

# mosaico

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español

22  
Diciembre 2008

**Las nuevas tecnologías  
en la enseñanza de ELE**



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BÉLGICA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# Sumario

## **PRESENTACIÓN** 3

**Christian Dupont**  
Ministro de la Enseñanza Obligatoria  
Comunidad francesa de Bélgica

## **LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

Informatizarse no perjudica la salud 5  
**Peter Jan Slagter**

Clics, TICS y didáctica 12  
**Agustín Yagüe**

La nueva Web como espacio de reflexión profesional en el *blog* del Grupo Nodos Ele 17  
**Emilio Quintana y David Vidal**

Alt164.info: enlaces, agenda y más - ¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿cuándo? 25  
**Hans Le Roy**

## **TALLERES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS**

Palabras de agua. Segunda parte 28  
**María Pilar Carilla**

## **BIEN DICHO Y BIEN ESCRITO**

**Español urgente**  
Sea minusculista, no ponga comas cuando respire y algunos consejitos más para redactar textos en español pulcro 33  
**Alberto Gómez Font**

**Español correcto**  
La fragmentación de la fonética española 35  
**Carlos Muñoz**

## **FICHAS**

Érase una vez... 38  
**José Antonio García Chamizo y Begoña Méndez**

El cartero de Neruda 43  
**Dolores Soler-Espiauba**

## **GUÍA DEL PROFESOR** 46

## **RESEÑAS**

*Vocabulario. Elemental A1-A2* 47  
*Pruebas de Nivel* 48

## **INFORMACIONES**

Noticias 49  
Calendario 50  
Consejería de Educación 51  
Institutos Cervantes 51

## **PORTADA**

Mosaico del Parque Güell. Barcelona. (Foto cedida por la Oficina de Turismo en Bruselas)

**MOSAICO**  
Diciembre 2008

### **Directora**

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

### **Coordinadores**

Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Asesores Técnicos

### **Equipo de Redacción**

Inmaculada Canet Rives  
Antonio Delgado Torrico  
Javier Ramos Linares  
Marina Sofía Ruiz Pérez  
Bld Bischoffsheimlaan 39  
1000 Bruselas  
tel.: 00 32 (0)2 219 53 85 – fax: 00 32 (02) 223 21 17  
asesoriabelgica.be@mepsyd.es

### **Colaboran en este número**

María Pilar Carilla  
José Antonio García Chamizo  
Christian Dupont  
Alberto Gómez Font  
Hans Le Roy  
Begoña Méndez  
Liesbeth Merckx  
Carlos Muñoz  
Emilio Quintana  
Encarnación Román Carreño  
Peter Jan Slagter  
Dolores Soler-Espiauba  
David Vidal  
Agustín Yagüe

### **Corrección lingüística**

Beatriz Calvo Martín

### **Fotografías**

Las fotografías de las páginas 11, 14, 20, 36 y 45 proceden del Banco de imágenes y sonidos del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

### **Maquetación – Impresión y encuadernación**

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

## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE**

### **Edita:**

© Secretaría General Técnica.  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.  
N.I.P.O.: 651-08-097-7  
I.S.S.N.: 1374-0245

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando:

- Se cite la procedencia
- No se proceda a cobro o contraprestación
- Se informe al MEPSYD de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

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

— ejemplar gratuito —

Edición electrónica de Mosaico:

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

## PRESENTACIÓN



Respondo con mucho gusto a la amable invitación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Bélgica para colaborar en la revista *Mosaico*.

El aprendizaje de lenguas es una de las preocupaciones de los responsables del sistema educativo de la Comunidad francesa de

Bélgica. La primera de estas preocupaciones se centra, evidentemente, en el aprendizaje del francés, lengua de la enseñanza, cuyo dominio, tanto oral como escrito, constituye indiscutiblemente una condición *sine qua non* para el acceso a otros aprendizajes y la participación activa en nuestra sociedad. Es una preocupación aún más importante si tenemos en cuenta que para un gran número de nuestros alumnos, recién llegados a nuestro país, el francés no constituye la lengua hablada en casa.

El aprendizaje de las otras lenguas, de lo que se ha dado en llamar las “lenguas extranjeras” –calificativo seguramente poco apropiado en el marco de la construcción europea y del acercamiento entre las culturas–, constituye otra preocupación importante en el seno de nuestro sistema educativo.

En la Comunidad francesa el aprendizaje de una segunda lengua puede empezar en 3º de Primaria o en 5º de Primaria, y esta enseñanza de lenguas en Primaria no corre a cargo de maestros generalistas como en la mayoría de los países de la Unión Europea, sino de docentes que han realizado una formación inicial de tres años centrada específicamente en la enseñanza de idiomas.

En nuestras escuelas muchos alumnos estudian inglés o una de las lenguas nacionales: neerlandés y, en menor medida, alemán. Sin embargo, en nuestros centros se estudian también otros idiomas. El español, gran lengua de cultura y de comunicación, puede ser cursado desde el tercer curso de la Enseñanza Secundaria. Así, el 5% de los alumnos eligen el español como segunda lengua moderna a partir del cuarto curso de la Enseñanza Secundaria y el 71% de los alumnos que optan por una tercera lengua moderna en el quinto curso escogen español. Así pues, 8.964 alumnos han recibido clase de español en la Enseñanza Secundaria durante el curso escolar 2007 / 2008. Es un número en progresión constante.

A estas cifras, que se refieren únicamente a la enseñanza reglada, conviene añadir los 4.132 alumnos que han asistido a las clases de español en la enseñanza de Promoción Social de la Comunidad francesa (cifras de 2007/2008).

Entre nuestros alumnos, son muchos los que han elegido aprender español también para descubrir la cultura de los países hispanohablantes. Las estructuras de aprendizaje existen tanto en el nivel de la formación inicial como en la continua.

En cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías, debo subrayar que la enseñanza interactiva empieza a entrar en las escuelas. Por el momento, la mayoría utiliza principalmente el lector de CD. No obstante, se han desarrollado otros

C'est avec plaisir que je répons à l'aimable invitation que m'a adressée le Service d'Éducation de l'Ambassade d'Espagne en Belgique de m'exprimer au sein de la revue *Mosaico*.

L'apprentissage des langues est au cœur des préoccupations des responsables du système d'enseignement en Communauté française de Belgique. La première de ces préoccupations porte évidemment sur l'apprentissage du français, langue d'enseignement, dont la maîtrise, sur le plan oral comme sur le plan écrit, constitue assurément une condition *sine qua non* de l'accès aux autres apprentissages et de la participation active à notre société. Cette primauté dans les préoccupations s'impose d'autant plus que pour bon nombre de nos élèves arrivés depuis peu chez nous le français ne constitue pas la langue parlée à la maison.

L'apprentissage des autres langues, de ce qu'il est convenu d'appeler les « langues étrangères » - qualification sans doute devenue impropre dans le cadre de la construction européenne et du rapprochement des cultures –, constitue une autre préoccupation majeure au sein de notre système éducatif.

En Communauté française l'apprentissage d'une deuxième langue commence soit en 3<sup>ème</sup> primaire, soit en 5<sup>ème</sup> primaire et l'enseignement des langues au niveau primaire y est pris en charge non pas par des enseignants généralistes comme dans la plupart des pays de l'Union européenne mais par des enseignants bénéficiant d'une formation initiale de trois ans spécifiquement axée sur l'enseignement des langues.

De nombreux élèves étudient dans nos écoles l'anglais ou une des langues nationales, le néerlandais et, dans une moindre mesure, l'allemand. Toutefois, d'autres langues que celles-là sont aussi enseignées dans nos écoles. L'espagnol, cette grande langue de culture et de communication, peut être suivie dès la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire. 5% des élèves choisissent ainsi l'espagnol comme deuxième langue moderne dès la quatrième année de l'enseignement secondaire et 71 % des élèves qui optent pour une troisième langue moderne en 5<sup>ème</sup> année choisissent l'espagnol. Ce sont ainsi 8964 élèves qui ont suivi un cours d'espagnol dans l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2007-2008. Ce nombre est en progression constante.

A ces chiffres qui ne concernent que l'enseignement de plein exercice, il convient d'ajouter les 4132 élèves ayant fréquenté les cours d'espagnol dans l'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française (chiffres de 2007-2008).

Parmi nos élèves, nombreux sont ceux qui ont fait le choix d'apprendre l'espagnol mais aussi ce faisant d'avancer dans la découverte de la culture des pays hispanophones. Les structures d'apprentissage existent tant au niveau de la formation initiale que continuée.

En ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies, je tiens à souligner qu'un enseignement interactif commence à faire son entrée dans les écoles. Pour l'heure, la plupart d'entre elles utilisent principalement le lecteur CD. Toutefois, d'autres modes d'apprentissage ont été développés. Ainsi,

modos de aprendizaje. Así, dentro de la enseñanza a distancia, se ofrecen posibilidades tanto a los docentes como a los alumnos. Estos reciben un código de acceso personalizado para consultar en línea los módulos de cursos según su nivel. Los profesores pueden igualmente recurrir a este tipo de herramienta en su clase con su grupo de alumnos.

Aprender una lengua en la escuela no tiene como único objetivo el dominio “técnico” de dicha lengua; aprender una lengua en la escuela es también –y sobre todo– salir a descubrir al otro, su manera de vivir, de pensar, de expresarse. Ahí radica la principal aportación del aprendizaje de un idioma a la formación del ciudadano.

Me alegra ver todo lo que han puesto en marcha –con un dinamismo que encuentro especialmente destacable– los profesores de español para conducir a sus alumnos al descubrimiento de la cultura española y de los otros países hispanohablantes. Se desarrollan intercambios y estancias lingüísticas, así como actividades culturales, ya sea la organización de cineclubs, la visita a exposiciones o la representación de actividades teatrales.

En el marco del Plan lengua del Plan Marshall, quiero recordar que la Región Valona ofrece numerosas posibilidades de estancia en el extranjero tanto a los alumnos como a los profesores. Pienso igualmente en el Programa de Educación Permanente (PAP). Este programa de educación financiado por la Comisión Europea tiene, entre otros objetivos, el de fomentar la realización de un espacio europeo de educación y formación a lo largo de la vida, ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las posibilidades ofrecidas en los Estados miembros, promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística y favorecer el intercambio de buenas prácticas. Este programa (PAP) está constituido por cuatro programas que se centran en la enseñanza escolar (Comenius), la enseñanza superior (Erasmus), la formación profesional (Leonardo da Vinci) y la educación de adultos (Grundtvig), así como por un programa transversal centrado en dominios tales como las lenguas y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Solo me resta animar a los agentes de la educación y de la formación a suscribir estos programas que se dirigen a todas las etapas de la vida para unir a sus alumnos alrededor de un proyecto más extenso y enriquecedor que les implica y que es importante para ellos.

Deseo un largo futuro a *Mosaico*, revista que representa una herramienta valiosa para los docentes.

*Christian Dupont*

Ministro de la Enseñanza Obligatoria  
Comunidad francesa de Bélgica

dans le cadre de l’enseignement à distance, des possibilités sont offertes tant aux enseignants qu’aux élèves. Ceux-ci reçoivent un code d’accès personnalisé afin de consulter en ligne les modules de cours selon leur niveau. Les professeurs peuvent également recourir à ce type d’outil dans leur classe avec leur groupe d’élèves.

Apprendre une langue à l’école n’a en effet pas pour unique objectif la maîtrise « technique » de cette langue, apprendre une langue à l’école c’est aussi sinon surtout partir à la découverte de l’autre, de sa façon de vivre, de penser, de s’exprimer. C’est en cela que l’apprentissage d’une langue participe aussi de la formation d’un citoyen.

Je me réjouis dès lors de voir tout ce qui est mis en place, avec un dynamisme qu’il me plaît de souligner, par les professeurs d’espagnol pour conduire leurs élèves à la découverte de la culture espagnole et des autres pays hispanophones. Les échanges et les séjours linguistiques se développent, les activités culturelles aussi que ce soit l’organisation de cinéclubs, la visite d’expositions ou la mise sur pied d’activités théâtrales.

Dans le cadre du Plan langue du Plan Marshall, je rappelle que de nombreuses possibilités de séjour à l’étranger sont offertes par la Région Wallonne tant aux élèves qu’aux enseignants. Je pense également au programme « Education et formation tout au long de la vie » (EFTLV). Ce programme d’éducation financé par la Commission européenne a, entre autres, pour objectifs d’encourager la réalisation d’un espace européen de l’éducation et de la formation tout au long de la vie, d’aider à améliorer la qualité, l’attrait et l’accessibilités des possibilités offertes dans les Etats membres, de promouvoir l’apprentissage des langues et la diversité linguistique et de favoriser l’échanges des bonnes pratiques. Ce programme (EFTLV) est constitué de quatre programmes qui se concentrent sur l’enseignement scolaire (Comenius), l’enseignement supérieur (Erasmus), la formation professionnelle (Leonardo da Vinci) et l’éducation des adultes (Grundtvig) ainsi que d’un programme transversal centré sur des domaines telles que les langues et l’utilisation des techniques modernes de l’information et communication (TIC). Je ne peux qu’encourager les acteurs de l’éducation et de la formation à souscrire à ce genre de programme qui s’adresse à toutes les tranches de vie afin de fédérer leurs élèves autour d’un projet plus vaste et enrichissant qui leur tient à cœur et dont ils sont porteurs.

Je souhaite encore de beaux jours à la revue *Mosaico*. Celle-ci représente un outil précieux pour les enseignants.

*Christian Dupont*

Ministre de l’Enseignement obligatoire  
Communauté française de Belgique

## Informatizarse no perjudica la salud

Peter Jan Slagter  
University College Utrecht  
Universidad de Utrecht

El autor comenta en este artículo cómo el recelo propio hacia todos los cambios importantes se extiende también a las nuevas propuestas metodológicas para el aprendizaje de lenguas. Hace un repaso por la historia reciente de estas propuestas y se centra luego en las sugerencias presentadas y discutidas en el seno de la *VIII Jornada Pedagógica del Español*.

Hace ya muchos años, cuando trabajaba en Teleac, la cadena de televisión educativa de Holanda, para preparar uno de mis cursos de español por televisión, Chris Sonnemans me recomendó un libro cuyo título y cuyo autor no recuerdo. En cambio el impacto sí lo recuerdo: describía la lentitud de los procesos de innovación, en ese caso, en la agricultura<sup>1</sup>. El autor describía cómo, cuando se iban conociendo los efectos de los abonos sintéticos, primero algún solitario campesino se prestaba a escuchar a los agentes de venta de esos nuevos productos y cómo sólo al cabo de bastantes años se decidía este mismo individuo a usarlos una vez —para probarlos, nada más, y poder volver atrás sin consecuencias de ningún tipo— antes de abandonar los procesos milenarios de abono ‘natural’ que conocía. Luego, al igual que en otros campos y en propuestas que realmente aportaban algo, se veía que los vecinos primero observaban con recelo cómo crecían y aumentaban las cosechas de su vecino competidor y envidiaban las ganancias de ese aventurero, y terminaban adoptando el nuevo método

definitivamente cuando se daban cuenta de que ese vecino loco volvía de las bolsas de trigo con ganancias netamente superiores a las suyas. Hacen falta pioneros y mucha paciencia, y hasta que no se vean los resultados de esos pioneros, no hay nada que hacer. Que en estos tiempos ecológicos el uso de los abonos artificiales haya bajado netamente en la apreciación popular es otra cosa que no tiene nada que ver con la lentitud de los cambios. Si es que los hay.

Este vaivén lo vemos también en nuestra profesión. Cambia la vida y cambian nuestras sociedades. Viajan más personas que nunca, gente que antes no entraba en contacto con otras sociedades y otros idiomas, lo que obliga a la sociedad a replantearse las asignaturas, concretamente los idiomas que se ofrecen. Y con ello también los niveles de competencia que se requieren. Hace tiempo que vimos que para los tiempos modernos no basta con las reglas morfosintácticas que conocíamos al dedillo pero cuyo uso práctico se postergaba hasta que conociéramos esos países. Así recuerdo yo mis cursos de francés, inglés y alemán en Secundaria, pese al hecho de que siempre me han tocado profesores que no hablaban más que la lengua meta en clase. Mi primer viaje a Inglaterra, en tren, marca el momento en que, con mis doce o trece años y un año de francés, me tocó usar mis conocimientos de esta lengua entre Bruselas y la costa belga para saber si para pasar el Canal de la Mancha tenía que bajar yo del tren en la última estación, o si quizás en el puerto o en la misma playa se embarcaba el tren entero. Pues no. El revisor no entendió mi tímido francés de entonces pero de su respuesta deduje que podía tranquilizarme.

1 Valga una pequeña aclaración personal: Chris Sonnemans era en los años sesenta y setenta el encargado de los estudios de marketing y de los análisis de los cursos que ofrecía Teleac, la cadena holandesa de televisión educativa. Era ingeniero agrónomo, graduado en Wageningen, y nos entendíamos bien posiblemente porque mis raíces están claramente en el campo de Noord-Holland. De ahí que me sonara mucho esa historia. Los que leen holandés pueden recurrir a *De graanrepubliek*, de Frank Westerman, para ver cómo cambió la agricultura a escala holandesa y luego en el concierto europeo. La agricultura evidentemente no tiene nada que ver con la didáctica, pero se parecen estos procesos de lentísimos e incompletos y muchas veces incluso mal asimilados cambios a lo que vivimos diariamente los posesos de ciertas ideas didácticas que se han apoderado de nosotros y cuya lenta o nula aceptación bien puede volvernos locos.

Y que podía bajarme con los demás pasajeros en el puerto de Ostende.

Ahora bien, conocimientos morfosintácticos del francés no me faltaban. Muchos años más tarde, por los giros que da la vida me topé con lo nocio-funcional y comunicativo, y ahora en retrospectiva sé que yo también tardé bastante en entenderlo, y aún más en traducirlo a mis materiales y mis clases. Esa incapacidad para absorber ideas nuevas es la que más me chocó al tiempo que me ablandó luego, al ver que muchos colegas y yo seguíamos convencidos de que al margen de lo que dijeran los nuevos métodos, en el fondo era lo sólido lo que interesaba a los alumnos. Muchos seguían enseñando gramática 'pura' con manuales nocio-funcionales y demás, sin molestarse por el hecho de que en el mundo que nos rodeaba las autoridades responsables estaban reorientando los programas oficiales a enfoques que eran mucho más de uso de la lengua que de enseñar estructuras morfosintácticas. Creo que precisamente la indisolubilidad de lo viejo que conoces y lo nuevo que cuesta entender hizo que la revolución no estallara de una vez ni se instalara para siempre. Y eso que, una vez convencido, batallé con la fe de los auténticos neófitos.

Hoy pienso que en cualquier momento son imperativas esas nuevas reflexiones cada equis tiempo, y que nunca se deben parar las transformaciones, y que hacen mucha falta las revueltas de todos los momentos, pero mucho más necesario es darles tiempo para pensarlas y digerirlas con tino. Es que en cada una de ellas había algo atractivo. Si no, ni siquiera hubieran surgido. En



*Peter J. Slagter en la VIII Jornada Pedagógica del Español. Bruselas*

los métodos de gramática y traducción se reconocían los 'analistas de la lengua' que insistían en que todo lo memorizado luego encontraría su salida en la práctica, y que entonces se vería el rendimiento de todo aquel caudal que en sus clases dejaban sin poner a prueba. Éramos todos pequeños filólogos, hablar espontáneamente con moldes de uso práctico y con soltura es algo que no se esperaba de nosotros, porque cualquier interlocutor educado nos dejaría construir nuestras oraciones sin impacientarse. En clase esto funcionaba muy bien. Y como no había necesidad de enfrentarse con la práctica con hablantes nativos, no pasaba nada. Lástima que ese revisor belga no tuviera paciencia para acabar de tranquilizarme.

Los materiales audiolinguales y audiovisuales de los años sesenta con los que empecé a dar clase a estudiantes que tenían los mismos años que yo invertían el orden establecido: empezaban por la práctica y dejaban las reglas hasta la síntesis que daban algunos de esos libros al final de cada unidad, cuando en el fondo ya no hacían falta porque los ejercicios de repetición habían inculcado los moldes con tanta insistencia que había que ser lerdo sin remedio para no darse cuenta de las estructuras. Lo que teníamos que aprender tenía que entrar sin análisis ni reglas, de forma intuitiva, por la práctica de sustitución en el caso de lo audiolingual, y la intensísima repetición de una serie muy restringida de oraciones que había que repetir sin tocar ni sustituir nada, en el caso del método audiovisual. Repetitivo sí que era. Y aburrido, porque al final mis alumnos sólo podían contestar a un par de preguntas bien dirigidas. Hablar por su cuenta no entraba en el lote.

Ir contra corriente e imponer métodos que contrarían la 'prehistoria' de los alumnos es otro tema que tiene su precio. En los años sesenta mis alumnos, a mis espaldas, recurrían a gramáticas que yo consideraba tradicionales. Lo que funcionó, he pensado después, era la mezcla intuitiva de esas dos cosas. Yo no podía reclamar el éxito como mío, como tampoco lo podía hacer el colega que daba clase de gramática 'seria' a esos mismos alumnos, porque tampoco se fiaban los jefes de que se diera todo según el método directo, con imágenes y laboratorios de lenguas. Qué lejos está todo aquello. Lo que no ha cambiado es el hecho de que el éxito de mis alumnos actuales también viene predeterminado por los conceptos que les vienen de lejos, del tipo 'mi padre aún se sabe de memoria todas las preposiciones en alemán con el caso que les

corresponde’, ‘a mí lo único que me sirve es memorizar listas bilingües’, ‘no entiendo de gramática [ni quiero entender] porque no valgo para diferenciar entre sustantivos y pronombres’, etc. Esto mismo se vio en los años de predominio oficial de lo comunicativo, nocio-funcional, situacional, etc. ‘Mis alumnos piden enseñanza seria’. Esto que parece cerrarse en banda se vio favorecido por la reacción cognitiva o cognitivista a estos métodos conductivistas, reacción que se basaba en el hecho de que cualquiera en edad escolar se acerca a una segunda lengua con una primera instalada en el cerebro. Pero pedir que se tuviera en cuenta ese simple hecho no es lo mismo que volver a moldes de otros momentos y contextos.

Con cada uno de estos cambios se introducía algo atractivo —repito que sin aliciente no hubiera habido seducción— que luego se matizaba, o incluso se perdía con la siguiente ola. El campo de ELE es un mar en que se mezclan corrientes marinas, vientos que soplan de todos los lados, y se rozan constantemente orientaciones, enfoques, métodos, libros, manuales. Al ingenuo observador le tiene que parecer como si todo fuera una misma cosa.

Recuérdese que ‘método’ es la combinación de una teoría de aprendizaje por una parte con una serie de elementos lingüísticos por otra. Un ‘enfoque’ se centra habitualmente en un aspecto aislado, no necesariamente combina psicología del aprendizaje con lingüística. Esto es lo que pasó cuando se produjo el paso de la gramática descriptiva a la promoción y adopción del uso de listas de frecuencia de vocabulario para racionalizar la tarea, y luego a la adopción de nociones y funciones para insistir en el hecho de que las listas de léxico no son el mejor ejemplo de cómo se habla y escribe (comparable con los tan valorados conocimientos de preposiciones y casos en vez de hablar alemán en clase) para describir lo que queríamos que los alumnos supieran hacer con la lengua primero, para después seleccionar los elementos estructurales y léxicos y, en el caso de que no nos gustaran las propuestas, enmendarlas por los distintos ‘niveles umbral’. Cualquiera de los ‘niveles umbral’ —por cierto, a diferencia de los manuales audiolinguales y audiovisuales— venía al mundo sin su correspondiente teoría psicológica de cómo se aprenden mejor las cosas, con lo cual lo nocio-funcional aparentemente se

casaba con aprendizajes hartos tradicionales. Pues no, se aliaba más bien con enfoques tardío-conductivistas que con gramática tradicional, simplemente porque una gran parte de los manuales no insistían en sintaxis y morfología. Recuerdo el impacto que tuvieron los paradigmas incompletos por considerarse que de una misma conjugación no se usan todas las formas con igual frecuencia. El equívoco reside en el hecho frecuentemente ignorado de que lo nocio-funcional y lo comunicativo apuntan a catálogos de posibles usos de la lengua con ejemplos de ‘exponentes’, ejemplos de ropaje verbal para expresar esas nociones y usos. Y nunca han pretendido ser manuales para enseñar y aprender.

Al mismo tiempo, con estas confusiones y altos y bajos, también nos damos cuenta de que con los cambios que ha habido hemos perdido métodos, técnicas y tácticas de dar clase que muy bien pueden seguir siendo muy útiles para grandes cantidades de alumnos. Hemos perdido los ejercicios estructurales que inculcaban moldes hasta el punto de que los alumnos perdieran la sensación de que lo que estaban diciendo también lo podrían usar en la calle. Hemos dejado atrás los análisis de reglas gramaticales con sus innumerables excepciones, que eran perfectamente normales en los tiempos en que descifrábamos textos en latín y griego para traducir un par de versos por hora, pero que en moderadas dosis y acertada ejemplificación pueden ayudar enormemente. Conste que no es porque yo guarde un excelente recuerdo de esas clases de latín y griego cuya meta no era hablar esos idiomas de crucigrama. Pero a veces me pregunto si con lo malo también habremos suprimido algunas de las cosas buenas que también había. Lo que esto significa para el profesor de lenguas actual es conocer la historia de la profesión y experimentar tenaz y pacientemente. Así, por cierto, no tendrá motivos para quejarse de lo repetitivo que parece dar clase año tras año. Al contrario.

### Aprender haciendo y meter el mundo en el aula

Hoy en día las palabras clave son el uso de la lengua en clase, aprender haciendo lo que se hace fuera de clase, meter el mundo en el aula, en un término: el enfoque por tareas. Y hoy en día nos podemos permitir una

El campo de ELE es un mar en que se

mezclan corrientes marinas, vientos

que soplan de todos los lados y se rozan

constantemente orientaciones, enfoques,

métodos, libros, manuales

actitud iconoclasta, no hay inspector ni libro de texto que nos obliguen a nada. Lo que hagamos en clase, si funciona, funciona. En otro texto en esta misma revista<sup>2</sup> expuse brevemente algunos de los motivos que me habían llevado a adoptar instrumentos electrónicos para satisfacer diferentes necesidades que con planteamientos de muy variados orígenes pudieran aportar su granito de arena. En este texto intentaré ampliar un poco las discusiones que tuvimos en Bruselas con algunos de los aguerridos colegas durante la presentación y los dos talleres del día 19 de abril de 2008.

### *Hot Potatoes*<sup>3</sup>

En la jornada del 19 de abril me centré en el uso de *Hot Potatoes* porque no requiere ningún conocimiento de lenguaje informático, ni HTML ni Java. Desde una perspectiva didáctica hay que destacar varios motivos:

1. Cuanto más rico sea un curso o manual en materiales, temas, léxico y muestras de lengua, más falta hará elegir lo esencial e insistir en su adquisición en detrimento de otros posibles temas, actividades, ejercicios, etc.
2. Cuanto más claros sean los objetivos, estilos y preferencias del público, tanto más fácil será hacer esa selección, y menos convincente resultará hacer pasar a todos por el aro de un menú del día: cuanto más diverso sea el público, tanto más se hará sentir la necesidad de ofrecer prácticas a la carta.
3. Cuanto más diverso sea el público en formación, sofisticación en cuanto a idiomas, capacidad de asimilación, tanto más variada ha de ser la oferta de explicaciones: repetición para algunos, explicación más repetición para otros, mientras que recurrir a nociones técnicas quizás sea útil para una minoría, nada más.

*Hot Potatoes* parece ofrecer moldes para dedicar el tiempo disponible a aquello que constituye nuestra profesión: la didáctica, y el menor tiempo necesario a aprender cuestiones técnicas. Bastante tenemos con la informática que nos toca vivir todos los días.

En *Mosaico* 20 describo cómo llegué a preparar un ejercicio en un principio para una sola alumna. Lógicamente, la mayoría de los ejercicios se dirigen

2 <http://www.mepsyd.es/external/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20c.pdf>

3 <http://hotpot.uvic.ca>

a muchos, o a todos, preferentemente, para ser rentables.

En ese espíritu, ese día de abril presenté algunos de los ejercicios hechos durante estos últimos años, ofreciéndolos a quien quisiera entrar a robarlos. Y así invité a los atrevidos asistentes a sentarse ante una pantalla con *Hot Potatoes*<sup>4</sup> preinstalado<sup>5</sup>, decidir sobre lo que quisieran hacer con los ejemplos sugeridos, e intentar hacer lo que quisieran.

En este breve texto intentaré seguir tranquilizando a los asistentes de esos dos seminarios —algunos decían incluso que se les había pasado un poco el pánico que inspiran los ordenadores— y explicar algunos ejemplos de cómo podríamos enfocar ejercicios para distintos momentos, diferentes individuos y variadas técnicas de aprendizaje. Distintos momentos para los colegas y alumnos que no quieran depender de las horas de clase y quieran promover el uso de estas actividades por Internet en los momentos que convengan a los alumnos, diferentes individuos, porque no todo el mundo se siente a gusto con el mismo enfoque, y variadas técnicas, pues, por lo mismo, el giro que le damos a cada una de las tareas que nos tocan depende del momento, del tiempo, de nuestro carácter y de la tarea. Y seguramente de más cosas. Mi ideal de curso es algo que ofrezca diferentes maneras de acercarse al tema, y todo eso al gusto del consumidor.

### *Gente*

El ejemplo que comentamos ese día de abril está basado en el tema '*Estoy hart/a de + subjuntivo // de + infinitivo*' (*Gente* 3, unidad 7, libro del alumno, página 58). Tuvo efecto de ducha fría. En este cuadro se verá por qué.

4 Sobre todo porque parece fácil de entender y de usar, y porque puede instalar los ejercicios hechos cualquier colega —incluso el más timorato— en ordenadores individuales, sin necesidad de disponer de página web [si tienes, mucho mejor], para experimentar, para jugar sin compromiso alguno, pues. Según se analicen los problemas a los que nos queramos dedicar, conviene analizar otros moldes también, y elegir el más apropiado.

5 Por la amabilísima ayuda y el imprescindible apoyo de Danny Masschelein.

Las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE

**Estoy harto de ... / de que ... Ya está bien de ... / Ya está bien de que ....**

Reconstruye las frases del libro (*Gente 3*, Unidad 7, libro del alumno, página 58) o haz otras ordenando

los elementos de la siguiente tabla y añadiendo los elementos que hagan falta para crear frases completas y correctas, y que expresen tu estado de ánimo y los temas que a ti te irriten personalmente.

estoy harto de	los coches	no poder ver	hablando solo	el coche
estoy harto de que	los vecinos	no tener sabor a	sin decirnos nada	nada
ya está bien de	los bancos	vivir rodeada de	sin envoltorios	
ya está bien de que	los alquileres de los pisos	llevar siete meses	poniendo excusas idiotas	en nuestras vidas
	los políticos	no saber qué decir		la lista del paro
	los semáforos	preferir hablar de	sin dejar paso	
	las fresas	cobrar	sin saber de qué hablan	cuando nos encontramos en el ascensor
	la gente	cada vez tener menos tiempo para	sin molestarse por ...	los años cuarenta
	la falta de	ponerse nostálgico	comiendo palomitas	su juventud
	el poco respeto	no poder comprar un tomate	mintiendo descaradamente	presentarse
	los móviles	no decir adiós	sin excusarse nunca por	saludarnos
		influir tanto	con los pies en los bancos	en trenes y autobuses

Redacta ahora tus opiniones y valoraciones siguiendo el mismo sistema, re combinando los elementos que figuran en este cuadro o en la página 58 del libro

del alumno, en frases que expresen tus valoraciones personales sobre los temas que a ti te molesten:

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Bien, ¿cuáles son las reglas que hay que recordar?


Es evidente que esta pregunta se resuelve mejor en colaboración con compañeros de clase y que apela a diferentes tipos de conocimientos. No parece muy alentador dedicar estas actividades a deberes para casa ni hacerlas solo en clase puesto que necesitas apoyo, la posibilidad de formular y rebatir hipótesis y todo lo que puede nacer cuando dos personas barajan diferentes hipótesis al mismo tiempo.

Por eso he intentado elaborar algunas de las sugerencias que hicieron los participantes de los dos talleres para comentar diferentes enfoques, todo para trabajar con la misma página de *Gente*.

### Léxico

Es evidente que leer el ejercicio y entender las dos estructuras básicas que se presentan puede complicarse por el hecho de que aparecen palabras nuevas en esta unidad, y aunque no sean nuevas, conviene cerciorarse. El léxico se puede presentar aislado y en contextos. *Hot Potatoes* se presta para hacer ejercicios bilingües y monolingües para explicar el significado de las palabras nuevas. La primera actividad consistiría en identificar qué es nuevo, qué se puede reconocer, y qué palabras no requieren ninguna atención. Yo no puedo opinar sobre las clases de otros, pero en mi caso dedicaría alguna atención a las siguientes:

*Espacio, no te cortes, rodeado de, ruido, humo, ser humano, con lo inteligente que es, alternativa, combustión, cobrar, comisión, respirar, ya está bien de que, falta*

Un ejercicio<sup>6</sup> sencillo para saber si los alumnos ya conocen algunas de estas palabras podría ser este: 'verifica si ya conoces algunas de las palabras que vas a encontrar en esta unidad trabajando con estas.'<sup>7</sup> El dogma, o dicho con más finura, el principio de que hay que utilizar nada más que la lengua meta, en estos momentos no me preocupa mucho, intento servirme de los medios más eficaces, y me preocupa aún menos puesto que se trata de una etapa intermedia a la que

puede seguir esta otra.<sup>8</sup> Por supuesto que se puede pedir también —y quizás se debería— que añadan artículos/género al tiempo que digan o escriban las palabras.

### Estructuras: entender unas pocas reglas y empezar a usarlas

El lector verá que en seguida me salgo del marco de los elementos de la página 58, libertad justificada porque supongo que este ejercicio<sup>9</sup> ante la pantalla se hace con el libro abierto, y que el problema que supone entender cosas inesperadas se hace asequible trabajando con un/a compañero/a de clase al lado para deliberar y que este ejercicio —por más que sean pocas preguntas, apenas un comienzo de actividad— pueda servir como concienciación gramatical. Si preferís, también puede hacerse de esta forma<sup>10</sup>. Otra sugerencia puede ser que los propios estudiantes formulen una regla explicando lo de '*estoy harto de + ...*' / '*estoy harto de que + ...*' y se la manden al profesor por *e-mail*.

Para terminar estas breves sugerencias, podríamos pasar a invitar al alumno a elegir opciones<sup>11</sup>, o a darlas<sup>12</sup> ya por su cuenta, a base de lo que se supone asimilado ya a estas alturas.

Estas alternativas son las que se me ocurren ahora. Pueden ser útiles, y puede que carezcan de aspectos importantes que los amables lectores podrían comentar pensando en su propia experiencia y en sus propios alumnos. Estas propuestas representan actividades pertenecientes a las fases A y B, dirigidas a semantizar (aclarar el significado) y afianzar los elementos meta. Para C y D, por cierto, haríamos uso de la segunda parte de la tabla con la que empezamos, aquellos huecos que invitaban a que el alumno ventilase sus propias inquietudes. Y haríamos uso de sugerencias mucho más abiertas. La vida de todos los días nos brinda amplias oportunidades para ampliar este tema. Luego vendría el tema de las soluciones o sugerencias ante estas quejas, que vienen en otros capítulos del manual.

6 Mi colega David Sanz descubrió hace poco que es mejor dejar de usar *Explorer* para estos ejercicios y que vale la pena pasarse a *Firefox* porque *Explorer*, por motivos que desconocemos, a veces se niega a abrir las pantallas tipo 'pop-up' de las que se sirve *Hot Potatoes*.

7 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-1.htm>

8 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-2.htm>

9 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-3.htm>

10 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-4.htm>

11 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-5.htm>

12 <http://www.let.uu.nl/spaans/hometrainer/gente3-58-6.htm>

Ah, antes dije que estos ejercicios se pueden preparar y presentar a los alumnos en cualquier ordenador particular, que se dejan transportar en lápiz [*stick*] o en disquete, y cualquier alumno podrá trabajar en casa. Si se dispone de una página web se pueden colgar y se puede registrar el porcentaje de respuestas correctas una vez que hayamos inicializado el formato con nuestros datos.

### ¿Por qué todo esto?

Pues, porque —por más que trabajes con un manual que te guste— permite enfrentarte de una manera personalizada con los cambios de metodología que tan novedosos se presentan y que te gustaría explorar con calma, conservando los efectos del abono natural y no apostar por un salto al vacío y optar ya de frente por el abono sintético del que hablábamos al principio. Porque permite conservar lo que te haya gustado de otras orientaciones, te proporciona instrumentos para acercarte a diferentes estilos de aprender, a problemas que tú veas y que ningún autor de manual puede haber previsto, porque no conoce tu clase ni tu relación con ella. De ese modo a ti te garantiza tus sesiones de gimnasia mental y te mantiene en alerta. Lleva tiempo, eso sí.

La clave del quehacer didáctico consiste en formular primero para tu fuero interno lo que te propones hacer, qué, por qué, con qué efectos esperados, con medición de algún tipo para ver si sale como habías previsto; y luego también saber exponer tus principios y tus resultados ante los colegas interesados. Saber lo

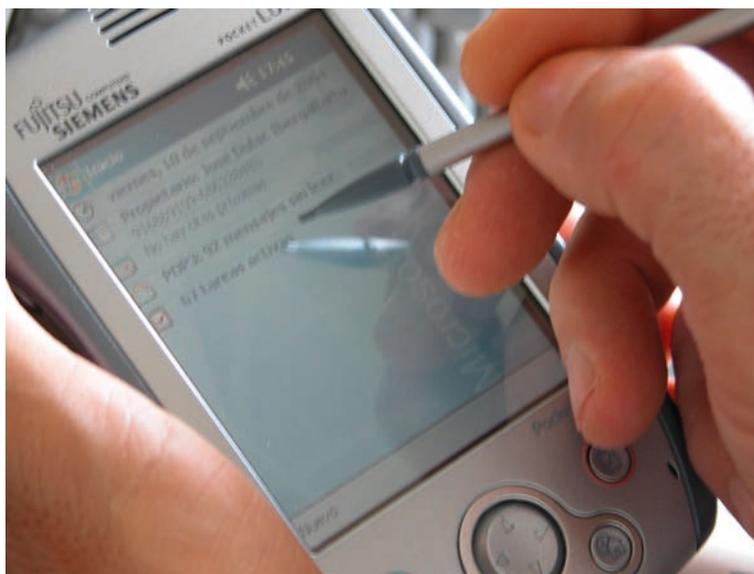
que salió bien y lo que no, para repetir y seguir con lo bueno, y mejorar lo mejorable. Es que ese es nuestro oficio. Saber abonar.

### Para terminar

Tres puntos: una petición, una recomendación y un aviso:

1. Quien quiera ampliar o enmendar estas sugerencias, piense que las he preparado para ejemplificar y no dude ante la idea de mandarme otras sugerencias totalmente diferentes a Peter.J.Slagter@let.uu.nl (asunto: *Mosaico 22*) comentando la última pregunta del primer ejercicio en papel del que hablamos en Bruselas [ver arriba].
2. Cada vez que lances un ejercicio nuevo, la primera vez que lo uses, procura sentarte al lado de un alumno, pídele que vaya contando en voz alta cómo elige las respuestas, para ver si hace más o menos lo que habías pensado proponerle. Y apunta comentarios y dudas para una posible revisión.
3. Cuidado: estos temas son adictivos.

Nada más, repito las gracias por la jornada tan agradable del 19 de abril en Bruselas. Yo me lo he pasado genial. Y si esta jornada ha contribuido a que algunas/os colegas perdiesen el miedo a los teclados y pantallas, y a estos pequeños utensilios, mejor que mejor.



## Clics, TICs y didáctica

Agustín Yagüe  
EOI Barcelona Drassanes

Las ciencias avanzan que es una barbaridad. Y la informática, claro está. Hace poco más de diez años escribíamos a máquina, y estas líneas tendrían que haber llegado a la redacción de *Mosaico* por correo postal. También, a juicio de los expertos, las formas de enseñar lenguas han cambiado sustancialmente. Y lo han hecho para mejor. Lo cual está muy bien. Las formulaciones metodológicas se han plasmado en manuales, desarrollos curriculares, contenidos de programas de formación, etc. El diálogo entre tecnología y metodología ha dado lugar a frutos diversos. Posiblemente es tiempo ya de analizarlos con una perspectiva didáctica. Al hilo de los contenidos presentados en la *VIII Jornada Pedagógica del Español*, las siguientes páginas son únicamente unas reflexiones que pretenden suscitar en el lector precisamente eso: reflexiones. Reflexiones con contenido esencialmente didáctico acerca del uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE.

Se considera que los ordenadores han sido los grandes protagonistas de la educación y de la enseñanza del ELE en estos últimos años. Seguramente es cierto, pero también otras máquinas: los lectores de cedés han desplazado (aún no del todo) a las cintas de casete, y los de devedés, a las cintas de vídeo (aunque en muchas aulas no hace demasiado que éstas entraron). A pesar de ello sería una gran torpeza no reconocer que los grandes protagonistas de la enseñanza del ELE han sido y son los docentes. Jamás había habido una generación tan numerosa, tan bien preparada y con acceso a tantos recursos, renovados y renovadores, incluidos los de formación, inicial y permanente. Las relaciones de esos docentes con los ordenadores (relaciones en las que intervienen diversas variables, además de las individuales: los centros en los que trabajan, los programas que han de impartir, el perfil de sus alumnos, los medios técnicos con los que cuentan...) son difícilmente catalogables, pero ello no modifica el papel protagonista del profesorado por encima de la máquina. Y las tecnofilias o las tecnofobias (y el sinfín de posiciones intermedias, pues no es éste un asunto de blanco o negro) no son tampoco las que lo determinan.

En los estrechos márgenes de este artículo, es posible establecer, aunque sin demasiado rigor, tres grandes aportaciones de la tecnología en general y de la informática en particular: el papel del *software* general más básico (procesadores de textos y herramientas parecidas), el del audio y el vídeo y, finalmente,

con personalidad compleja, Internet, agrupaciones en ocasiones interrelacionadas, sobre todo las dos últimas.

Una primera conclusión, extraída por defecto, por ausencia. La consideración de que no parece que se haya conseguido gran rendimiento didáctico de todas estas “herramientas” (en el caso del ELE). Las aportaciones son numerosas, algunas interesantes, otras menos, como en botica. Pero lo que es significativo es la sequía de estudios, de trabajos de observación, que permitan concluir que su uso —o mejor, qué usos y en qué condiciones— da lugar a aprendizaje. Existen algunos apuntes bibliográficos descriptivos (que en ocasiones remiten a entornos de la Internet que han dejado de funcionar y/o que jamás han sido especialmente activos: en definitiva, algo huecos en rigor científico), pero pocos estudios de casos. Y también es significativa la parquedad de informes de evaluación de esas herramientas. Un panorama que debe cambiar sustancialmente, con justificaciones de orden didáctico, más allá de bienintencionadas / ingenuas defensas de las implantaciones tecnológicas.

El acceso a las tecnologías en las aulas de ELE (no me referiré aquí a la enseñanza no presencial) es todavía muy irregular (en medios, en preparación, en concepto) en nuestro primer mundo y, desde luego, un espejismo en la mayoría de países en vías de desarrollo, donde también se enseña español. Negar lo obvio da lugar a un diagnóstico elitista, no demasiado útil para

el momento actual de docencia. Aventurar el futuro es ciertamente legítimo, pero establecer actuaciones para el presente no lo es menos.

Entre los repertorios más básicos que citaba, al alcance de casi todos los docentes, los procesadores de textos y productos similares. Es el tipo de *software* más usado por todo el profesorado, y sus productos (mayoritariamente textos) constituyen uno de los medios clave en la relación del aprendiente con la lengua meta. Desarrollar con criterios didácticos las capacidades de los procesadores de textos, esto es, la capacidad para estimular procesos cognitivos significativos, puede parecer labor de “carcas pseudodigitales” o “dinosaurios cerriles y carpetovetónicos” (reproduzco textualmente, aunque por elemental cortesía el lector me disculpará que no cite las fuentes), pero considero que es una labor relevante en la docencia diaria: hay vida más allá de la *Times New Roman 12 pt...* Y hay criterios para extraer rendimiento a las fuentes, y a un interlineado generoso para permitir que los estudiantes escriban sus anotaciones, y al formato de la página... Y desde luego criterios para seleccionar imágenes relevantes para el trabajo previsto con el documento (comprensión lectora, presentación gramatical, estímulo para hablar...). E incluso para insertar hipervínculos o macros... Es tal vez un objetivo modesto, pero un ejemplo de que la máquina, el *software*, ha de estar al servicio de la didáctica. No al revés.

Algo parecido ocurre con las opciones del *PowerPoint*, también al parecer jurásicas en opinión de las mismas fuentes. Más allá de las secuencias de imágenes de paisajes espectaculares y de las cadenas que hemos de reenviar por correo-e a diez conocidos pues de otro modo caerá sobre nosotros una desgracia inapelable, los *PowerPoint* brindan posibilidades pedagógicas que es necesario explorar, en especial para las presentaciones gramaticales, como han apuntado Alejandro Castañeda, José Manuel Real Espinosa o José Plácido Ruiz Campillo (sobre estos últimos véase: <http://marcoele.com/bibliotecamultimedia>). Los resultados en estos casos, espléndidos a mi juicio: la visualización, la aprehensión de fenómenos gramaticales con una escasa inversión en metalengua. Y como sucedía con los procesadores de texto, se trata de un *software* conocido, relativamente fácil de usar para la mayoría de los docentes.

En cualquier caso —valga el recordatorio—, cuando evaluamos un objeto didáctico hemos de evaluar precisamente eso: su componente y su rendimiento didácticos. Enfocar en el soporte con el que está hecho es un error grave de análisis. Miopía lo llamaría un oftalmólogo.

El segundo de los grupos que he apuntado es el de lo audiovisual, principalmente como *input*, que ha supuesto una irrupción de aire variado y fresco a la didáctica de lenguas, y también de autenticidad y de proximidad a la realidad del aprendiente (lo que le interesa, lo que gusta, aunque en ocasiones se superpongan los gustos e intereses del docente). No obstante, y a tenor de lo editado en la Red, también aquí se detecta una insuficiente perspectiva didáctica, una suerte de *youtubismo*. Por una parte, circula el vídeo en solitario, sin actividades de acompañamiento y objetivos vagos; algo que sería del todo inaceptable para la presentación / publicación de, por ejemplo, un texto, menudea en cambio para un documento audiovisual. En el otro extremo, algunas de las explotaciones editadas inciden (casi) exclusivamente en el componente auditivo del vídeo, con explotaciones de trabajo tradicionales: el aprendiente debe ver (sin una razón obvia para hacerlo) un vídeo, escuchar con atención los contenidos del mismo, leer las preguntas y escribir las respuestas: un esfuerzo más que extraordinario que puede generar notable ansiedad, efecto secundario del *youtubismo*. Es, sin duda, saludable compilar vídeos para su utilización en el aula, pero lo es más fomentar la preparación para que la selección sea relevante en términos de aprendizaje y para que las actividades de explotación sean las adecuadas... Muchos de los planes de formación sobre este particular se limitan desgraciadamente a la vertiente técnica: la descarga, la edición, los cambios de formato, etc. —por lo demás una labor que le correspondería a un informático—, con la voluntad —ingenua— de que en una sesión de una hora los participantes entiendan el funcionamiento de

programas que no poseen y que tal vez no han visto jamás. La vulgarización extrema del *tutorial*. La situación es extrapolable a las grabaciones de audio, a las que me referiré abajo.

El papel de la Internet en el aula de idiomas

Cuando evaluamos un objeto didáctico

hemos de evaluar precisamente eso: su componente y su rendimiento didácticos.

Enfocar en el soporte con el que está hecho

es un error grave de análisis



y específicamente en la de ELE resulta más difícil de compartimentar. De nuevo —aviso para navegantes— no se persigue un rigor clasificatorio, sino aproximaciones que propicien la reflexión. Podemos así distinguir, *grosso modo*, entre los usos básicamente informativos de la Internet y los usos denominados colaborativos, con una amplia franja intermedia, de híbridos: formatos informativos en su arquitectura que admiten respuesta y/o acciones del navegante y formatos colaborativos que carecen de colaboradores o son simplemente usados como espacios de información. Los usos educativos de unos y otros son dispares y, otra vez, no cuentan con referendos bibliográficos suficientes para administrar su uso, más allá del entusiasmo.

La clasificación anterior debiera ser complementada en un reparto que distinga los formatos con contenidos estables y fijos (que el docente puede, por consiguiente, conocer de antemano) de aquellos que no los tienen (imprevisibles para docentes y aprendientes).

Los formatos informativos fijos (en los que se incluyen páginas específicas para estudiantes de ELE, de muy desigual interés en términos de rigor didáctico) resultan razonablemente didactizables y son, en efecto, uno de los recursos más utilizados, en su calidad de *input*, por la docencia del ELE. En la mayoría de los casos se emplean como material (textos) impreso y en otros como material descargado susceptible de ser usado sin conexión a Internet o en soportes distintos (lectores de audio o vídeo). La facilidad es el principal —y sobresaliente— valor de estos recursos: su capacidad de innovación ha de considerarse más limitada, pues la recolección “manual” de material auténtico ha sido una constante de muchos profesores comprometidos con su docencia (desde los recortes de revistas a las grabaciones caseras de programas de radio o televisión).

Y siendo como es el uso más extendido de la Internet, es más que razonable promover formación específica para abordar los criterios didácticos de localización, selección y explotación de esos documentos (textos, audios, vídeos, imágenes). En la actualidad esos cursos, con pomposos títulos, suelen enseñar la vertiente más técnica de cómo confeccionar páginas web, *blogs*, *audioposts* y similares sin apenas contenidos didácticos como los apuntados. La impartición de esos aspectos técnicos acostumbra a correr a cargo de filólogos y profesores, de modo que, en justa reciprocidad, no deberá extrañarnos que en un futuro próximo sean ingenieros informáticos los responsables de cursos de gramática. La necesaria colaboración entre didactas y tecnólogos puesta de manifiesto por diversos especialistas no puede asentarse en la usurpación de papeles.

Y si bien es cierto que la facilidad de acceso a la información, en especial cuando los contenidos son estables, es extraordinariamente útil, también empieza a ser cierto que el exceso de información y la dispersión de la misma ponen en tela de juicio esa afirmación. No podemos concluir que un buscador (*Google*, por ejemplo) que ofrezca varios cientos de miles de resultados para una entrada esté realmente “encontrando” nada. Por no hablar de lo sesgado de los resultados, algunos forzados por alimentadores, o arbitrarios (en una búsqueda efectuada durante la redacción de este artículo, *Google* arrojaba 268.000 enlaces para “español lengua extranjera”; el número diez, esto es, en una posición destacada, un blog sin actualizar desde el año 2005, con una vida de diez meses, diez artículos y un total de cuatro comentarios de los lectores). Además, no todos los “resultados” que pueda ofrecer la red tienen una validez y rigor contrastados: en ocasiones son plagios, refritos, que no solo cuestionan la autoría intelectual sino que pueden alojar errores o, incluso, disparates mayúsculos. Lo que apunto se puede aplicar también a páginas web destinadas a estudiantes de ELE, en las que abundan propuestas metodológicamente desfasadas y lingüísticamente dudosas. Son en algunos casos

La impartición de esos aspectos técnicos acostumbra a correr a cargo de filólogos y profesores, de modo que, en justa reciprocidad, no deberá extrañarnos que en un futuro próximo sean ingenieros informáticos los responsables de cursos de gramática

proyectos bienintencionados, comúnmente de factura individual, en los que las limitaciones del *software* (*Hot Potatoes* suele ser la opción preferida), pero sobre todo una perspectiva didáctica también limitada, se saldan con ejercicios básicamente estructurales. Para este viaje no hacían falta alforjas...

Sin embargo, también existen muestras excelentes en la Internet<sup>1</sup>, presentadas como productos didácticos o bien como conjuntos didactizables. Ciertamente, son pocas por el momento, pero vienen a demostrar que es posible hacer compatibles tecnología y didáctica, más allá de ejemplos obsoletos. El perfil común a muchos de esos ejemplos responde a los siguientes criterios, algunos de los cuales han de ser entendidos como irrenunciables en el diálogo de tecnología y didáctica:

- a) superación del concepto de *actividad* (que podría acomodarse perfectamente en soporte impreso) en favor del de *interactividad*.
- b) contenidos lingüísticos y funcionales estables y fijos (con limitada posibilidad de imprevisión), garantía de que, en una situación de autonomía, el aprendiente puede resolver la tarea.
- c) componentes avanzados de retroalimentación (articulados sobre la previsión de errores), que fomentan de forma efectiva la autonomía.
- d) importante atención a lo afectivo.
- e) complejidad técnica, resuelta con *software* sofisticado, con la colaboración entre informáticos y didactas y financiación institucional.

El último segmento al que nos podemos referir aquí es el de la denominada web colaborativa, de creación “compartida” y contenidos abiertos, que se organiza en torno a plataformas de arquitectura preestablecida, tipo *wikis* o, sobre todo, *blogs*<sup>2</sup>. Las limitaciones de espacio hacen que me circunscriba únicamente a estos últimos, la plataforma más numerosa en cualquier caso, en los que se pueden detectar dos grandes categorías

(y un montón de subcategorías): los de profesores para (preferentemente) profesores y los de docentes para sus estudiantes (y vale la pena subrayar el posesivo *sus*, en lo que tiene de concepción personalizada: un paso adelante capital).

“Orientación a la acción” o “constructivismo social” son algunas de las fundamentaciones teóricas que se aducen para sustentar estos usos de la Internet. Tales fundamentaciones no pasan por lo general de ser un listado de epígrafes sin la deseable justificación didáctica de su rendimiento, en especial para el aprendizaje de una lengua extranjera, esto es, cuando el aprendiente debe “colaborar” en un *blog* usando una lengua en la que tiene una competencia limitada. Estas plataformas, que resultan extremadamente activas para el ocio (en L1), especialmente el adolescente, no acaban de contar con la “colaboración” inherente a su filosofía y su arquitectura... Bastará que el lector navegue por algunos de los blogs para estudiantes de ELE para observar que el número de aportaciones de los aprendientes es extremadamente bajo: la Web colaborativa entre los estudiantes de ELE no cuenta, por el momento, con colaboradores. Un primer objeto de reflexión, por consiguiente. No se trata de presentar componentes técnicos de participación cada vez más sofisticados y con mayores prestaciones si esa participación no alcanza el nivel esperado: habrá que pensar —y comprobar y analizar los eventuales resultados— qué tipos de tareas pueden generar mayor colaboración, qué requerimientos y medios son precisos para que funcionen, qué posibles “colaboraciones” entre aprendientes se deben propiciar antes de sentarse ante un teclado de ordenador... Y habrá que pensar (y evaluar) si los resultados (y la inversión) de todo ello son relevantes en términos de aprendizaje. No está de más recordar que no se produce comunicación por el hecho de escribir en un *blog*; la comunicación aparece cuando a uno le contestan. Porque si el lector sigue revisando algunos de estos *blogs* (algunos de ellos con respuestas) encontrará tareas básicamente verticales: el docente propone un *input* (el *youtubismo* abunda aquí) y propone a sus estudiantes que participen / reaccionen: las (escasas) respuestas son de tipo coral y no suelen generar interacción; posiblemente es más interesante repescar esas posibles producciones para la clase del día siguiente. De nuevo parece que la única innovación reside en la plataforma...

1 Véase uno de estos ejemplos en <http://www.mepsyd.es/redele/revista4/yague.shtml>

2 Buena parte de las afirmaciones siguientes se basan en el seguimiento constante, durante años, de un importante número de *blogs* de ELE. Sobre casi todos ellos, una consideración inicial: el admirable entusiasmo de los profesores y profesoras que los crearon y los mantienen, preocupados por hallar nuevas formas de enseñar. Por esa razón todas las afirmaciones que siguen se formulan —insisto en ello— como reflexiones. Y por ello también, no se cita ninguno de ellos en concreto.

Por otra parte, el diseño de este tipo de tareas debiera contemplar una negociación con los aprendientes que justifique por qué “exhibir” ante todo el ciberespacio, el mundo mundial, unas producciones (por lo general escritas) con las imperfecciones propias de un aprendiente. Negociación que debiera tender a preservar la autoestima de los aprendientes (con la selección de las preferencias adecuadas es posible mantener un *blog* prácticamente fuera del alcance de buscadores, casi íntimo, en la red, o en la intranet del centro docente) por encima de cierta notoriedad, a veces mucho más próxima a los intereses del docente que a los de los aprendientes. Y en ello encajan



VIII Jornada Pedagógica del Español. Bruselas

los llamados *podcast*, grabaciones realizadas por estudiantes o para ellos. En el primer caso, de nuevo insistir en hallar razones pedagógicas para publicar esas grabaciones. En el segundo, las grabaciones que se orientan a los estudiantes, de nuevo un pequeño repaso a estos contenidos nos permite observar la falta generalizada de actividades asociadas a los mismos (o bien actividades sumamente tradicionales) y la inconsistencia de muchas de esas muestras (comúnmente discurso escrito leído) como conjunto didactizable: la elaboración/selección de audio para el aprendizaje de una LE es posiblemente algo muy

complejo en términos didácticos (de pronunciación, lingüísticos, socioculturales...): las facilidades técnicas de que disponemos en la actualidad para la elaboración y difusión de audios digitalizados no debieran banalizar estas producciones en su misión de *input* de aprendizaje.

Los *blogs* no destinados a estudiantes suelen padecer problemas similares a los descritos. Lo puedo atestiguar con mi propia experiencia en el *blog* <http://debates.marcoele.com> —en cuya creación he colaborado—, orientado a la formación de profesores. El denominador común es la baja participación y, por consiguiente, una escasa colaboración (en proyectos por lo demás no siempre definidos), generalmente limitada a una comunidad más o menos incondicional. Además, una indeseada dispersión de la información (en mi modesta opinión, de cada cursillo no debieran salir cuarenta *blogs* —tantos como participantes—, sino un entorno común que fomente, precisamente, la cooperación), un predominio de lo técnico sobre lo didáctico, duplicaciones (y problemas vinculados al rigor y la autoría intelectual)...

La autocomplacencia y la ofuscación que causa lo tecnológico parece que, por el momento, nos están impidiendo hallar alternativas di-

dácticas sensatas al uso de las nuevas tecnologías en el aula de ELE, en su realidad —con sus limitaciones— actual. Parece imponerse el estribillo de una pequeña y resabiada niña cantante que popularizó hace unos años eso de “antes muerta que sencilla”.

Con toda certeza podemos explorar modos y técnicas en que las nuevas tecnologías se acomoden a las exigencias del aprendizaje de lenguas. Es posiblemente el momento de reflexionar.

## La nueva Web como espacio de reflexión profesional en el *blog* del Grupo Nodos Ele

Emilio Quintana – David Vidal

Instituto Cervantes de Utrecht

equintan@gmail.com – dvidal.lorente@gmail.com

Los autores nos presentan una selección de las entradas de su *blog*, en las que se reflexiona sobre el papel de la Web en la educación del siglo XXI y sobre el concepto de conocimiento conectivo.



“Blogging is best learned by blogging...  
and by reading other bloggers.”

George Siemens

La nueva Red, conocida como Web 2.0, ha cambiado tanto el modo de publicación en línea como la construcción de redes sociales o el *bookmarking* compartido. Este cambio está teniendo importantes repercusiones en nuestra vida personal, en la comunicación social, en las empresas y, de manera especialmente significativa, en el mundo educativo. *Blogs*, *podcasts*, *wikis* o marcadores sociales, herramientas como *YouTube*, *Flickr* o *Facebook*, entre muchas otras, son la punta de lanza de una nueva forma de entender el aprendizaje que, más pronto que tarde, formará parte de nuestro *learnscape* o paisaje educativo.

En abril estuvimos en Bruselas haciendo una pequeña introducción al mundo de los *blogs* educativos en el marco de la Jornada Pedagógica que la Consejería de Educación dedicó a las “Aplicaciones didácticas de las TIC”. Las implicaciones que este tema plantea son de tal calibre que, para abarcarlas con cierto realismo, lo mejor es seguir su evolución a través del rostro cambiante de la Red. Como miembros del Grupo Nodos Ele, dedicado al seguimiento crítico (observatorio lo llamarían ahora) de lo que está pasando en torno a la nueva Web aplicada a la enseñanza de

lenguas, mantenemos un *blog* (<http://www.nodosele.com/blog>) en el que hemos escrito más de 100 entradas desde septiembre de 2007. Esto representa decenas de páginas de reflexión e información sobre el tema en apenas un año, abiertas al comentario y en formato hipertexto. Hay que tener en cuenta también que en los últimos meses se está virando de la idea de conocimiento compartido a la de conectividad y, por tanto, el marco teórico constructivista está evolucionando hacia terrenos marcados por el aprendizaje conectivo. Este cambio de tendencia sigue paralelo al cambio tecnológico y supone una nueva vuelta de tuerca al paradigma educativo. Por eso hemos pensado que podía ser buena idea reproducir aquí una pequeña pero significativa parte del material que hemos generado en torno al *blog* del Grupo Nodos Ele en 2008, para que se pueda ver por dónde van nuestras propuestas e intereses, y como forma de incentivar a los lectores a formar parte del cambio de la manera más simple y efectiva, es decir, participando en él.

Nos encantó la experiencia de Bruselas y estamos abiertos a participar en aquellas iniciativas que sirvan para asentar una nueva cultura en el uso de la tecnología para el aprendizaje de lenguas extranjeras, un terreno en cambio permanente y que nos ofrece unas posibilidades enormes y excitantes a la hora de implementar nuestro trabajo como educadores y profesores.

### CCK08 - First week is over

<http://www.nodosele.com/blog/davidal/cck08-first-week-is-over>

David Vidal – 15 septiembre 2008

Ya terminó la primera semana del curso que Siemens y Downes están co-facilitando y que está centrado en la

reflexión acerca de todo lo que rodea al conectivismo en educación<sup>1</sup>. De momento se ha centrado en proporcionar a los participantes herramientas a partir de las que pudieran ubicarse en el curso, ya que ante tal avalancha de información (más de 1800 participantes, cada uno generando comentarios, *posts*, ...) no es extraño que más de uno se pierda. Para tranquilizarnos, además, Siemens comentó en el encuentro del miércoles<sup>2</sup> que no existe un propósito general para el curso: “The aim of the course is your aim. My personal goal is to explore the borders of connectivism”. Así que tranquilos, y cada uno a lo suyo (fragmentación del conocimiento, ¿no?).

También puedes echar un oído a las sesiones que se han llevado a cabo en Elluminate, o navegar por la marabunta de *blogs* que se han abierto para participar en el curso. No olvides que se han generado muchas discusiones interesantes en el *Moodle* del curso<sup>3</sup>. Para no perder detalle lo mejor es que le echés un ojo al boletín que Downes publica de lunes a viernes, resumiendo lo mejor de cada jornada: *The Daily*<sup>4</sup>. Para terminar, también encontrarás algunos comentarios interesantes en el espacio que Conectivitas abrió para seguir el curso en comunidad (próximamente, más noticias sobre el encuentro que mantendrá la comunidad Conectivitas con Siemens en *Second Life*)<sup>5</sup>.

¿Temas? Pues se ha hablado un poco de todo, aunque para mi gusto en ocasiones el debate se ha desviado más de lo que me gustaría hacia la vertiente sociológica de la teoría (aplicada dicen algunos), dejando a un lado los aspectos que personalmente más me interesan. Como todavía estoy buscando una lista de todos los *topics* que se han tratado, de momento dejo un esquema con lo que a mí me ha parecido más interesante (fig. 1):

**The Cognitive Age**

<http://www.nodosele.com/blog/emilio-quintana/the-cognitive-age>

Emilio Quintana – 18 mayo 2008

Me gustaría llamar la atención sobre un artículo del periodista David Brooks publicado en el *New York Times* hace dos semanas, titulado “The Cognitive

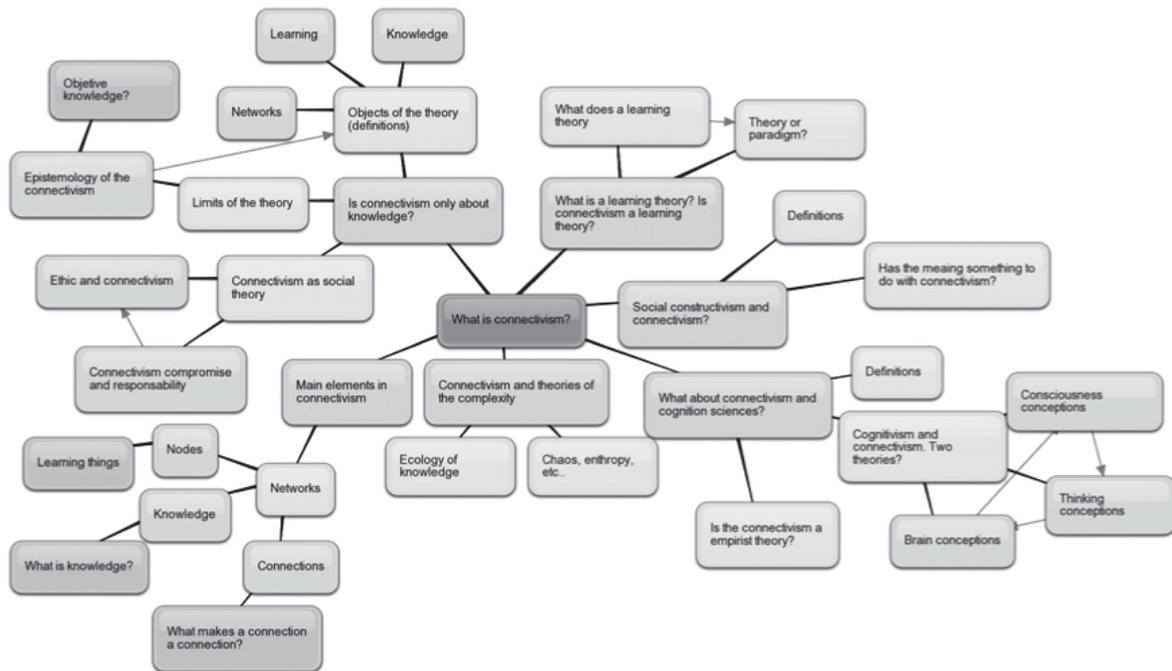


Figura 1: Mapa mental sobre conectivismo elaborado con Bubbl.us: [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

1 Se trata del curso *online* “Connectivism and Connective Knowledge online course”: <http://ltc.umanitoba.ca/connectivism>  
 2 Estos encuentros se están llevando a cabo a través de Elluminate: <http://davidal.es/CCK08/2008/09/elluminate-discussion-100908>

3 <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/course/view.php?id=20>  
 4 <http://connect.downes.ca>  
 5 <http://grou.ps/connectivitas>

Age<sup>6</sup>. ¿Por qué? La verdad es que cada vez más se va abriendo paso la idea de que hemos dejado atrás la era de la información y estamos entrando en una especie de “renacimiento cultural”<sup>7</sup> basado en la inteligencia conectiva y la preeminencia de las capacidades cognitivas —desde antiguo relacionadas con la parte derecha del cerebro—. Traduzco un fragmento del artículo de Brooks:

“La principal fuerza que vuelve a dar forma a la producción es el cambio tecnológico. Gracias a la innovación tecnológica, la productividad se ha doblado en las últimas dos décadas. Los empresarios requieren menos trabajadores, pero más altamente cualificados. El cambio tecnológico afecta a China tanto como a los Estados Unidos.

El impulso básico que dirige este proceso no es la globalización. Es la revolución de las habilidades (*skills revolution*). Estamos entrando en una era cognitiva más exigente. Para prosperar, lo que tenemos que hacer es ser mejores a la hora de absorber, procesar y combinar la información”.

Lo interesante de este artículo es que se trata de un texto sobre economía, no sobre divulgación científica. Cada vez es más frecuente encontrar este tipo de reflexión que habla de un cambio crítico (valga la redundancia) de paradigma global. Si la información

Hemos dejado atrás la era de la información y estamos entrando en una especie de “renacimiento cultural” basado en la inteligencia conectiva

está ahí, a nuestro alcance, será el “remixado” de contenidos lo que aporte valor añadido a nuestro capital humano y formativo. Creo que esto acabará arrasando el sistema educativo tal y como lo conocemos.

### ¿Qué voy a hacer?, ¿ordenar los paisajes?

<http://www.nodosele.com/blog/emilio-quintana/que-voy-a-hacer-ordenar-los-paisajes>  
Emilio Quintana – 12 abril 2008

6 David Brooks es un conocido columnista liberal que se ocupa de asuntos culturales en la prensa norteamericana: [http://www.nytimes.com/2008/05/02/opinion/02brooks.html?\\_r=1&oref=slogin](http://www.nytimes.com/2008/05/02/opinion/02brooks.html?_r=1&oref=slogin)

7 Con esta expresión hago referencia al libro de Patricia Martin, *Renaissance Generation*, 2007: <http://www.therengen.com>

Aprendizaje emergente. El aprendizaje informal crece en entornos complejos llamados *learnsapes* (“¿paisajes educativos?”). Hacer *learnsape* engloba tareas como eliminar obstáculos, sembrar comunidades, aumentar ancho de banda, promover la conversación y hacer crecer las redes.

Desde hace unos meses circula por la Red un nuevo concepto que Jay Cross<sup>8</sup> ha puesto en circulación: *learnsaping*, que injerta el concepto de *learning* (aprender) en *landscape* (paisaje). Este vocablo se relaciona con una terminología que se maneja hablando de *learning environments* (entornos de aprendizaje) o de *learning eco-systems* (ecosistemas de aprendizaje), etc., es decir, que utiliza metáforas “orgánicas” para hablar de participación, colaboración y redes educativas en las que todo está conectado con todo.

Jay Cross considera tres características en los *learnsapes*, que traduzco:

- Aprender es un proceso, no un hecho. Un *learnsape* es el lugar en el que dicho proceso tiene lugar.
- Los *learnsapes* son ecosistemas de aprendizaje.
- Un *learnsape* es una ecología de aprendizaje. Es aprender sin barreras.

Al hablar de “ecología educativa”, defiende un “aprendizaje informal” orientado a la acción, la colaboración, el *coaching* y la reflexión, es decir, no relacionado con clases ni cursos. Me resulta muy interesante su comparación entre desarrollar una plataforma de apoyo al aprendizaje informal y el paisajismo de jardín (planificación y cuidado de un jardín).

Nota: En español ya teníamos esta idea sin darnos apenas cuenta, ya que “aprendizaje” siempre ha tenido en sí misma la noción de “paisaje”, algo para lo que en inglés han tenido que crear una nueva palabra. Esto nos puede hacer mirar el vocablo español con nuevos ojos, más allá de las preguntas de Lorca en uno de los poemas de *Poeta en Nueva York*:

¿Qué voy a hacer?, ¿ordenar los paisajes?  
¿Ordenar los amores que luego son fotografías,  
que luego son pedazos de madera

8 Jay Cross es uno de los grandes pensadores de la educación hoy día, sobre todo a partir de su propuesta de “aprendizaje informal” recogida en *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*: <http://jaycross.com>

y bocanadas de sangre?<sup>9</sup>

### Inteligencia conectiva

<http://www.nodosele.com/blog/emilio-quintana/inteligencia-conectiva>

Emilio Quintana – 23 febrero 2008

Este es el término que acaba de acuñar George Siemens para contraponer al concepto tradicional de “inteligencia colectiva”<sup>10</sup>. Lo ha hecho en otra de sus entradas magistrales: “Collective Intelligence? Nah. Connective Intelligence”<sup>11</sup>.

Todo procede de una incomodidad: “No me siento cómodo con el término “inteligencia colectiva”, prefiero la noción de “inteligencia conectiva”. De ahí nació un primer esbozo de explicación, que traduzco a grandes rasgos:

“Derrick de Kerckhove ya exploró el concepto [de “inteligencia colectiva”] en 1997, mucho antes de que dispusiéramos de las herramientas colaborativas de que disponemos hoy. James Surowiecki trató sobre un concepto parecido en *Wisdom of the Crowds*<sup>12</sup>. El libro de



Surowiecki suele ser malinterpretado. El énfasis lo pone en que la gente no piensa junta para llegar a determinadas conclusiones, sino que más bien cada uno de nosotros piensa por su cuenta y obtiene valor colaborativo de la conexión y la combinación de ideas. Cada persona conserva su propia identidad y sus propias ideas, que toman

forma y se ven influidas por las aportaciones de los otros. Todo esto está relacionado en cierto modo con la discusión de Stephen Downes sobre “grupos contra redes” (*groups vs. networks*)<sup>13</sup>. Lo que está en juego en este debate (Surowiecki, Downes, de Kerckhove) es la forma en que percibimos lo individual en un mundo en que cada vez se valora más lo colaborativo/colectivo. Cuando hablamos de “inteligencia colectiva” damos prioridad a lo colectivo. Si hablamos de “inteligencia conectiva” colocamos al individuo [*individual node*] en primer plano.

La distinción entre inteligencia colectiva y conectiva puede no parecer muy relevante para algunos. Sin embargo, a medida que vayamos trabajando colaborativamente cada vez más, me parece que esta distinción será de vital importancia. Por razones de motivación, autoconfianza y satisfacción, es fundamental que podamos preservar nuestro yo y nuestras ideas a la hora de colaborar con los demás. La inteligencia conectiva permite eso. La inteligencia colectiva termina borrando [*over-writing*] la identidad individual”.

Creo que el concepto de “inteligencia conectiva” hará fortuna, ya que nos

ayuda a reorientar el trabajo colaborativo. Por el momento, el propio Siemens lo ha reelaborado de forma más sistemática y compleja en *Connectivism Blog*: “Collective or Connective Intelligence?”<sup>14</sup>. Sin duda, otro de los *posts* del año.

### On/Off | Contenidos vs. Contextos

<http://www.nodosele.com/blog/nodos/onoff-contenidos-v-contextos>

David Vidal, Emilio Quintana – 21 febrero 2008

Con este *post* inauguramos una nueva sección en la que dos (o más) miembros del Grupo Nodos ELE van a contrastar opiniones sobre un mismo tema. En esta

9 En “Nueva York. Oficina y denuncia”.

10 El concepto de “inteligencia colectiva” ha sido básico en la emergencia de la Web 2.0 y cuenta con un observatorio privilegiado en el *blog* de George Pór, que la define como «the capacity of human communities to evolve towards higher order complexity and harmony, through such innovation mechanisms as differentiation and integration, competition and collaboration»: <http://www.community-intelligence.com/blogs/public>

11 <http://www.elearnspace.org/blog/archives/003269.html>

12 El imprescindible libro de Surowiecki está traducido al castellano pero de una forma lamentable como *Cien mejor que uno*, Urano, 2005.

13 Hay un magnífico mapa conceptual sobre esta clásica oposición downesiana en el blog de Néstor Alonso: <http://www.arrukero.com/potachov/blog/?p=366>

14 [http://connectivism.ca/blog/2008/02/collective\\_or\\_connective\\_intel.html](http://connectivism.ca/blog/2008/02/collective_or_connective_intel.html)

ocasión, David Vidal y Emilio Quintana se enzarzan quizá demasiado apasionadamente a propósito de la interpretación de una de las entradas más polémicas del año: “De la producción de contenidos al diseño de contextos”, publicada por Pablo Mancini en su *blog*<sup>15</sup>.

En contra | David Vidal

¿A qué viene esto? ¿Qué demonios es eso de que la Web 2.0 no está centrada “en las personas ni en redes de creatividad o conocimiento”? Por favor, ¿de qué estamos hablando? ¿Qué pasa, que nos ha comido la cabeza un *meme*? Porque, sí, en el fondo de lo que estamos hablando es de qué papel desempeñamos como individuos en un mundo en el que “el contexto/red es lo importante”, pero no debemos olvidar que los contextos y las redes los hacemos los individuos, y que, mal que les pese a algunos, el conjunto es menos que la suma de sus partes. Y esto se deduce claramente si consideramos que el contexto/red no es más que emergencia de una *unitas multiplex*<sup>16</sup> producto de la interacción/organización de individuos. La emergencia supone la aparición de algo nuevo, pero dependiente de un equilibrio en el sistema que, en el caso que nos ocupa, depende exclusivamente de nosotros como individuos.

Así que no se engañen. ¿Que no somos importantes? El “remixado” de contenidos es lo más antiguo del mundo y lo venimos haciendo desde que el hombre es hombre. Y lo practicamos desde antes incluso de que se inventara el papel. ¿Qué es la reproducción sino un acto de “remixado” de información? ¿Debo por ello considerarme un *plugin* de un sistema que me utiliza para sobrevivir? ¿Escuela como contexto? Sí, pero con individuos que “remixan” la información, la seleccionan y hacen uso arbitrario de ella. ¿Empresa como contexto? Sí, pero con empleados creativos, que copian una idea y la transforman en algo completamente distinto.

Sí,  *mashups*,  *plugins*, “remixados”, contexto/red y todo lo que quieran ustedes. Yo soy todo eso. Pero también mucho más y mucho menos. ¿Que la Web 2.0 ha muerto como productora de contenidos? ¿Y desde cuándo eso fue lo importante?

15 <http://www.amphibia.com.ar/la-web-20-que-viene>

16 Edgar Morin: *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000.

A favor | Emilio Quintana

El visionario Mancini ha puesto el dedo en la llaga y escuece. Los espíritus teleológicos que habían diseñado ese plan quinquenal de la Web 1.0, 2.0, 3.0 hasta acabar en la construcción del hombre nuevo, fruto de la inteligencia colectiva no tienen razón. Porque ahí es donde se está jugando todo, en la cancha de los contextos frente a la del sujeto subordinado a una instancia que absorbe su inteligencia y lo sume en la cómoda placenta comunitarista.

Lo que Mancini afirma es que la estafa del “You” de la revista *Time*<sup>17</sup> no se encarnará en esa “pesadilla en el parque de atracciones” en la que se convertiría la Web hegeliana. Seremos las personas “en tanto *widjets* mutantes de la nueva ecología” las que generaremos contextos/red y construiremos identidad, creatividad e inteligencia. El “remixado de contextos” acabará barriendo como un soplo de divina justicia los intentos crecientes de estabulación digital. No seremos *bloggers*, seremos individuos en contextos mutantes, porque el “remixado” forma parte de la naturaleza humana, está en la forma en que agarramos el tenedor o navegamos por la red. Si alguien nos tiene que decir que “somos importantes” es porque quiere someternos mediante el halago. Sofismas, diría Sócrates, sofismas de tiranos.

Cuando Richard Gatarski gritaba “Forget School” hace unos meses en Estocolmo no hacía otra cosa que adelantarse a las palabras de Mancini: “La escuela como contexto”. Es decir, la red frente al grupo. Mancini habla siempre de redes de individuos, de personas como “*apis* o *plugins* de los entornos”, de gente que piensa junta a través de contextos que son “ *mashups* de habilidades”. ¿Inteligencia colectiva? ¿Web social? Venga, hombre... Toda esa jerga está llena de “palabras comadreja”<sup>18</sup>. La inteligencia se conecta, no se colectiviza.

### To infinity and beyond (the school)

<http://www.nodosele.com/blog/davidal/to-infinity-and-beyond-the-school>

David Vidal – 3 febrero 2008

17 La revista *Time* declaró “You” como “Time’s Person of the Year” de 2006, en una portada que vino a consagrar el definitivo asentamiento de la nueva red o Web 2.0.

18 “Weasel Words” las llama F.A. Hayek en “Our Poisoned Language”, capítulo de *The Fatal Conceit*, trad. esp.: *La fatal arrogancia*. Madrid, Unión Editorial, 1990.

La trilogía Gatarski (ver partes una y dos) se completa ahora con la charla informal que Emilio y yo mantuvimos con Richard Gatarski el pasado 25 de enero en un hotel de Utrecht. Una vez más quedó patente que “we know more than I” en un intercambio realmente interesante del que extraemos media hora, dividida en seis entregas en formato *podcast*:

- “The audience, the blogs”. Gatarski nos habla de cómo se sintió durante su intervención en el IPON’08<sup>19</sup>, de los problemas que tuvo con *Windows Vista* y de cómo ve la situación actual de la blogosfera.
- “Blogging is a popthing!”. ¿Por qué la gente no utiliza *blogs* de manera habitual en ámbitos profesionales? ¿Cuándo vendrá el *critical point* de la *blogocosa*?
- “Blogs, web and languages learning”. ¿Cómo ve Gatarski el uso de la web en la enseñanza de lenguas? ¿Qué diferencias hay entre cómo aprendió alemán hace 15 años y cómo lo está aprendiendo su hijo ahora?
- “Forget about the school”. Algunas ideas sobre qué son las escuelas hoy día y qué deberían ser. *To infinity and beyond*, como decía Buzz Lightyear.
- “Technology vs. Knowledge”. ¿Son las PDI la solución? ¿Es la tecnología la solución? ¿Hay solución? ¿Es lo mismo tecnología que conocimiento?
- “Gatarski speaks spanish”.

Aviso para navegantes: La entrevista se realizó en inglés internacional y, claro, no está doblada. En los próximos días comentaremos algunos de los temas tratados.

Actualización 1: He colgado un par de momentos en *YouTube* de la intervención de Gatarski en Utrecht:

1. “The fantastic technology of the television drama”<sup>20</sup>
2. “Look beyond the school”<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> “Het ICT platform Onderwijs Nederland nieuwe media en technologie aan het onderwijs” es un encuentro sobre tecnología educativa que se celebra cada año en los Países Bajos.

<sup>20</sup> [http://es.youtube.com/watch?v=o5o\\_GkTp1tw](http://es.youtube.com/watch?v=o5o_GkTp1tw)

<sup>21</sup> <http://es.youtube.com/watch?v=G95DZiUbVK8>

Actualización 2: Parece que Gatarski se ha tomado en serio lo de aprender español.

### Portales | Identidad profesional y colaboración en red

<http://www.nodosele.com/blog/emilio-quintana/portales-identidad-profesional-y-colaboracion-en-red>

Emilio Quintana – 19 enero 2008

Conocí a Ismael Peña-López a través de un artículo que siempre recomendamos en Nodos ELE: “El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red” (2006)<sup>22</sup>. Peña-López trabaja en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y mantiene ICTlogy, un *personal research portal* mayormente en inglés, en el que destacaría un *blog* activo y estimulante, y una bibliografía muy completa.

Sobre este asunto de los portales personales acaba de publicar “El portal personal del profesor: El claustro virtual o la red tras las aulas” [pdf]<sup>23</sup>, un artículo que me parece muy oportuno y que incide en un tema sobre el que llevo años intentando llamar la atención: la importancia que tiene para un profesor decidir su identidad (en la Red y fuera de la Red) y, por tanto, cómo quiere participar a la hora de “tejer su propia comunidad de colegas, compartir materiales, intercambiar experiencias o proponer dudas al resto de profesionales del sector”. El prototipo de portal personal 2.0 que propone Peña-López consta de:

- Un *blog*, donde escribir noticias, reflexiones y, al fin y al cabo, la mayoría de ese conocimiento flujo que emana de las lecturas, resultados de la experimentación en la docencia e hipótesis. *WordPress* debería bastar tanto para las páginas estáticas como para el *blog*.
- Un *blogroll*, entendido como un libro de lecturas vivo para el profesor, así como una bibliografía de marcadores dinámica para la comunidad.
- Un *wiki*, donde guardar el conocimiento *stock*, con la posibilidad de que evolucione con el tiempo y con la colaboración de terceras partes. Para el *wiki*, *Mediawiki*. Si la colaboración se quiere hacer a través de foros, *phpBB*.

<sup>22</sup> [www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena\\_corcoles\\_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf)

<sup>23</sup> [http://ictlogy.net/articles/20080104\\_ismael\\_pena\\_portal\\_personal\\_profesor.pdf](http://ictlogy.net/articles/20080104_ismael_pena_portal_personal_profesor.pdf)

- Un gestor bibliográfico, con acceso en línea para todas las referencias. *Refbase* o *BibCiter* se ajustan a nuestras necesidades: ambas se basan en tecnología web y disponen de salida RSS.
- Un repositorio personal con el fin de archivar recursos educativos propios o ajenos. Para hacerlo al estilo *OpenCourseWare* seguramente la mejor apuesta es *eduCommons*, aunque *DSpace* es sin duda otro gran activo.
- Otras herramientas del estilo *bookmarking* social, archivos de ficheros (imagen, sonido, vídeo), etc.
- *Feeds* RSS, “el pegamento”<sup>24</sup>, para todas y cada una de las páginas dinámicas

Entiendo que se trata de un paquete básico adaptable a cada caso concreto, y que desde luego podría implementarse igualmente, con un poco de imaginación, a través de herramientas *web-based* para los que no somos informáticos. Quizá un enfoque de este tipo hubiera sido más “útil” para la comunidad de profesores en general, pero, en definitiva, lo que de verdad importa es la propuesta que subyace a todo eso: un “claustro virtual de profesores a partir de sus portales personales construidos con herramientas de la Web 2.0, más allá de de las salas de profesores dentro de los EVA u otras herramientas corporativas de las instituciones educativas”.

No me cabe ninguna duda de que la innovación y la colaboración en el mundo educativo vendrá de los márgenes del sistema, a partir de redes alternativas a las institucionales (aunque la palabra “claustro” no me gusta nada). De hecho, una entrada reciente de Juan Freire va también en la misma dirección<sup>25</sup>.

### Re-thinking Learning | Gatarski en Utrecht

<http://www.nodosele.com/blog/emilio-quintana/re-thinking-learning-gatarski-en-utrecht>

Emilio Quintana – 13 enero 2008

Supe de la existencia de Richard Gatarski cuando estaba en Suecia, leyendo sus análisis sobre la reforma del sistema educativo sueco. Desde hace un par de meses ha alcanzado una súbita e inesperada popularidad

<sup>24</sup> Así lo llama Marco Kalz en un conocido artículo de 2005: <http://elgg.ou.nl/mkl/weblog>

<sup>25</sup> Juan Freire: “Cómo cambiar las organizaciones desde sus márgenes: los nuevos agentes del cambio”: <http://nomada.blogs.com/jfreire/2008/01/como-cambiar-la.html>

gracias a la charla que dio en la última EDEN Open Classroom Conference (European Distance and E-learning Network) de octubre de 2007, con el título de “Re-thinking Learning”.

En su intervención, Gatarski parte del libro de Steven Johnson titulado *Everything Bad Is Good for You*<sup>26</sup> y después de establecer una interesante comparación entre complejidad cognitiva y desarrollo de redes sociales y series de tv, empieza a conectar aprendizaje y mercado a partir de un principio que ambos tienen en común: “We” know more than I do [“Nosotros” saben más que Yo]. En la mejor línea conectivista, sobrepone conocimiento compartido a conocimiento individual, de modo que si el conocimiento está en todas partes, habrá que “repensar” el proceso de enseñanza-aprendizaje. El golpe de efecto llega al final, cuando, después de defender de forma amena y rigurosa las redes sociales, la innovación continua, la conversación compartida y la relación entre mercado y educación, afirma con una provocadora naturalidad, ante un público de profesores: “Forget School”. Son 40 minutos que no tienen desperdicio<sup>27</sup>.

Gatarski se ha convertido en un agitador que esparce sus ideas educativas con tanto desparpajo como clarividencia. Supongo que en tiempos de cambio, es normal que salga gente así, gente que sabe estimular el pensamiento de forma emotiva y cognitiva, inspiradores más que pedagogos. Detrás de las maneras “informales” de Gatarski hay talento, o al menos así me lo parece. Y no solo a mí. O eso, o los que lo invitan a abrir sesiones plenarias y la BBC Learning, que acaba de contratarlo como asesor para sus nuevos proyectos educativos, son unos masocas y unos irresponsables.

Richard Gatarski estará en Utrecht el próximo 24 de enero para abrir el IPON 2008 (una especie de Educared holandesa en plan bestia). Su *keynote* promete ser masiva, ya que la sala tiene cabida para cientos de asistentes. Allí estaremos para cubrir el evento y hablar con él.

<sup>26</sup> Steven Johnson, *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, Riverhead, 2005. Una buena reseña en castellano de este libro se encuentra en el *blog* de Microsiervos: <http://www.microsiervos.com/archivo/libros/everything-bad-is-good-for-you.html>

<sup>27</sup> La charla se puede ver en <http://www.viddler.com/explore/weconverse/videos/4>



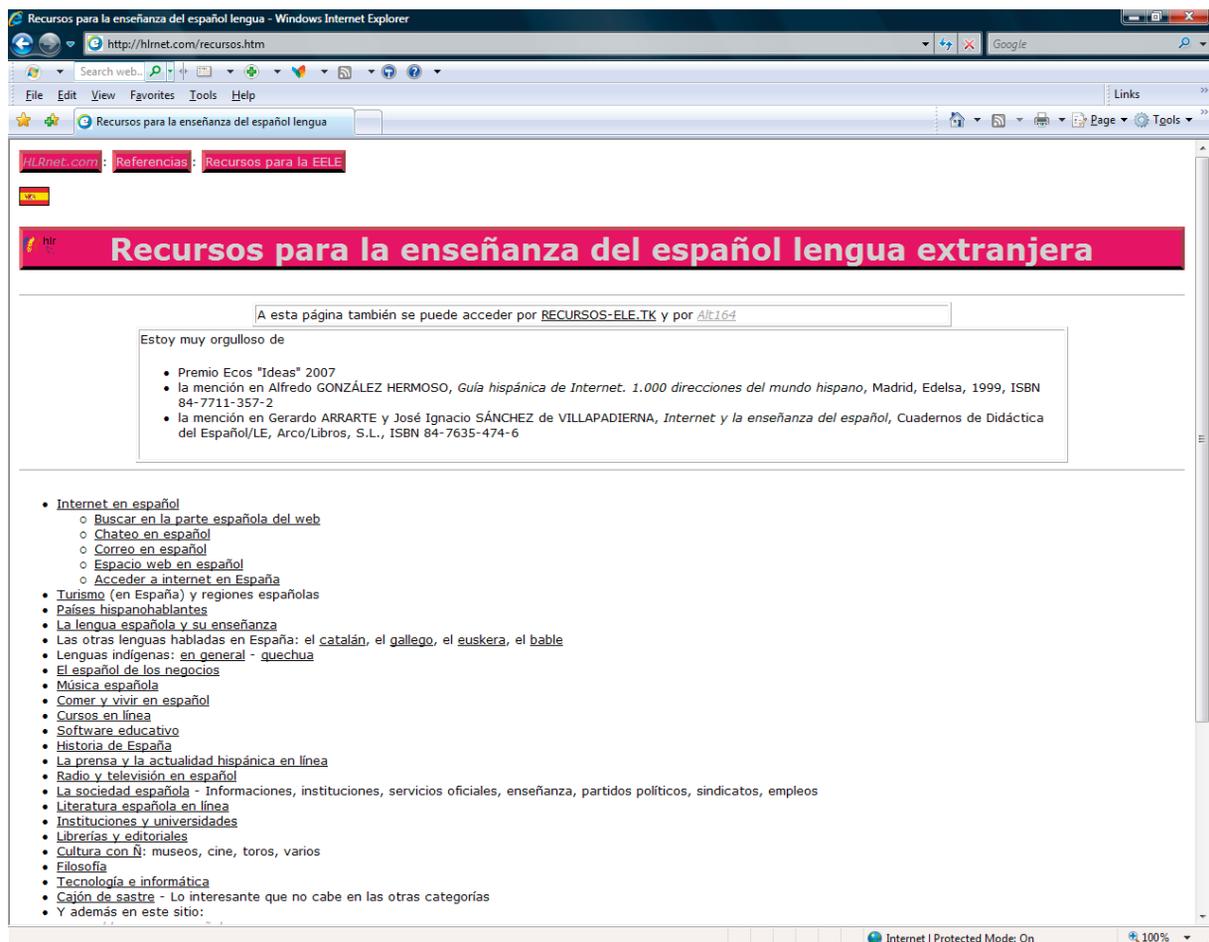
## Alt164.info: enlaces, agenda y más - ¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿cuándo?

Hans Le Roy  
CVO KHNB  
hlr@hlnet.com

En este sitio *web* quiero dar respuestas a preguntas que se pueden hacer tanto aprendices como profesores de español: ¿qué es...? ¿dónde encuentro...? ¿cómo...? ¿cuándo...?  
Por una coincidencia de agenda no pude participar en la *VIII Jornada Pedagógica del Español*. La fecha coincidió con la del MVP Summit en Seattle. He aquí lo que hubiera querido presentar en la jornada<sup>1</sup>.

Desde marzo de 1996 mantengo en línea un sitio con una colección de enlaces sobre el español en Internet, página que con el paso del tiempo se ha ampliado y

que ahora cuenta con varios apartados. Se encuentra en [www.hlnet.com/recursos.htm](http://www.hlnet.com/recursos.htm).



Con la ocasión del premio Ecos del mes de diciembre de 2007, me pareció una buena idea rehacer un par de cosas. A partir de la misma colección de enlaces construí [www.alt164.info](http://www.alt164.info), nombre inspirado en la letra ñ, que en un teclado de ordenador belga hay que

hacer con la combinación Alt+164. Hace referencia también a la propuesta que hizo algún día desgraciado

<sup>1</sup> Este texto es una versión revisada y ampliada del titulado "Alt164.info: enlaces, agenda y más" publicado en *Puente* en junio de 2008.

IBM de suprimir la letra ñ porque no le convenía, propuesta que provocó muchas protestas.

Este sitio recoge **Apartados**, que agrupa varias páginas, **Novedades**, con las páginas que se acaban de publicar, mientras que las más visitadas se reúnen en **Popular**. En **Temas**, a la izquierda, se puede hacer una consulta en función a los intereses del usuario: actualidad, buscadores, vivienda, cocina, cultura, cursos en línea, chatear, lengua, negocios, humor, historia, literatura, música, países hispanohablantes, prensa, sociedad española, *software* educativo, tecnología e informática, trabajo, transportes, turismo, universidades, vivir en español.



La **Agenda** se divide en dos apartados, uno de interés general (para alumnos y profesores) y otro para profesionales de la lengua (profesores, traductores y otros estudiosos del español). También contiene referencias a fiestas, para dar ideas a los profesores para proyectos o actividades, y para estimular visitas a sitios desconocidos para estudiantes.

Los **Hilos RSS** son archivos con las novedades de un sitio y se pueden consultar sin necesidad de visitar el sitio. En Alt164.info hay tres: uno para el sitio, otro para la agenda general y el último para la agenda para profesores<sup>2</sup>.

En **Enlaces interesantes** se destacan sitios nuevos que tienen un interés particular para profesores o para estudiantes, de manera que no pasan desapercibidos para el visitante.

En **Sitios en cuestión** queremos detallar cómo se usan algunos sitios seleccionados en función de su pertinencia metalingüística (por dar respuestas a las

2 El lector interesado encontrará más información sobre la tecnología RSS en [www.hlmet.com/intrss.htm](http://www.hlmet.com/intrss.htm).

## Las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE

preguntas con las que puede luchar un profesor en un momento dado) o lingüística (por proporcionar *input* para los aprendices). Se trata de sitios como el Corpus del español, RNE, la Fundación del español urgente, El diccionario de dudas, el CVC, Elcastellano y otros. El lector que desconoce alguno de estos sitios podría descubrir herramientas nuevas.

En **Preguntas**, se trata de dar respuesta a preguntas de los usuarios sobre aspectos técnicos, multimedia y otros.

En **Dudas**, se recogen respuestas a preguntas sobre cuestiones lingüísticas.

El sitio pretende contestar de manera puntual (es decir, sin pretender proponer respuestas definitivas) a las preguntas siguientes:

- **¿Qué?:** ¿Qué hay en Internet? ¿Qué pasa en el mundo hispano?

La perspectiva escogida es doble: el aprendiz que quiere descubrir textos u otras fuentes lingüísticas que concuerden con sus centros de interés, y el profesor de español que busca informaciones, textos o ideas.

- **¿Dónde?:** ¿Dónde lo puedo encontrar? ¿Dónde encontrar pre-textos para hacer hablar a mis alumnos?
- **¿Cómo?:** ¿Cómo funciona el sitio de...? ¿Cómo puedo enterarme de...? ¿Cómo solucionar esta duda? También dedicamos atención a aspectos técnicos como grabar audio y vídeo en CD o DVD.
- **¿Cuándo?:** ¿Cuándo se organiza?

En conclusión, creo que esta plataforma puede ser interesante para los aficionados (y los profesionales) del español y agradecería cualquier sugerencia para mejorarla.

### Apéndice: algunos textos publicados en Alt164.info

Enlaces interesantes: ¿Cómo suena la música de ...?

Tuzonavirtual: escuchar música en línea

Mejor visitar el sitio con Firefox. El código tiene un problema con Internet Explorer, que impide ver la lista entera.

Enlaces interesantes: ADN

En línea desde hace un par de meses: la revista ADN. En particular quiero destacar:

- La portada en [www.adn.es](http://www.adn.es)
- La televisión en <http://www.adn.es/adntv/>
- Los hilos RSS en <http://www.adn.es/rss/indice>

Enlaces interesantes: España Directo

España Directo es un programa de actualidad emitido por TVE. Tiene su propia página web en [www.edirecto.tve.es](http://www.edirecto.tve.es).

El sitio propone una selección de “vídeos del día”, siempre con las fechas de emisión.

A la izquierda, debajo de los apartados fijos, se ve una selección de los últimos reportajes. Si se pincha, se abre el *player* con los mandos que, además, contiene la lista de los otros reportajes del día.

Los reportajes que se emiten tratan de lo que se podría llamar la pequeña actualidad, la que se refiere a la gente y las actividades de cada día. También hay una receta.

## Palabras de agua. Segunda parte\*

**María Pilar Carilla**

Athénée Royal de Beaumont. Bélgica

El agua siempre ha sido un motivo inspirador de bellas metáforas en la literatura. Está fuera y dentro de nosotros. En nuestras células y en el reflejo del mar compartido de nuestra humanidad común. Desde el río del filósofo presocrático Heráclito, al del poeta Jorge Manrique en las “Coplas a la muerte de su padre”, **siempre** ha sido motivo de canto, de reflexión, de evocación y de reivindicación.

Norias, acequias, riegos, ríos, pantanos, pozos, aljibes, botijos... nuestra lengua está inundada de términos para declinar el agua.

Esta secuencia es como un pequeño azud construido para contener algunas de esas palabras y metáforas del agua. Todos los estudiantes se podrán bañar, metiéndose en sus aguas con mayor o menor profundidad, según su pericia con el idioma.

Tras el chapuzón de la secuencia, una pequeña «expo» (en eco a la EXPO de Zaragoza, 2008) podrá organizarse en clase realizando alguno de los proyectos evocados: exposición de poemas, instalaciones, juegos...

Es mi homenaje al agua, en estos tiempos en los que corre amenazada por los intereses de los que quieren adueñársela, olvidando que agua es sinónimo de libertad.

\*La primera parte de este taller se publicó en el número 21 de la revista *Mosaico*.

### ¿Conoces a Riccardo Petrella?

Nació en Italia (1941) y vive en Bruselas. Es politólogo y economista. Está casado y tiene tres hijos. Es catedrático de Mundialización en la Universidad de Lovaina.



Durante 17 años fue el jefe de proyectos y asesoramiento en el área de Ciencia y Tecnología de la UE, pero era demasiado crítico.

Ha publicado varios libros, como *El manifiesto del agua*, *El bien común*, *El derecho a soñar: Propuestas para una sociedad más humana*.

“Mil quinientos millones de personas no tienen acceso a agua potable. Este número, si la presente tendencia continúa, puede doblarse en veinte años.



La humanidad entera soporta el deterioro de la calidad del agua a causa de la contaminación”.

En esta contundente invocación a la acción, Riccardo Petrella explica qué está pasando con el agua en el mundo; muestra los obstáculos para una reacción adecuada,

centrando la atención en los intereses corporativos que hoy controlan la industria del agua; y expone una contundente crítica a la orientación del mercado que valora el agua como una comodidad más que como un preciado recurso y un derecho fundamental.

Petrella hace un llamamiento para conseguir un “Convenio Mundial del Agua” a fin de preservar un bien esencial al cual **todo el mundo tiene derecho**. Es el momento de oponerse a la privatización del agua y de considerarla una necesidad básica. Ponerse a trabajar, como propone *El manifiesto del agua*, para que el acceso al agua sea reconocido como un derecho humano.



Mis frases preferidas

“Si realmente queremos un mundo nuevo, debemos construir uno que sea global, basado en una sociedad que viva en conjunto y en la cual todos tengan acceso a las riquezas”.

“Cuando uno sueña solo, es sólo un sueño. Cuando soñamos todos juntos, es el comienzo de una nueva realidad: soñemos juntos”.

“El bien común está representado por la existencia del otro”.



**«La gran guerra del siglo XXI  
será por el agua»**

**Entrevista a Riccardo Petrella**

Artículo publicado en el periódico  
*La Vanguardia*, 6/01/2006

—¿El agua es algo más que H<sub>2</sub>O?

—Sí, es la historia del derecho, de la libertad, del odio, de las guerras... Y hoy el agua es sobre todo un escándalo.

—¿Por qué?

—1.400 millones de personas no tienen acceso al agua y vivimos en una sociedad que considera que eso es natural.

—No sea cínico.

—No lo soy, es la realidad. En la cumbre de Johannesburgo los dirigentes de 189 países no han reconocido el agua como un derecho humano, sino como una necesidad vital.

—¿Y qué diferencia hay?

—¡Enorme! Derecho implica que la colectividad debe crear las condiciones para que todo el mundo pueda acceder al agua. En cambio, las necesidades cambian, unos necesitan agua para vivir, otros para su campo de golf, que por cierto es el más costoso y abusivo uso del agua en el mundo.

—Entonces, el agua es un bien comercial.

—Exacto, que la tengas o no depende de tu habilidad a la hora de comprar y vender.

—Escandaloso, estoy de acuerdo.

—Un desierto rico siempre tiene agua. Pero en el país más rico en agua, Brasil, 80 millones de personas no tienen acceso al agua. La principal causa de falta de agua es la pobreza, no es que Dios no envíe nubes.

—Entiendo.

—Según el Programa para el Desarrollo de la ONU, 15 millones de seres humanos mueren cada año por falta de agua. Si no se hace nada para invertir la tendencia actual, en el 2025 más de 4.000 millones de personas,

la mitad de la población mundial, no tendrá acceso al agua potable.

—¿Alguna idea?

—Según la Unesco, con una inversión anual de 11.000 millones de dólares durante diez años (110.000 millones en total), todos tendríamos acceso al agua.

—Entonces, ¿cuál es el problema?

—Falta la voluntad política para cambiar las cosas. Los países desarrollados tenemos como subsidio a la agricultura 347.000 millones de dólares cada año, tres veces más de lo que sería necesario para que todos los habitantes del planeta tuvieran agua.

—Pero invertimos para comer, ¿no?

—Invertimos en una agricultura intensiva que destruye los recursos hídricos con sus fertilizantes, pesticidas y nitratos y, de paso, elimina al pequeño campesino. Sus leyes de mercado impiden a los países del Tercer Mundo sembrar productos agrícolas para su alimentación básica y les obliga a producir productos para exportar, como el cacao.

—Pues Europa ha decidido no disminuir los subsidios a la agricultura.

—Sí, y Bush los ha aumentado un 10 por ciento, ¿no le parece escandaloso?

—Depende de los motivos, si es para comer...

—No, no es para comer, porque la agricultura intensiva actual produce seis veces más de lo que necesita la población mundial en términos de proteínas y de vitaminas. Si la función de la agricultura y de los macrosupermercados fuera la distribución de los productos para la vida, no habría malnutrición.

—Pero, pero, pero...

—No se ponga nerviosa, que hay más: estamos destruyendo los recursos hídricos del planeta. Prácticamente todos los ríos del mundo están contaminados; al igual que todos los lagos y lagunas de los países desarrollados, así que se extrae el agua profunda mediante bombas a un ritmo más elevado que el de su capacidad de recuperación y vamos secando las capas freáticas.

—¿Para qué utilizamos el agua?

—La agricultura consume, sobre todo la irrigación, el 70% del agua mundial; el 20% la industria y el 10% es para uso doméstico.

—¿Cuánta despilfarramos?

—Los sistemas de riego pierden una media del 40% del agua que consumen, y el 50% del agua potable tratada se pierde por fugas de los sistemas de distribución. ¿Pero sabe cuál es el gran problema?

—¿Hay más?

—La privatización, la mercantilización del agua, que es el último bien público.

—Es decir, que el agua tiene dueños.

—Sí, son las grandes compañías privadas multinacionales de distribución y tratamiento del agua residual, un negocio cada vez más importante. El abastecimiento de agua de las principales ciudades de los países subdesarrollados está hoy bajo control de empresas privadas, la mayoría extranjeras.

—¿Las grandes multinacionales son los señores del agua?

—Sí, el acceso al agua se ha convertido en un problema estratégico de alto nivel y de seguridad nacional. Hay 240 de las principales cuencas del mundo divididas entre dos o más países y los conflictos y las guerras por el agua se multiplican. La guerra del agua será la más importante del siglo XXI.

—¿El agua sigue el camino del petróleo?

—Sí, pero el agua no es petróleo. Podemos vivir sin petróleo y sin Internet, pero no podemos vivir sin agua; por eso la revolución del agua es sumamente importante.

—¿Qué debemos hacer?

—Lo primero es reconocer el agua como derecho, porque algo tan elemental no lo recoge ninguna convención internacional ni ninguna declaración de derechos humanos.

Segundo: necesitamos un servicio público mundial del agua, una autoridad política internacional de resolución de conflictos del agua. Hay que crear un tribunal mundial del agua.

—¿Tercero?

—Hay que establecer un sistema de financiación de inversiones mundiales para que todo el mundo tenga acceso a ella.

**Después de leer el artículo, contesta:**



✂ ¿Cuántas personas en el mundo NO tienen acceso al agua?

✂ ¿Cuántas personas en el mundo mueren por falta de agua?

✂ ¿Qué porcentaje de la población mundial NO tendrá acceso al agua en el 2025?

✂ ¿Cuánto dinero se necesita invertir para que todos los seres humanos tengan acceso al agua?

✂ ¿De dónde se podría sacar el dinero necesario?

✂ ¿Para qué utilizamos el 70% del agua mundial?

✂ ¿En qué se pierde el 50% del agua potable?

✂ ¿Quiénes son actualmente los dueños del agua?

✂ ¿Por qué se multiplican en el mundo “las guerras del agua”?

✂ ¿Qué tres pistas de acción propone Riccardo Petrella para solucionar el problema del agua en el mundo?



**Si queremos realizar la REVOLUCIÓN DEL AGUA, tendremos que aprender...**

**EL ARTE DE PROTESTAR**

**Escobros** nace en 1988, en Argentina, como **grupo de arte en la calle** o arte público, como se le suele definir. La mayoría de las obras se realizaron al aire libre, en una calle, una plaza... Siempre expresan la realidad sociopolítica que el país vive en ese momento. Utilizan para sus creaciones materiales de desecho. Se expresan a través de todas las formas posibles de comunicación: instalaciones, manifiestos, murales, objetos, afiches, poemas, grabados, charlas, poemas visuales, grafitis, tarjetas postales...

Talleres y experiencias didácticas

Sus trabajos son siempre colectivos, anulándose las individualidades que lo componen. Denuncian permanentemente las condiciones de absoluta

injusticia en las que viven los hombres, mujeres y niños de Argentina y América Latina.



País de lagrimas



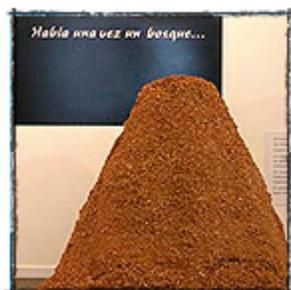
Mar



Objeto inaccesible



Agua SOS



Había una vez un bosque



La deuda externa

¿Sabéis que el **viernes 11 de abril** Riccardo Petrella va a venir a nuestro instituto?

Con esta ocasión, vamos a organizar **una exposición colectiva para denunciar el reparto del agua potable en el mundo.**



¡La creatividad al poder!  
Concurso de ideas...

**LOS REFRANES DEL AGUA**

Relaciona el refrán español con su correspondiente en francés:

Abril, aguas mil →

- Agua pasada no mueve molino →
- Caer como jarro de agua fría →
- Cuando el río suena, agua lleva →
- Después de la tempestad, viene la calma →
- Dios aprieta, pero no ahoga →
- Es más claro que el agua →
- Estar entre dos aguas →
- Es la gota de agua que colma el vaso →
- Nadar entre dos aguas →
- Nunca digas de esta agua no beberé →
- Parecerse como dos gotas de agua →
- Sudar la gota gorda →
- Tanto va el cántaro a la fuente que al final se rompe →
- Quedarse en agua de borrajas →

*Être assis entre deux chaises.*

*Finir en eau de boudin.*

*Nager entre deux eaux.*

*Suer à grosses gouttes.*

*Dieu ne veut pas la mort du pécheur.*

*En avril ne te découvre pas d'un fil.*

*Faire l'effet d'une douche froide.*

*Se ressembler comme deux gouttes d'eau*

*Ce qui est fait est fait.*

*Il n'y a pas de fumée sans feu.*

*C'est clair comme de l'eau de roche.*

*Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se casse.*

*Après la pluie, le beau temps.*

*C'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase.*

*Il ne faut pas dire "Fontaine, je ne boirai pas de ton eau".*



Ahora vais a crear un juego de cartas con tres palos: el refrán en francés, el refrán en español y un dibujo para ilustrar el significado.



**Necesitaremos música para nuestra exposición...**

## LAS MUSICAS DEL AGUA

**Música Del Agua** es la obra hecha disco de la unión de los artistas que participaron en el concierto por el **Día Mundial Del Agua**, cuyos fines estaban destinados a la conservación medioambiental en la Comunidad de Madrid.



En este disco se dan multitud de estilos: el *flamenco* de **José Soto "Sorderita"**, el *flamenco-blues* de **Raimundo Amador**, el *flamenco mestizo* de **Ojos De Brujo**, el *folk euskera* de **Kepa Junkera**, el *flamenco árabe* de **El Lebrijano**, el *electropop* de

**Fangoria**, el *techno-pop* de **Xperimental Shop** y el *electrofunky* de **Telephunken**.

Es un disco totalmente latino, con sonidos de *mestizaje* con otras culturas, y donde lo tradicional se funde con las tendencias más modernas del *techno*, *funky* y *electro*.

## EL SONIDO DEL AGUA

Los árabes gozaban con la música del agua y algunas de sus enseñanzas perduran.



Música flamenca

## Español urgente

## Sea minusculista, no ponga comas cuando respire y algunos consejitos más para redactar textos en español pulcro

Alberto Gómez Font

Coordinador General de la Fundación del Español Urgente  
Madrid

Uno de los mejores consejos ortográficos que me han dado fue el siguiente: «Ante la duda: minúscula». Y lo mejor de todo fue la explicación: «Si al comenzar a escribir una palabra te surge la duda entre escribirla con mayúscula o con minúscula inicial, lo mejor será optar por la minúscula, pues así es muy probable que aciertes, ya que hay un 95 % de probabilidades a tu favor». También recuerdo con cariño una frase que le oí pronunciar al lingüista Fernando Lázaro Carreter: «El minusculismo es más higiénico que el mayusculismo». Y así lo hago: cuando dudo pongo minúscula; pero en ocasiones la duda persiste, y es que hay tantos casos especiales en ese terreno que pueden darse situaciones en las que haya puntos de vista diferentes. Precisamente por eso se publicó en el 2007 un libro dedicado por entero a aclarar el asunto: el *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas*, de José Martínez de Sousa.

Esas dudas son también las causantes de que en todos los manuales o libros de estilo –la mayoría son de medios de comunicación– se dedique un capítulo más o menos extenso a explicar el uso de las mayúsculas. Es habitual que –sobre todo en los documentos jurídicos y administrativos– aparezcan mayúsculas por todas partes, muchas, por todos los rincones, hasta tal punto que uno puede imaginarse que sobre las mesas de trabajo de quienes redactan esos escritos hay una cajita con mayúsculas, junto a la de los clips, y de allí las toman para adornar los textos como las bolas de colores en el árbol de Navidad.

Y hay algunas que se incrustan y son hartito difíciles de erradicar: aparecen escritas con mayúscula inicial las palabras que denominan cargos relacionados con la abogacía: *Notario, Procurador, Juez, Magistrado*, etc.; las relacionadas con la administración: *Director General, Subsecretario, Ministro, Gobernador, Presidente*, etc.; las que tienen que ver con la legislación: *Ley, Orden, Estatutos, Reglamento*, etc.

Hay algo que debe quedar claro: en español solo se escriben con mayúscula los nombres propios, y ninguna de las palabras antes mencionadas son nombres propios, sino comunes, como también lo son *príncipe, rey y papa*.

No se trata de un asunto menor, pues la pulcritud de los documentos depende sobre todo de la buena ortografía.

Pero no es este el único problema gráfico de la mayor parte de los textos que se redactan en el mundo hispanohablante; hay otro, tan llamativo o más que el anterior, que es el uso a troche y moche de las comas. Se ponen comas por doquier, como si además de la cajita de las mayúsculas hubiera también sobre las mesas de todos los despachos otra cajita con comas, de tal forma que quienes redactan los documentos puedan cogerlas con los dedos índice y pulgar y dejarlas caer, cual si de sal o pimienta se tratase, sobre las hojas escritas, para después quitar únicamente las que hayan caído en los márgenes...

Algún día alguien tuvo la esperpéntica idea de decir que había que poner una coma cada vez que al leer un texto en voz alta se hiciera una pausa para respirar, y lo malo del asunto es que esa persona tuvo mucho éxito y logró convencer a miles y millones de hispanohablantes mediante, supongo, una sofisticada campaña de mercadotecnia, hasta el punto de que hoy en día son legión los que están convencidos de que es correcto poner comas con cada movimiento de inspiración de aire.

¿Y qué decir de las comillas...? ¿Y de las cursivas? Pero recapitulemos: todo esto comenzó a ocurrir aquel fatídico día que los que ya peinamos canas sufrimos el trauma (desde entonces muchos estamos en manos del psicoanalista) de la desaparición de nuestras vidas de la máquina de escribir, artificio con el que tantas penas y alegrías habíamos compartido, y la llegada a los

despachos de un artefacto electrónico con pantalla de televisión al que en España nos dio por llamar *ordenador* (tomado del francés *ordinateur*) mientras el resto de nuestros hermanos de lengua lo llamaban *computadora* o *computador*. Y con él llegaron los programas de edición de textos en los que ya no solo había minúsculas, mayúsculas y subrayado, como en las máquinas de escribir, sino que también traían consigo un montón de signos y tipos de letras; pero a nadie se le ocurrió que los usuarios de esos programas necesitaríamos un curso de introducción a la ortotipografía: ¿Cuándo usar el guión? ¿Cuándo la raya? ¿Para qué son las negritas? ¿Y la cursiva?

Con ese nuevo juguete entre las manos muchos se lanzaron a la piscina y se dedicaron a mezclar lo inmezclable, como las comillas y la cursiva, debido al desconocimiento del uso correcto de ambos recursos. Así, es habitual encontrar textos impresos en los que aparecen párrafos encerrados entre comillas y escritos con letra cursiva, lo que es redundante, pues si lo que se pretende es mostrar que se trata de una cita textual, basta con las comillas. Y si por razones estéticas se prefiere

usar la letra cursiva, las comillas no son necesarias, pues basta con la información que se nos da al cambiar el tipo de letra.

De todas formas, para marcar que se trata de una cita es mejor no usar nunca la cursiva y echar mano de otros recursos (si no se quieren emplear las comillas), como estrechar la caja del texto ampliando los márgenes o componerlo con un tamaño de letra más pequeño.

También llamada itálica o bastardilla, la cursiva se utiliza cuando se quiere destacar alguna palabra o frase dentro del texto (es la misma función que tenía el subrayado en las antiguas máquinas de escribir).

Es muy raro, rarísimo, que en los despachos donde se redactan documentos en español haya alguien que conozca bien la ortotipografía (ni siquiera la ortografía), de ahí que se tropiece constantemente con los problemas hasta aquí comentados; pero no terminan ahí... Hay más, algunos más, y uno de ellos es el desconocimiento de los cambios ortográficos —de acentuación gráfica— adoptados por la Asociación de Academias de la Lengua Española y publicados en la *Ortografía de la Lengua Española*, de la Real Academia Española, en 1959 y en 1999. Comencemos por los primeros, por los más viejos, por los que no hay ninguna excusa para no aplicarlos y mucho menos para desconocerlos.

En los congresos de la Asociación de Academias de la Lengua Española se aprueban algunas decisiones que, en lo que respecta a la ortografía, suelen tender a la simplificación, es decir, a hacernos las cosas más fáciles a los hispanohablantes y a los demás usuarios del español.

Dos de esos cambios, relacionados con la acentuación, se aprobaron en el II Congreso de Academias de la Lengua Española, celebrado en 1956, y fueron los relativos a la palabra *solo* y a los pronombres demostrativos, que a partir de ese momento solo deben tildarse en caso de ambigüedad, o lo que es lo mismo: cuando haya peligro de entender el texto con dos significados distintos.

En las tres últimas ediciones de la *Ortografía de la Lengua Española*, de la Real Academia Española (1959, 1974 y 1999) se indica que la palabra *solo* no lleva tilde, excepto en aquellos casos en los que signifique *solamente* y si no se le pone acento gráfico pueda darse riesgo de ambigüedad, es decir, que la frase tenga dos lecturas. Pero ese riesgo de ambigüedad solo es posible en frases aisladas, fuera de contexto. Así pues, lo adecuado es no tildar nunca la palabra *solo*.

Los demostrativos (*ese, esa, esos, esas, este, esta, estos, estas, aquel, aquella, aquellos, aquellas*) pueden funcionar como adjetivos y como pronombres. La Real Academia Española, en su *Ortografía* (desde 1959), indica que es potestativo tildarlos cuando funcionan como pronombre y que solo será necesario hacerlo si existe riesgo de ambigüedad.

Teniendo en cuenta que el riesgo de ambigüedad es muy pequeño y que es muy difícil dar con alguna frase en la que exista, debe optarse por no tildar nunca esas palabras.

Las formas neutras (*eso, esto, aquello*) nunca han llevado acento gráfico, pues no pueden confundirse ya que solo funcionan como pronombres.

El cambio más reciente fue el que apareció por primera vez en la *Ortografía* de 1999, libro redactado con el acuerdo de todas las Academias: las formas verbales con pronombres enclíticos, que en las anteriores normas ortográficas mantenían la tilde del verbo (*déme, cayóse...*), a partir de la última edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española se acentúan de acuerdo con las normas generales de acentuación (*deme, cayose...*).

Para muchos pueden parecer asuntos sin importancia, pero un buen uso de la ortografía y de la ortotipografía es esencial para lograr la pulcritud en el español escrito.

Todo esto comenzó a ocurrir aquel

fatídico día que los que ya peinamos canas

sufrimos el trauma de la desaparición de

nuestras vidas de la máquina de escribir

## Español correcto

La fragmentación de la fonética española**Carlos Muñoz**

Profesor en el Instituto Libre Marie Haps de Traductores e Intérpretes.  
Bruselas.

En estas líneas el autor expone su opinión sobre cuáles deben ser los parámetros que se tomen como referencia en la enseñanza de la fonética española a estudiantes no nativos. En su postura, defiende la prevalencia de un acento neutro que identifica con el patrón fonético castellano culto y denuncia la extendida presencia de otras realizaciones fonéticas en los medios de comunicación.

Una noción que está desapareciendo por razones de cortesía política y equidad cultural entre autonomías es aquella de “pronunciar bien”, es decir, de acuerdo a la fonética normativa tal y como puede encontrarse descrita en la obra de Navarro Tomás o de Quilis. Pero esta norma culta madrileña universitaria, hoy, ni se aprende ni se exige. Es obvio que el castellano no posee el monopolio de la fonética española, pero cuando el español se enseña o se aprende como lengua extranjera, no se puede obviar la cuestión y hay que tomar partido.

En tal caso, el profesor de ELE debe plantearse qué modelo fonético enseña a sus alumnos. En las destrezas orales parece evidente que hay que adoptar un estándar, un mismo modelo de pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales que permita a la persona comunicarse adecuadamente en cualquier entorno territorial hispánico en que se encuentre. Podrían enseñarse las variantes diatópicas, claro está, sensibilizar a los alumnos a los diferentes dejes, pero más bien como destrezas pasivas de comprensión que como modelo para incorporar a su manera de pronunciar. Cuando un extranjero quiere aprender español, no persigue dominar todos los aspectos fonológicos, ortoépicas, etc., de todas las variantes dialectales, diatópicas, sociológicas. En su mente hay un solo idioma.

El profesor de ELE que enseña en el extranjero a franceses, griegos o finlandeses sólo puede tener un modelo de referencia, no diecisiete, ni treinta y siete. Es imposible e inútil enseñar las variantes sincrónicas de la lengua, sencillamente, porque no tenemos tiempo.

De igual manera que la transcripción fonética de los diccionarios tiene como fin didáctico indicar la pronunciación correcta de las palabras desde una concepción normativa, esto es, mostrar un registro de

habla más general, y no puede lógicamente contemplar la variación diatópica planetaria del español, los profesores de fonética debemos evitar el enfoque descriptivo y dar preferencia al prescriptivo, que caracteriza a los modelos de “buena pronunciación”, que existen en otros idiomas: la dicción de los hablantes cultos parisinos (Vihanta, 1993) y la *Received Pronunciation* de los hablantes cultos británicos, de uso en las escuelas de prestigio y en la BBC. Bien es cierto que más vale decir cosas inteligentes con un acento extranjero que tonterías con un acento nativo. Ahora bien, estamos hablando de “accento nativo”, pero ¿“nativo” de dónde?

La televisión es un soporte didáctico de primer orden y los profesores la emplean sistemáticamente en el aula, pero cada vez hay que buscar mejor para encontrar material aprovechable en las televisiones españolas. No es alarmismo, se trata de una constatación objetiva. El *Telediario*, que siempre ha sido material explotable en el aula, cada vez se tambalea más en tanto que soporte pedagógico, no sólo por la pobreza gramatical y léxica de los corresponsales, sino también por su incoherencia fonética.

A nadie molesta que los locutores importen al castellano televisivo sus acentos regionales; sin embargo, un proceso de laxismo semejante es difícilmente concebible en otros idiomas. Ningún profesor de FLE (Francés Lengua Extranjera) va a trabajar con sus alumnos proponiéndoles como modelo un *journal parlé* donde el locutor hable con acento marsellés o senegalés. ¿Alguien se imagina que en la televisión belga francófona pueda haber un presentador con acento flamenco, congolés o bruselense? Pues algo así pasa con la televisión en España, para desgracia de los profesores de ELE.

Debería velarse más por la corrección de la fonética española en los medios sin que eso suponga exclusiones de unos, ni privilegios de otros. En la BBC también hay comentaristas y corresponsales de todos los horizontes geográficos de la Commonwealth, nigerianos, paquistaníes o malayos; en la televisión holandesa hay indonesios; en la francesa, martiniqueses; pero todos adoptan una misma regla fonética.

### Arbitrariedad y laxismo

Aunque parezca exagerado a los que no están sensibilizados por el tema, en la televisión hay mucho material desechable por razones de acentos regionales y de prosodia maltrecha. Muchos son los corresponsales que dan a sus comentarios soniquetes infantiloides, dejes enfáticos, afectación y otros vicios del tonema debido a que el español, para muchos de ellos es, hoy, su segunda lengua. Hemos asistido al desfile de diferentes locutores (una reportera científica, de voz cortada y ronca; un periodista deportivo que devora un tercio de las sílabas de su comentario por su forma atropellada de hablar; un corresponsal en el País Vasco que añade un fonema nasal, especie de /m/ dubitativa, a cada palabra que termina en vocal fuerte: “el gobierno de Ibarrechemm”).

Pero nada peor que lo reporteros que aspiran la ese sin coherencia, aquí sí, allá no.

- «ya son 1000 las toneladas e'traída'...»
- «mucho' compatriotas con mejores salario' y sueldos...»
- «por su discapasidá disen que tendrían meno' posibilidadade'...».
- «El año pasado en lo' aeropuerto' e'pañoles se perdieron equipajes por valor de ma' de sinco millone' de euro'».

Me parece estar escuchando a Maqui Navaja, o al Koala, pero maldita la gracia. Las entonaciones populares ya no se consideran habla vulgar gracias a las universidades autonómicas, que lo incluyen como objeto de estudio en sus cursos de “Variedades dialectales del español”. El



Real Academia Española de la Lengua. Madrid

lenguaje vulgar de antaño se manifiesta en público sin complejos y se extiende cada vez más en todos los medios, mientras los usuarios del lenguaje culto se quedan mudos sin intervenir por miedo al qué dirán.

Los estudiantes belgas de Traducción e Interpretación que vuelven de Granada me cuentan que tienen dificultades para comprender no sólo a los estudiantes de la universidad de acogida, sino, lo que es más grave, a ciertos profesores. ¿*Tai' d' erámu'*? les preguntaban. Los pobres tardaron bastante antes de comprender lo que significaba. En el mismo sentido, preguntaban a un participante de un concurso televisivo: “¿A qué te dedicas? *Po'yo zoy Profezó de Zecundaria'*”, respondió en gañán. Lo grave es lo que va a ocurrir cuando los actuales estudiantes de la ESO se conviertan a su vez en profesores y se expresen en su habla local, prestigiada por la universidad de su autonomía. El proceso de atomización fonética es imparable. Confieso que hay películas del cine español y sudamericano donde no entiendo —y no hablo del léxico— a los personajes jóvenes urbanos, mientras que no tengo problemas con los personajes mayores.

No podemos considerarlo ya un *registro popular* como se le hubiera calificado con cierta altivez en el pasado, cuando el habla se diferenciaba sociológicamente —es decir, una cuestión de clase social—, sino un habla que hoy sólo se diferencia diatópicamente. Tradicionalmente, se ha hecho referencia a un español culto por oposición a un español popular, pero hoy esta denominación es errónea. A los ejemplos me remito, son el juez y el ministro, personas letradas y leídas, quienes hablan con el acento del campesino, y lo tienen a gala. Hoy es políticamente muy incorrecto criticar los acentos autonómicos.

Las encuestas en la calle llevan el marchamo de la comunidad autónoma. En cuanto el entrevistado abre la boca quizás no deduzcamos su condición social, pero sí su adscripción territorial. El abogado granaíno tiene acento de *Graná*, y el fiscal de Coruña acento gallego. Antes, el acento de los abogados, fiscales, médicos o arquitectos de cualquier provincia de España denotaba una clase social preeminente; compartían un sistema fonético estándar que ponía de manifiesto un origen de cuna y el acceso a una buena educación. Hoy sólo denota el origen de su comunidad autónoma. Ha desaparecido la diferencia entre *habla popular* y *habla culta*, puesto que los cultos hablan como el pueblo llano.

A mí me importa poco que gane terreno la confluencia fonológica de /s/ y de /θ/, el castellano no tiene la exclusividad del español ni yo soy promotor de ninguna legitimidad lingüística; en realidad el castellano está en enorme minoría ante la masa de la comunidad hispanohablante, pero mi preocupación es profesional.

## Bien dicho y bien escrito

¿Qué debe enseñar el profesor de fonética? (que en realidad el estudiante extranjero toma simplemente por la enseñanza de la pronunciación). Veamos algún ejemplo:

En el habla andaluza y canaria no se pronuncia la /s/ final:

- lo' terrori'ta i'lami'ta'...

A veces se descubre cierta «regularidad» en lo arbitrario, por ejemplo la /s/ se pronuncia una vez sí, otra vez no:

- «de'pués de do' días... .. serán fuerte' como caballos».

Pero otras veces no hay reglas y varía, ¡vaya usted a saber por qué!

- «El Presidente del Congreso dio un *plaso* [con “ese”] de una legislatura para cambiar el sistema de funcionamiento» [con “ce”].

Las más de las veces, la /s/ final desaparece:

- «Cada vez son *ma' lo' niño' alcohólico' de meno' de doce año'; lo' padre' y la ejcuela* son *lo' responsable'...*».

**El profesor de ELE debe plantearse qué modelo fonético enseña a sus alumnos**

El fonema /s/ es el más “polifónico” porque a veces suena /r/, (la *pircina*, el *arcensor*), y a veces puede sonar /x/:

- la reforma *fijcá*.
- *Ej que la* situación ha cambiado.
- Los montañeros quedaron *a mercé'* de la *borrajca*)

El fonema /r/ final desaparece, sobre todo en los infinitivos:

- *serrá', respirá', des-sifrá'...*
- La r se convierte en n: es muy *moden-na*
- La r es desplazada por la l: *Cal-los*, quieren *sabel-lo*, para *apoyal-le*

El fonema /l/ final desaparece: un *temporá'*

El fonema /ts/ que suena sh: *mushasho* te lo tengo *disho*

El fonema /xl/, es aspirado: el *trabaho*, *rebahá'*

Un lío, sobre todo para explicarlo a estudiantes de fonética extranjeros. Esta habla no se puede enseñar razonablemente.

### La fonética en el aula de ELE

Paralelamente al hecho de que “pronunciar bien” ha perdido sentido entre nativos, la noción de “pronunciar bien” en el aula de ELE pierde también sustancia. Es su triste corolario. En la actualidad, en la enseñanza de

idiomas, triunfa el desarrollo del enfoque comunicativo donde el objetivo es hacerse entender, debiendo renunciar el profesor a corregir los errores de pronunciación y a aceptar el acento extranjero del alumno siempre que se respete el principio de inteligibilidad cómoda entre los locutores. La adquisición de un acento nativo no se presenta, en muchos casos y en muchos lugares, como un objetivo pedagógico, se tolera el acento extranjero y se considera poco realista la exigencia de lograr un acento neutro. Por otro lado, hay autores que afirman que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta” y que los criterios de aceptación o rechazo de un tipo de pronunciación no responden a razones lingüísticas sino a razones histórico-políticas y de prestigio. Según estas premisas deberíamos aceptar que cada nativo hable según su libre arbitrio o según los hábitos lingüísticos no ya sólo de su región, sino de su ciudad, de su barrio y de su familia. Puedo admitir que estas variantes sean **legítimas**, pero ¿habría que decir que todas las variantes posibles son **correctas**?, dicho de otra forma, **¿nada es incorrecto**? Si es así, el idiolecto de cada profesor deviene un habla “correcta” en el aula y nuestro *profesor* gaditano de *Zecundaria* podrá enseñar el suyo con toda legitimidad a sus alumnos extranjeros. Desde mi punto de vista, asistimos a un proceso de devaluación prosódica del idioma ante la impasibilidad de la clase lingüística que parece no atreverse a intervenir por motivos de corrección política o se cruza de brazos pensando que la pujanza del español, basada en sus aspectos comerciales y geográficos, es intrínseca y genética y que no hay de qué preocuparse. Sin embargo, en el idioma, como en todos los ámbitos de la realidad, hay virus, unos más virulentos que otros, que deben ser tratados.

Yo creo que esta forma de degradar las destrezas orales en el aula hace un flaco favor al alumno presentándole como un espejismo accesible una pronunciación devaluada que va a degradarse aún más al combinarse con su propia manera de articulación fónica, apenas corregida por un profesor que sigue los preceptos de **la perspectiva comunicativa**. Mis alumnos que vuelven del intercambio Erasmus provenientes de Andalucía son la mejor prueba, porque son las más inocentes víctimas. Si en un nativo el acento autonómico suena natural, en boca de un extranjero, al contrario, devalúa inmisericordemente al hablante ante su auditorio. Este nuevo virus lingüístico inoculado en el idioma por técnicos preocupados sobre todo por aspectos funcionales y de uso, puede aceptarse en ciertos niveles de la enseñanza de idiomas pero no en otros, como el universitario, especialmente en la carrera de Interpretación, donde el nivel de exigencia no debe ser revisado a la baja.

## Érase Una Vez.....

José Antonio García Chamizo y Begoña Méndez  
Profesores de ELE

### 1. Estos personajes se han escapado de sus cuentos. ¿A cuál pertenece cada uno?

1	Enanito	a	<i>Pulgarcito</i>
2	Hermanastras	b	<i>Blancanieves</i>
3	Lobo feroz	c	<i>Hansel y Gretel</i>
4	Hada buena	d	<i>Caperucita Roja</i>
5	Bruja	e	<i>La bella durmiente</i>
6	Ogro	f	<i>Cenicienta</i>

### 2. Lee estos fragmentos y pon el título a los cuentos:

La historia de un patito que, por ser diferente de los demás, es maltratado. Pero el tiempo pasa, el patito crece y descubre que, en realidad, él no es un pato sino un precioso y bello cisne. (.....)

Una niña cruza el bosque para visitar a su abuelita que está enferma. (.....)

Una hermosa princesa despierta la envidia de una malvada reina que intenta matarla a través de una manzana envenenada. (.....)

Una bella joven vivía con su madrastra y sus dos hermanastras. Pero un día un hada le echó una mano. La llevó al gran baile en el palacio real, donde la joven se enamoró del príncipe... (.....)

### 3. Relaciona objetos y personajes

1	Pulgarcito	a	manzana
2	Madrastra	b	zapato de cristal
3	Caperucita	c	varita mágica
4	Hada madrina	d	espejo
5	Blancanieves	e	cestita
6	Gato	f	migas de pan
7	Cenicienta	g	botas

### 4. ¿Y podrías decir ahora en qué cuentos se pronuncian estas frases?

*Espejo, amigo mío que jamás mintió, ¿hay mujer alguna más bella que yo?* (.....)

*Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!* (.....)

*Todavía estás muy flaco. ¡Esperaré unos días más!* (.....)

*Tú también podrás ir al baile, pero con una condición, que cuando el reloj de palacio dé las doce campanadas regreses enseguida.* (.....)

*¿A que no eres capaz de convertirte en un ratón?* (.....)

## Fichas

*Si con un encantamiento se durmieran todos, la princesa, al despertar, encontraría a todos sus seres queridos. (.....)*

*¡Soy tan feo...! ¡Nadie me quiere! Será mejor que me vaya al ancho mundo. (.....)*

*No lloréis, hermanos, yo os conduciré de nuevo a nuestro hogar. (.....)*

**5. Completa el cuento con las imágenes que te proponemos al final ( \_\_\_\_\_ ) o con la palabra más adecuada (.....)**

### LA CENICIENTA

Érase una vez una bella joven que, después de quedarse ..... de padre y madre, tuvo que vivir con su madrastra y sus dos hijas. Las tres mujeres eran tan malas y tan egoístas como feas, y explotaban a la hermosa muchacha. Era ella quien hacía el trabajo más duro de la casa. Además de cocinar, fregar, etc., también tenía que cortar leña y encender la chimenea. Y como sus \_\_\_\_\_ estaban siempre manchados de....., todos la llamaban Cenicienta.

Un día corrió la noticia de que el príncipe de aquel país había regresado del extranjero. El rey, muy contento, quiso dar una gran fiesta para invitar a todas las jóvenes del reino, con la esperanza de que el príncipe encontrara esposa entre ellas.

En la casa de Cenicienta, sus hermanastras empezaron a prepararse para la gran fiesta mientras decían a Cenicienta:

—Tú no irás. Te quedarás limpiando la casa y preparando la cena.

El día del \_\_\_\_\_ había llegado. Cenicienta vio partir a sus hermanastras al palacio real y se puso a llorar porque se sentía muy triste y sola. Pero, de pronto, se le apareció un hada que le dijo:

—Querida niña, sécate tus lágrimas porque tú también irás al baile.

Cenicienta contestó:

—¿Pero cómo voy a ir, si no tengo vestido ni carruaje para llevarme?

Y el hada, con su varita mágica, transformó una \_\_\_\_\_ en carruaje, unos ratoncillos en preciosos ..... y la ropa de Cenicienta en un maravilloso vestido digno de una princesa. Pero le advirtió:

—Tú también podrás ir al baile, pero con una condición, que cuando el reloj de \_\_\_\_\_ dé las doce campanadas regreses enseguida porque el ..... se acabará.

Hermosa y feliz, Cenicienta llegó al palacio. Y cuando entró en el salón de baile, todos se pararon para mirarla.

El príncipe se quedó enamorado de su belleza y bailó con ella toda la noche. Pero, cuando el \_\_\_\_\_ empezó a dar las ..... de medianoche, Cenicienta se despidió rápidamente del príncipe, cruzó el salón, bajó la gran ..... del palacio corriendo y entró en el carruaje en dirección a su casa, pero con las prisas, perdió uno de sus \_\_\_\_\_ de cristal, que recogió el triste príncipe.

Al día siguiente, el príncipe ordenó a los guardias que encontraran entre las ..... del país la dama que pudiera calzar el zapato. Los guardias recorrieron todo el reino. Todas las ..... se probaron el zapato pero a ninguna le servía. Al fin llegaron a la casa de Cenicienta. Y cuando ésta se lo puso todos vieron que le quedaba perfecto. Y así fue como Cenicienta volvió a encontrarse con el príncipe.

Se casaron, vivieron felices y comieron perdices.





6. ¿Reconoces estos personajes típicos de los cuentos? Escribe sus nombres debajo.



7. Ahora vamos a escuchar una canción con estos cuatro personajes, pero antes con tu compañero haz una lista de adjetivos para definirlos y después pensad en verbos que se puedan relacionar también con ellos. (“Érase una vez un lobito bueno” de Paco Ibáñez, basada en el poema de José Agustín Goytisolo)

8. ♪♪ ♪ Y ahora escucha la canción y completa los huecos.

Érase una vez un lobito .....

Al que maltrataban todos los corderos

Y había también un príncipe .....

Una bruja .....

Y un pirata .....

Todas estas cosas había una vez

Cuando yo soñaba un mundo .....

9. En parejas: Un mundo al revés...

Primero vais a elegir algunos fragmentos de cuentos, después se los vais a explicar a vuestro compañero cambiando algunos detalles como, por ejemplo, las características de los personajes, el final del cuento, mezclando personajes de otros cuentos. Vuestro compañero tendrá que detectar los errores y los tendrá que corregir.

A: ...entonces la bruja le ofreció una pera a Blancanieves

B: Sí, le ofreció una fruta, pero era una manzana

A: ...el príncipe de la Cenicienta vivía en un apartamento

B: No, no vivía en un apartamento, sino en un castillo

¿Te has fijado en que para contar un cuento empleamos básicamente dos tiempos verbales? El pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. ¿Cómo usarlos? Es muy fácil:

- Para presentar y describir a los personajes, las cosas o el ambiente utilizamos el pretérito imperfecto:  
*En un país muy lejano **vivía** una bella princesita llamada Blancanieves, que **tenía** una madrastra, la reina, que **era** muy vanidosa. (...)*
- Para presentar las causas utilizamos el pretérito imperfecto:  
*...el padre estaba muy triste porque no **tenía** comida para alimentar a sus hijos*
- Para contar acciones utilizamos el pretérito indefinido:  
*El rey, desconsolado, **trasladó** a la bella princesa y la **acostó** en su hermoso lecho de oro y plata. Después, **mandó** llamar al hada buena (...)*

Es decir, con el imperfecto **detenemos** el tiempo de una historia para describir una situación y con el indefinido explicamos que algo pasó completamente y **hacemos avanzar** el tiempo para llegar a una nueva situación.

¿Te has fijado también en que para iniciar, hacer avanzar el relato o terminar empleamos algunas fórmulas o conectores temporales? Estos son algunos de los que puedes encontrar en un cuento:

En ese momento...

Érase una vez...

Y entonces...

Mucho tiempo después...

Al poco tiempo...

De repente...

Al día siguiente...	Colorín colorado, este cuento se ha acabado...
De pronto...	Algunos días más tarde...
Había una vez...	Pero al final...
Al cabo de un tiempo...	Y fueron felices y comieron perdices.

**10. ¿Podrías clasificar estos conectores en el siguiente cuadro?**

Para empezar un cuento	Para introducir acciones o hacer avanzar la acción	Para terminar un cuento

**11. La tarea: Vamos a escribir un cuento**

Ahora en grupos de cuatro vamos a escribir unos cuentos siguiendo unas pautas determinadas: cuando el profesor dé la primera indicación la escribiréis en vuestra hoja y pasaréis la hoja al compañero que tengáis a la derecha. Cuando el profesor dé la segunda indicación, la escribiréis en la hoja que habéis recibido de vuestro compañero y así sucesivamente hasta la cuarta y última indicación

**Primera indicación:** Piensa en el protagonista del cuento ¿Era un niño, un animal, una princesa? ¿Cómo se llamaba? ¿Cómo era? ¿Dónde vivía? ¿Con quién?

**Segunda indicación:** Sitúa al protagonista en un lugar o paisaje y descríbelo. ¿Era una ciudad, un pueblo? ¿Estaban en un castillo, en un bosque?

**Tercera indicación:** Imagina un problema para el protagonista

**Cuarta indicación:** Soluciona el problema y termina el cuento.

**Para debatir**

“*El patito feo* es una metáfora de la experiencia de la incómoda etapa en el crecimiento. Como cuento, es utilizado para hacer que los niños se sientan menos avergonzados sobre sus diferencias”.

“*Caperucita Roja* es un cuento, una leyenda bastante cruel, destinada a prevenir a las niñas de encuentros con desconocidos”.

“La historia de Hansel y Gretel tal y como la conocemos es una versión esterilizada para la clase media del siglo XIX pero la original retrataba la dureza de la vida en la Edad Media. A causa del hambre y escasez constante de comida, el infanticidio era una práctica común en la Edad Media”.

**¿Te gustan los cuentos? ¿Cuál crees es el objetivo de los cuentos? ¿Crees que siguen teniendo vigencia en nuestra época?**

## El cartero de Neruda (Antonio SKÁRMETA)

**Dolores Soler-Espiauba**

Autora de materiales de ELE

Formadora de Profesores

### Su vida

Antonio Skármeta nace en Antofagasta (Chile) el 7 de noviembre de 1940, nieto de emigrantes yugoslavos. Comienza muy joven a escribir cuentos. Ejerció como profesor de literatura en universidades chilenas y en 1973, el año del golpe de estado de Pinochet contra el gobierno de Salvador Allende, se exilia a Berlín, donde fue profesor y llegó a ser más tarde Embajador de Chile en Alemania. Es considerado como el mejor narrador chileno de su generación y Neruda es su gran pasión literaria.

### Resumen de la novela *El cartero de Neruda* (1986)

El cartero Mario, que tiene un jefe muy autoritario y desagradable, lleva, en bicicleta y con gran ilusión, un telegrama al poeta Pablo Neruda, que vive al borde del mar, en Isla Negra, pensando que la Academia Sueca le anuncia que le ha otorgado el Premio Nobel. El trabajo de Mario es llevar el correo únicamente al poeta, que recibe todos los días muchísimas cartas. Siente una gran admiración por él y aprovecha la ocasión para confesarle que está enamorado y que necesita su ayuda. El poeta bromea sobre el amor y sobre el nombre de la muchacha amada por Mario, Beatriz, que le recuerda a la Beatriz del poeta italiano Dante Alighieri. Mario le suplica que, en vez de darle, como de costumbre, una buena propina, le escriba un poema para su Beatriz. Conoció un notable éxito la versión cinematográfica italiana de la novela, *Il postino* (1994), dirigida por Michael Redford.

Presentamos aquí un fragmento:

### Texto

*El poeta extrajo su bolígrafo verde, puso la palma del chico sobre la roca y escribió con letras pomposas. Cuando se disponía a abrir el telegrama, Mario se golpeó la ilustre palma sobre la frente, y suspiró:*

—Don Pablo, estoy enamorado.

—Eso ya lo dijiste. ¿Y yo en qué puedo servirte?

—Tiene que ayudarme.

—¿A mis años!

—Tiene que ayudarme, porque no sé qué decirle. La veo delante mío y es como si estuviera mudo. No me sale una sola palabra.

—¿Cómo! ¿No has hablado con ella?

—Casi nada. Ayer me fui paseando por la playa como usted me dijo. Miré el mar mucho rato y no se me ocurrió ninguna metáfora. Entonces, entré a la hostería y me compré una botella de vino. Bueno, fue ella la que me vendió la botella.

—Beatriz.

—Beatriz. Me la quedé mirando, y me enamoré de ella. Neruda se rascó su plácida calvicie con el dorso del lápiz.

—Tan rápido.

—No, tan rápido no. Me la quedé mirando como diez minutos.

—¿Y ella?

—Y ella me dijo: «¿Qué miras, acaso tengo monos en la cara?»

—¿Y tú?

—A mí no se me ocurrió nada.

—¿Nada de nada? ¿No le dijiste ni una palabra?

—Tanto como nada de nada, no. Le dije cinco palabras.

—¿Cuáles?

—¿Cómo te llamas?

—¿Y ella?

—Ella me dijo «Beatriz González».

—Le preguntaste «cómo te llamas». Bueno, eso hace tres palabras. ¿Cuáles fueron las otras dos?

—«Beatriz González.»

—Beatriz González.

—Ella me dijo «Beatriz González» y entonces yo repetí «Beatriz González».

—Hijo, me has traído un telegrama urgente y si seguimos conversando sobre Beatriz González, la noticia se me va a podrir en las manos.

—Está bien, ábralo.

—Tú como cartero, debieras saber que la correspondencia es privada.

—Yo jamás le he abierto una carta.

—No digo eso. Lo que quiero decir es que uno tiene derecho a leer sus cartas tranquilo, sin espías ni testigos.

—Comprendo, don Pablo.

—Me alegro.

Mario sintió que la congoja que lo invadía era más violenta que su sudor. Con voz taimada, susurró:

—Hasta luego, poeta.

—Hasta luego, Mario.

El vate le alcanzó un billete de la categoría «muy bien» con la esperanza de cerrar con las artes de la generosidad el episodio. Pero Mario lo contempló agónico y, devolviéndoselo, dijo:

—Si no fuera mucha la molestia, me gustaría que en vez de darme dinero me escribiera un poema para ella.

## ACTIVIDADES DEL ALUMNO

### PARA EMPEZAR

- Pautas para este comienzo:

Los alumnos leen el texto individualmente por lo menos dos veces, subrayan el vocabulario y las expresiones difíciles, sin buscar en el diccionario. Antes de comenzar el trabajo y en pequeños grupos, intentan hacer una puesta en común de las palabras y las ideas que han comprendido, estableciendo un pequeño esquema. Ponen en común lo que saben de los dos protagonistas (edad, categoría social, profesión, aspecto físico, carácter) y algunos aspectos del texto, como la gestualidad y la expresión no verbal.

- Vocabulario:

No es necesario que conozcas absolutamente todas las palabras del texto. Puedes adivinar su significado a través del contexto. Pero es útil que conozcas algunas de ellas. ¿Puedes explicar breve y simplemente las siguientes?

1. “Metáfora”. Ayuda: Consiste en utilizar palabras con sentido distinto del que tienen propiamente. Ej.: *perlas* por *dientes*. Es una palabra clave en la relación entre el poeta Neruda y el cartero en la novela.
2. “Neruda se rascó su plácida calvicie con el dorso del lápiz”. Ayuda: Alguien que ha perdido el cabello sufre de calvicie, es calvo. Pregunta: ¿Qué puede expresar este gesto?

3. “La noticia se me va a podrir en las manos”. Ayuda: podrir significa aquí “perder actualidad, caducar”.

4. “Tener monos en la cara”. ¿Significa que hemos ido al zoo y un mono se nos ha subido encima? ¿Qué puede significar? Ayuda: Se suele decir cuando alguien nos mira con demasiada insistencia. ¿Hay alguna expresión equivalente en tu idioma?

5. “El vate le alcanzó un billete de la categoría “muy bien”... Ayuda: vate es lo mismo que poeta, en una lengua muy culta, poco utilizado hoy. ¿Puedes encontrar un sinónimo para alcanzar?

6. “Mario lo contempló agónico”. Busca en el diccionario este adjetivo y el sustantivo del que deriva. ¿Qué puede significar en este contexto, puedes encontrar un sinónimo más fácil de comprender?

- Comprensión. Responde a estas preguntas:

1. ¿A qué se dedica Beatriz?
2. ¿Qué medio de transporte utiliza Mario para su trabajo?
3. ¿Has visto alguna vez un telegrama, sabes qué es un telegrama, crees que es un medio de comunicación moderno y que se sigue usando?
4. ¿Le pide Mario una propina a Neruda?
5. ¿Qué espera Mario de su visita al poeta?
6. ¿Qué detalles nos indican la edad de Neruda y la edad de Mario?

- Y ahora:

1. ¿A qué país pertenecen Neruda y Skármeta?
2. ¿Vivió Skármeta siempre en su país?
3. ¿Llevó una vida tranquila? ¿Por qué se refugió en Alemania?
4. ¿Qué relación existe entre los dos escritores?
5. ¿Qué sabes de Chile? ¿Puedes describir alguna particularidad de su geografía?
6. ¿Sabes algo de su historia reciente?
7. ¿Has aprendido algo sobre Chile haciendo esta ficha?

- **Gramática:**

- **Preposiciones:**

Neruda, que conoce bien su idioma, juega con las preposiciones y dice: “¿*Contra* quién (estás enamorado)?” ¿Te parece correcto?

Claro que **NO**. Se dice: **estar enamorado DE** o **enamorarse DE** alguien

En el texto hay otras preposiciones, veamos si conoces bien el uso de algunas de ellas:

1. Ayer me fui paseando ..... la playa.
2. ¿Yo ..... qué puedo servirte?
3. Me gustaría que, en vez ..... darme dinero, me escribiera un poema ..... ella.

- **Pretéritos y subjuntivos irregulares**

Leemos en el texto: “ ... extrajo su bolígrafo verde”.

Recuerda que el verbo *traer*, al igual que sus compuestos (*extraer*, *retraer(se)*, *abstraer(se)*, *contraer*, *sustraer*, etc.) forma así su pretérito: *trajo*. Esta irregularidad pasa también al imperfecto de subjuntivo. ¿Podrías reproducir algunas de sus formas aquí?

1. El príncipe y la princesa (*contraer*)..... matrimonio nada más conocerse.
2. Le pedí a los Reyes Magos que me (*traer*)..... muchos regalos.

- **Concordancias de tiempos:**

1. “Me gustaría que me escribiera”. Forma cinco frases, comenzando por *me gustaría que...* y utilizando en la oración subordinada los verbos *llover*, *llamar por teléfono*, *poner una buena nota*, *invitar*, *regalar*.

## TAREA FINAL

### Escribir una carta de amor

- Te proponemos algunas ideas:
  1. Puedes evocar el día en que la/lo conociste...
  2. Puedes decirle que nunca habías sentido nada igual....

3. Que no puedes olvidar la sonrisa que te dedicó...

4. Que su voz es la música más bella que jamás oíste...

5. Que serías feliz paseando con él/ella al borde del mar...

- **Pero:** con tus propias palabras y también con tus propias ideas.

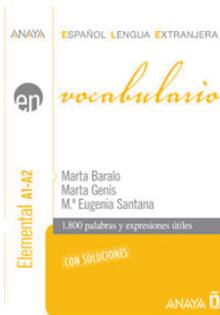
### Actividad lúdica

- **Expresión no verbal:** En el texto hay varias frases que describen gestos que hacen uno u otro protagonista. ¿Puedes encontrar por lo menos tres de estas frases y hacer el mismo gesto delante de toda la clase? ¿Comprenderán tus compañeros/as lo que quieres decir?

- Podéis dividir la clase en dos grupos: El primero puede representar con mimo ciertas situaciones no verbales del texto expresadas en algunas de sus frases y el segundo deberá adivinarlas. Después se invertirán los roles.



Título Nivel	Destreza principal Otras destrezas	Objetivos	Soluciones <i>Material</i>
<b>Ficha 84</b> Érase una vez...  <i>Nivel A2 - B1</i>	Actividad en dos sesiones de 1h30 aproximadamente cuyo objetivo es trabajar de forma integrada la expresión oral y escrita, la comprensión lectora y la interacción oral y escrita.	El objetivo final de esta actividad es que el grupo de estudiantes pueda escribir un cuento utilizando los recursos léxicos y gramaticales vistos durante las dos sesiones.	<b>Ejercicio 1:</b> 1b, 2f, 3d, 4e, 5c, 6a. <b>Ejercicio 2:</b> El patito feo, Caperucita Roja, Blancanieves y los siete enanitos, La Cenicienta. <b>Ejercicio 3:</b> 1f, 2d, 3e, 4c, 5a, 6g, 7b. <b>Ejercicio 4:</b> Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja, Hansel y Gretel, La Cenicienta, El gato con botas, La bella durmiente, El patito feo, Pulgarcito. <b>Ejercicio 5:</b> huérfana, vestidos, ceniza, baile, calabaza, caballos, torre, hechizo, reloj, campanadas, escalera, zapato, jóvenes. <b>Ejercicio 6:</b> Lobo, Bruja, Pirata, Príncipe. <b>Ejercicio 8:</b> bueno, malo, hermosa, honrado, al revés. <b>Ejercicio 10:</b> <i>Para empezar un cuento:</i> Había una vez, Érase una vez. <i>Para introducir acciones:</i> en ese momento, y entonces, al poco tiempo, al día siguiente, de pronto, al cabo de un tiempo, mucho tiempo después, de repente, algunos días más tarde, pero al final. <i>Para terminar un cuento:</i> colorín colorado este cuento se ha acabado, y fueron felices y comieron perdices.
<b>Ficha 85</b> El cartero de Neruda  <i>Nivel B1 - B2</i>	Comprensión lectora.  Expresión oral y escrita.  Gramática.	Conocer al poeta Pablo Neruda. Dar a conocer Chile a la clase: su geografía, su historia reciente, eventualmente su música. Interesar al alumno en la literatura latinoamericana, concretamente chilena. Aprender a escribir una carta. Saber hacer el resumen, oral o escrito, de una novela o una película. Practicar la gestualidad en diferentes culturas. Aprender vocabulario y modismos.	<u>Vocabulario y gestualidad:</u> 2. Ese gesto puede expresar una situación de duda, de búsqueda de respuesta. 5. Sinónimos aquí de <i>alcanzar</i> : Dar, entregar. 6. Sinónimo de <i>agónico</i> en este contexto: desesperado, desanimado (agonizar significa morir lentamente).  <u>Comprensión (A):</u> 1. Beatriz es camarera en una hostería. 2. La bicicleta. 3. Los telegramas se siguen usando en Europa, pero cada vez menos, generalmente en situaciones oficiales. 4. No, al contrario, Mario sólo pide la redacción de una carta de amor para Beatriz. 5. Espera que dicha carta solucione su problema amoroso. 6. El poeta exclama “¡A mis años!” y además está calvo. Mario se presenta como muy inexperto en amores, lo cual delata su juventud. El <i>Tú</i> y el <i>Usted</i> son también significativos.  (B) 1. A Chile. 2. No siempre. Vivió en otros países. 3. No. Tuvo que exiliarse por razones políticas. 4. Relación profesional que se convierte en amistad.  <u>Gramática:</u> 1: POR; 2: PARA; 3: DE, PARA o SOBRE; 1: CONTRAJERON; 2: TRAJERAN; 3: Ejemplo de frase: “Me <i>gustaría</i> que el profesor me <i>pusiera</i> una buena nota en este trabajo”.



## Vocabulario

Marta Baralo, Marta Genís, M.<sup>a</sup> Eugenia Santana  
 Editorial Anaya ELE, 2008

En un mercado tan amplio y sin duda alguna tan lucrativo como el de los libros para la enseñanza ELE, siempre habrá un hueco para un libro nuevo, no importa si aporta algo nuevo o no.

En este libro de Anaya ELE, con un título bastante genérico, y enfocado a los estudiantes de los niveles A1 y A2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia*, las autoras se dirigen a los/ las estudiantes que quieren aprender con autonomía, gestionando su propio tiempo, su ritmo de trabajo y su dedicación. También podrán seleccionar un tema particular para ampliar el léxico de este tema y, gracias a las soluciones en el libro, hacer los ejercicios y las pruebas de autoaprendizaje.

Los temas tratados en el libro son los temas normales de cualquier libro para la enseñanza del español, empezando por países y nacionalidades, los saludos, los números, los deportes, el correo electrónico y el teléfono. Hay 40 unidades con las palabras en un pequeño contexto y con ejercicios. Se incluyen las soluciones de los ejercicios. También hay un test de autoevaluación con las soluciones. Y al final figuran un glosario alfabético y un glosario temático siguiendo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

En ciertos aspectos, parece un libro del siglo pasado, como si no hubiera cambiado nada en la sociedad española. Veamos algunos ejemplos.

En el capítulo 24, sobre el restaurante, se mencionan algunas costumbres españolas y el hecho de que los españoles salen con los amigos antes de comer o salen a tomar café después de la comida. También después de comer los españoles permanecen mucho tiempo sentados a la mesa tomando café y hablando entre ellos. El/la estudiante de español va a pensar que los españoles viven maravillosamente bien, lo que me recuerda el contenido de los textos de los libros de español a principios de los años 70 en los que los españoles parecían extraterrestres con costumbres bastante raras para cualquier estudiante de español como las tertulias, los toros, los mercados cubiertos, la siesta, las tapas y el montón de tiempo libre del que disponían las familias españolas.

En el capítulo 21 sobre los alimentos parece que todavía todo el mundo va al mercado para comprarse las zanahorias y las patatas y no al supermercado, donde frases como *¿Qué deseaba?* *¿A cómo son?* *¿Cuánto es todo?* son completamente inútiles.

En el capítulo 12 sobre las acciones cotidianas, Paloma lleva una vida muy aburrida de lunes a viernes porque hace lo mismo todos los días y a la misma hora. Desde luego no todos podemos llevar la vida de una princesa. Pero a pesar de su vida aburrida y su horario de nueve a seis de la tarde –sin comer–, Paloma todavía se las apaña para seguir un curso de inglés después de su trabajo y luego para ir al gimnasio y llegar a su casa a las nueve y media y todo esto en tres horas y media. Entonces uno puede preguntarse si en España no hay atascos o si los aburridos vuelan a su curso de inglés y a su gimnasio y después a casa. Pero no, está en casa a las nueve y media en punto y puede cenar a las diez –no se dice quién prepara la cena– y después de la cena se acuesta directamente a las

once. ¿Qué español/a se acuesta a las once, después de cenar a las diez? Además, no puede ser muy saludable acostarse directamente después de cenar.

En el capítulo 8 sobre los fenómenos atmosféricos nieva en Zaragoza mientras que en el sur de la península hay temperaturas por encima de los 30°.

En el capítulo 24 sobre el restaurante el camarero pregunta lo que van a tomar, no sólo lo que desean para beber, sino lo que quieren comer de primero y de segundo, igual que lo que quieren tomar de postre y la infusión o el café que van a tomar. Y todo a la vez. ¿En qué restaurante se hace esto? Normalmente el camarero pregunta si quieren tomar un café después de la comida y después del postre.

En cuanto a las ilustraciones, parecen copiadas de un libro de los años 70 del siglo pasado o son muy primitivas. El barco es un barco como lo dibujan los niños, el avión es todavía más primitivo. En él hay una azafata sonriente pero ningún piloto. Felizmente para los pocos pasajeros hay una salida de emergencia. El dormitorio parece el dormitorio de los Alcántara en su primer episodio en el año 1968, con un despertador que no es digital, sino analógico. En el cuarto de baño se toma la ducha en la bañera y el cepillo de dientes es lo que es, nada de eléctrico tampoco. En el salón una señora está leyendo un libro al lado de la chimenea. En la pared hay un reloj de cuco y una foto de algún antepasado. Por suerte hay un televisor con una pantalla de plasma y un cuadro abstracto y no uno con un ciervo o una escena de caza.

En el cuadro sobre los famosos del mundo hispano desde luego no pueden faltar los famosos de siempre: Isabel Allende, Plácido Domingo, Pedro Almodóvar y Shakira. Parece que el mundo hispano sólo tiene famosos en el mundo de la literatura y de la cultura. Faltan los deportistas como Nadal, Contador y Alonso, faltan los políticos como Zapatero y Rajoy, faltan los protagonistas de la prensa rosa, tan importantes en un país como España.

Lo que también puede confundir al/a la lector/a es el doble vocabulario. El/la estudiante tiene en el nivel elemental bastantes problemas para no tener que pensar en cuándo se utiliza teléfono móvil o teléfono celular, ventanilla o taquilla, azafata o auxiliar de vuelo, acera o vereda, lavavajillas o lavaplatos. Esto puede confundir al principiante.

Este método, a pesar de su aspecto poco atractivo, puede ser útil para cualquier estudiante de español que quiera repasar el vocabulario visto en clase de una forma autónoma. Así puede controlar su progreso gracias a las soluciones que acompañan a los ejercicios y a las pruebas de autoaprendizaje finales. También puede seleccionar aquellos temas de mayor interés para ampliar su léxico o prepararse para algún examen.

Liesbeth Merckx.  
 Hogeschool-Universiteit Brussel.



## Pruebas de nivel ELE

Paula Gonzalo y María Martín  
Editorial SGEL, Madrid 2008

¿Cuántas veces hemos tenido que buscar en diferentes métodos y en

Internet, textos, audiciones, incluso expresiones escritas que se adaptaran a un test de nivel? Entre las novedades de este año 2008, la editorial SGEL, de la mano de las autoras Paula Gonzalo y María Martín, nos ofrece unos modelos de examen que nos permitirán clasificar lo mejor posible la competencia real de nuestros nuevos alumnos.

Los exámenes propuestos han sido diseñados según los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER): A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Se dirigen tanto a estudiantes de español de escuelas de idiomas, como a estudiantes de universidad o alumnado extranjero que se incorpora a Secundaria.

En él se evalúan la competencia gramatical y léxica mediante tests de lengua, así como las habilidades comunicativas (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita).

El libro incluye también:

- Una guía práctica de orientación de uso.
- Una hoja de autoevaluación del alumno respecto a su competencia lingüística, su aprendizaje de la lengua y los problemas principales que le plantea la lengua.
- Claves con soluciones y una plantilla de corrección para el test de lengua, lo que facilita la autocorrección del alumno y su autoaprendizaje.
- Transcripciones de las pruebas de comprensión auditiva.
- Tablas orientativas de asignación de niveles en función de los resultados de las distintas pruebas.
- Un cederrón con los ficheros audio de las pruebas de comprensión auditiva y archivos en formato PDF e imágenes que reproducen (en formato electrónico) el contenido del libro.

El **test de lengua** (sobre gramática y léxico) consta de 5 modelos con 100 preguntas de opción múltiple cada uno. Cada 20 preguntas corresponden a un nivel

diferente del MCER. Se adjuntan una hoja de respuestas y una plantilla de corrección.

La **expresión escrita** se compone de 10 modelos con 5 preguntas de corrección subjetiva graduadas igualmente, con un espacio de 4 líneas para responder. La expresión escrita, a pesar de ser abierta y de corrección subjetiva, permite ver la producción real del alumno.

La **comprensión lectora** y la **comprensión auditiva** se basan en 8 pruebas con 5 textos que corresponden a un nivel diferente del MCER y otras 2 pruebas con un solo texto dividido en 2 preguntas para cada nivel.

La **expresión oral** incluye 3 pruebas con diversas preguntas para cada nivel y una selección de fotos para que el alumno las describa y exprese un punto de vista. Son de respuesta abierta y graduadas por niveles. Las autoras proponen estos modelos como sugerencias, puesto que esta destreza, debido a la falta de tiempo para la evaluación, no siempre se tiene en cuenta en las pruebas de clasificación de lenguas.

En conclusión, *Pruebas de nivel* es, sin duda, una novedad para nuestra biblioteca y un buen instrumento de evaluación que facilita y orienta la tarea del docente. Cabe destacar la variedad de sus escritos y audiciones así como la referencia a diferentes registros de la lengua: textos leídos o escritos adaptados de artículos con referencias a una página web, diálogos –de menor a mayor complejidad–, informaciones prácticas, titulares de periódicos, anuncios, comentarios, descripciones, etc. Una petición, sin embargo: en una próxima edición nos gustaría que se incluyesen audiciones auténticas para niveles superiores y se viese reflejada la riqueza de los diferentes acentos del español.

En resumidas cuentas, un material complementario y útil para la preparación de exámenes, pruebas de nivel y, en determinados casos, la autoevaluación.

*Encarnación Román Carreño*  
EPFC- IEPS Woluwe-Saint-Pierre, Bruselas

## Noticias

### SESIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ALCE EN BRUSELAS

Los primeros días de septiembre tuvieron lugar en la sede de la Consejería de Educación en Bruselas unas jornadas de formación para el profesorado de la ALCE de Bélgica. La jornada inicial, el día 2 de septiembre, corrió a cargo de Inés de la Calle y Anouk Verboomen, con el título “Conocerse: Técnicas y principios para construir las bases de una buena comunicación en la clase de idiomas”. Posteriormente, del 9 al 11 del mismo mes, Ignacio Santa Cruz, de la Universidad de Barcelona, impartió el seminario “El trabajo con grupos de alumnos en las clases de Lengua y Cultura Españolas”.



*Jornada de Formación del profesorado de la ALCE. Bruselas*

Para los maestros, entre los que se encontraban diez recién llegados a Bélgica, estas jornadas fueron una ocasión de conocerse, familiarizarse con el entorno y recoger ideas para poner en práctica en el aula.

### PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL

Durante los últimos meses, la Consejería ha continuado con la formación del profesorado de español, colaborando en diversas actividades de las diferentes redes. Así, en Flandes, los asesores han participado en los talleres “Técnicas y estrategias de motivación: motivar a los alumnos avanzados”, que han tenido lugar en Brujas y en Mol (queda pendiente realizar una tercera sesión en Amberes).

Asimismo, se han desarrollado las dos últimas sesiones del ciclo de seminarios “Algunos aspectos de la formación de palabras en el español actual”, impartido por el profesor Jacques De Bruyne en el Centro de Recursos de la Consejería.

También en el Centro de Recursos se ha llevado a cabo la primera jornada de formación para las auxiliares de conversación españolas destinadas en centros de la Comunidad francesa de Bélgica.



*Seminario sobre la formación de palabras, impartido por Jacques De Bruyne. Bruselas*

### BECAS DE CURSOS DE VERANO PARA PROFESORES DE BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Durante el curso 2007-2008 se convocaron las becas anuales para asistir a cursos de verano en España. Este año se han otorgado 26, de las que 19 han correspondido a profesores de Bélgica, 6 a docentes de los Países Bajos y 1 a Luxemburgo.



*Las nuevas auxiliares de conversación españolas en Bélgica, en su primera jornada de formación. Bruselas*

En septiembre se envió una encuesta al profesorado que había disfrutado de la beca para que valoraran su experiencia y la opinión general fue muy positiva.

### ENTREGA DE DIPLOMAS EN HET AMSTERDAMS LYCEUM DE ÁMSTERDAM

El día 16 de junio, la Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Dña. María A. González Encinar, hizo entrega a los 19 alumnos de 6º curso de la sección española en Het Amsterdams Lyceum de los certificados de haber superado su programa de estudios denominado Trayecto español. También



*Entrega de diplomas en Het Amsterdams Lyceum.  
Ámsterdam*

se realizó la entrega de 3 becas de 600€ que concedió el MEPSYD a los alumnos más destacados de la sección. El acto fue amenizado por un concierto de guitarra española y una degustación de vino español y tapas. Participaron, además de la Consejera, el director del centro, Roel Schonveld, la vicedirectora Helen Andriessen, el jefe de estudios, Tom van Veen y los propios alumnos del Trayecto. Se trata de la segunda promoción de alumnos que finalizan el programa completo de estudios en el que reciben clases de lengua y de cultura española en régimen intensivo. El Trayecto español cuenta en estos momentos con 212 alumnos inscritos. Más información [www.amsterdamslyceum.nl](http://www.amsterdamslyceum.nl)

### III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISPANISTAS DEL BENELUX

Durante los días 16, 17 y 18 de octubre se celebró en Gante el III Congreso de la Asociación de Hispanistas del Benelux, con el título “Encuentros, desencuentros, reencuentros: Flandes, Países Bajos y el mundo hispánico en los siglos XVI-XVII”. A él acudieron especialistas del mundo hispano, no sólo del Benelux, sino también de otros países como España. A la clausura del congreso asistió el Embajador de España en Bélgica, D. Carlos Gómez-Múgica Sanz.



*Segunda promoción de alumnos del Trayecto español  
de Het Amsterdams Lyceum. Ámsterdam*

### PRESENTACIÓN DE LAS ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS (CIEFE)

El 16 de septiembre tuvo lugar la presentación de las Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE), celebrado en noviembre de 2006. La publicación de estas actas, al igual que la organización del congreso cada tres años, es fruto de la colaboración entre el Instituto Cervantes de Utrecht y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos. El acto se celebró en el Instituto Cervantes de Utrecht y fue presidido por D. Juan Prat y Coll, Embajador de España en Países Bajos. También participaron Dña. María A. González Encinar, Consejera de Educación, Dña. Isabel - Clara Lorda Vidal, Directora del Instituto Cervantes en Utrecht y D. Andreu van Hoofdt, profesor de la Radboud Universiteit de Nimega. En este volumen de actas se presenta una selección de artículos en los que se recoge una muestra representativa de los contenidos del congreso, así como los textos de las cuatro ponencias plenarias: Miguel Marañón, Estrella Montolío, Giovanni Parodi y Graciela Vázquez. Las actas se pueden descargar en su versión digital en los portales del Instituto Cervantes y de la Consejería de Educación: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ciefe/indice3.htm>  
<http://www.mepsyd.es/exterior/nl/es/publicaciones/actas/actasciefe3.pdf>  
El IV CIEFE está programado para que tenga lugar en noviembre de 2009.

## Calendario

Por motivos de espacio no se incluye el calendario de formación. Pueden encontrar la información más actualizada sobre las actividades de formación en [www.mepsyd.es/exterior/be](http://www.mepsyd.es/exterior/be) y [www.mepsyd.es/exterior/nl](http://www.mepsyd.es/exterior/nl)

## Informaciones

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España  
Consejería de Educación



Consejería de Educación  
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15  
B - 1000 BRUSELAS - BÉLGICA  
Teléfono: 00 32 2 223 20 33  
Telefax: 00 32 2 223 21 17  
consejeriabelgica.be@mepsyd.es  
Consejera de Educación:  
María A. González Encinar

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

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

## ASESORÍAS TÉCNICAS

## BÉLGICA

Asesoría Técnica  
Bld. Bischoffsheimlaan, 39 Bte. 15-16  
1000 BRUSELAS  
Tel.: 00 32 2 219 53 85 Fax: 00 32 2 223 21 17  
asesoriabelgica.be@mepsyd.es

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

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

## PAÍSES BAJOS

Asesoría Técnica  
Consulado General de España  
asesoriaholanda.nl@mepsyd.es

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

Asesora:  
Marina Ruiz Pérez

## AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

## BÉLGICA

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

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

## PAÍSES BAJOS

Consulado General de España.  
Frederiksplein, 34  
NL 1017 XN AMSTERDAM  
Teléfono: 00 31 20 423 55 75  
Fax: 00 31 20 627 71 59  
alce.holanda@mepsyd.es

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

## LUXEMBURGO

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

## PUBLICACIONES

## Revistas

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

MOSAICO 15, junio 2005  
MOSAICO 16, La competencia intercultural en  
la enseñanza y aprendizaje del español  
MOSAICO 17, junio 2006  
MOSAICO 18, La gramática en el aula de ELE  
MOSAICO 19, junio 2007  
MOSAICO 20, Técnicas para la enseñanza del  
léxico  
MOSAICO 21, El español en Bélgica, Países Bajos  
y Luxemburgo  
MOSAICO 22, Las nuevas tecnologías en la  
enseñanza de ELE

## Libros

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

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

## Separatas:

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

## SEDES DEL INSTITUTO CERVANTES EN EL BENELUX



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

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



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN BÉLGICA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN