayor reto profesional que he encontrado en Países Bajos es el de conseguir atraer al profesorado neerlandés de español a nuestras actividades formativas y el de establecer contacto directo con las instituciones homólogas dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (MINOCW). El grueso de nuestra formación didáctica se alimenta de profesionales hispanohablantes nativos, que no se encuadran en la enseñanza reglada, pero que trabajan arduamente por actualizar su formación pedagógica y su dominio del neerlandés para acceder a puestos estables como docentes de español.



4. Hechos destacados en el aspecto profesional

De mi desempeño en la asesoría de Ámsterdam me quedarán los satisfactorios recuerdos de haber visto cómo las enseñanzas de la Agrupación de Lengua y Cultura Española (ALCE) se han ido fortaleciendo, aumentando año tras año el número de estudiantes; cómo se mantiene en el país un interés creciente por el español en todos los niveles educativos, reflejado en las menciones honoríficas concedidas al alumnado sobresaliente en los exámenes estatales de español de 5.º HAVO (secundaria general) y 6.º VWO (pre-universitario), o el hecho de que desde 2021 exista la Plataforma Nacional de Español (Platform Spaans), una iniciativa que, liderada por el Instituto Cervantes de Utrecht, la Universidad de Nimega, la Asociación de docentes Levende Talen, la Consejería de Educación y las embajadas de los países hispanohablantes, entre otras instituciones, impulsa la promoción de la enseñanza del español en los Países Bajos.



Pese a todos los avances, hay desafíos que afrontar para situar al español en el lugar que merece por su proyección universal: el número de aspirantes a graduarse en educación secundaria con el español como segunda lengua extranjera (la primera es el inglés)

está muy por detrás de los que optan, por ejemplo, por el alemán o el francés; las plantillas docentes de los centros de educación primaria no incluyen a profesores de español; hay una escasez generalizada de egresados universitarios que se dediquen a la enseñanza, y en particular al español, etc.

En resumen, si bien es cierto que la lengua española y la cultura hispana que representa son cada vez más populares en la sociedad neerlandesa, se sigue dando una gran diferencia en número de aprendices por idiomas, que se explicaría por razones históricas: el inglés es una asignatura obligatoria durante toda la enseñanza secundaria y tanto el alemán como el francés han sido hasta el año 2010 los otros dos idiomas obligatorios en la 1.ª fase de secundaria, siendo opcionales en la 2.ª fase. Sirvan de referencia las siguientes tablas, basadas en los datos de CITO (Instituto Central de Exámenes Estatales):

2020-2021: EXÁMENES CENTRALES (N.º DE ALUMNOS/AS)

Idiomas	6.º VWO	5.º HAVO	4.º VMBO	TOTAL
Inglés	41.515	58.560	54.950	155.025
Alemán	20.625	16.992	20.530	58.147
Francés	15.258	10.616	5.234	31.108
Español	2.316	1.184	713	4.213
Chino	–	–	–	–
Turco	21	42	41	104
Árabe	60	69	65	194
Ruso	47	18	–	65
Italiano	–	–	–	–

2021-2022: EXÁMENES CENTRALES (N.º DE ALUMNOS/AS)

Idiomas	6.º VWO	5.º HAVO	4.º VMBO	TOTAL
Inglés	41.390	54.927	52.443	148.760
Alemán	19.827	15.266	18.475	53.568
Francés	15.093	10.064	4.500	29.657
Español	2.509	1.283	683	4.475
Chino	–	–	–	–
Turco	–	26	–	26
Árabe	50	95	34	179
Ruso	33	11	–	44
Italiano	–	–	–	–



5. Conclusión

A nivel personal, entre las numerosas ventajas que conlleva vivir y trabajar en Ámsterdam, destacaría los agradables paseos por esta “Venecia del Norte”, famosa por sus canales y sus fáciles recorridos a pie o en bicicleta; las modernas infraestructuras de transporte público que favorecen la movilidad entre ciudades (sugiero la tarjeta OV-chipkaart personalizada, válida por 5 años, con la que se obtienen descuentos de hasta el 40% en trenes, tranvías, metros y autobuses viajando en fin de semana o fuera de hora punta); los museos de alto nivel, como el Rijksmuseum y el museo Van Gogh (recomiendo la compra de la tarjeta Museumkaart anual, que cuesta solo 65 euros y da entrada gratuita a las exhibiciones permanentes de la red nacional de más de 450 museos) y, en general, las actividades culturales programadas en inglés -música, teatro, danza, cine- que permiten al recién llegado disfrutar de una amplia oferta aunque no domine el neerlandés.

La impresión profesional de mi paso por Países Bajos está lógicamente matizada por el periodo de la pandemia que frustró planes de viaje e iniciativas profesionales, como la celebración del VII Congreso Internacional del Español con Fines Específicos (CIEFE) que hubo que cancelar en 2020. Sin embargo, mi perspectiva global de esta experiencia es altamente positiva, ya que he conocido otra cultura muy diferente, he tenido la oportunidad de vivir en una ciudad preciosa y de trabajar con personas muy interesantes, algunas de las cuales ya considero amigas.

La dedicación que exige un puesto como este (bastante solitario, con largos horarios, periodos de estrés y, a la vez, gran autonomía), se ve compensada por las innumerables satisfacciones que conlleva el contribuir humildemente a que la diversidad y riqueza de la lengua y cultura hispana avancen poco a poco más allá de sus fronteras geográficas.

Acercándonos ya al final de 2023, con la perspectiva que da el paso del tiempo, reconozco que la experiencia de trabajar durante los últimos cinco años como asesora técnica de educación en Países Bajos ha sido una etapa de claro-oscuros, como la pintura de Rembrandt: un juego de luces y sombras, que se resume para mí en un cúmulo de recuerdos imborrables, un hito personal y profesional, que marca el fin de mi actividad en el exterior y mi vuelta definitiva a casa.

Me siento muy afortunada de haber contado siempre con la inestimable ayuda de mis compañeros en Bruselas, en la Embajada, en el Consulado, en ALCE, en Secciones Españolas, en el Instituto Cervantes, en el MEFP y en los organismos que colaboran aquí con nuestra labor.

A todos los docentes y al personal de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo con los que he tenido contacto, envío desde aquí un fuerte abrazo con mi agradecimiento, de corazón.



