

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

MOSAICO

Revista para la promoción
y apoyo a la enseñanza
del español

33/2015



Catálogo de publicaciones del Ministerio mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales publicacionesoficiales.boe.es

Director de la publicación:

José Luis Mira Lema
(Consejero de Educación en Bélgica,
Países Bajos y Luxemburgo)

Coordinador:

José Ángel Piña Sánchez
(Asesor Técnico Docente)

Revisión y edición:

José Ángel Piña Sánchez
Laura Cochez
Júlia Sanchis Tolsà
Maxim Van Der Gucht

Ilustraciones:

Las ilustraciones son propias o proceden de *Google images* y constan de permiso de uso de *Creative Commons*.

Colaboran en esta publicación como autores de los artículos y recursos presentados:

Jane Arnold
Carmen Ballestero de Celis
Jon Caballero Millán
Blanca Cano González
Carmela Domínguez Cuesta
Carolina Egúsqiza Berrocal
Neus Figueras Casanovas
M^a Carmen Fonseca Mora
M^a del Àngels Fumadó Abad
Isabel García Martínez
Pilar González Ruiz
Lourdes Grao
Ángel Hernando Domingo
Kristi Jauregi
José M^a Mateo Fernández
Pilar Molina Gómez
Enrique Morales Lara
Lieve Vangehuchten
Jorge Villamarín



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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre 2015

NIPO: 030-14-283-8

El fichero digital de esta revista puede descargarse desde la página web de la Consejería de Educación:

www.educacion.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

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

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

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BÉLGICA
Consejería de Educación

www.mecd.gob.es/belgica
consejeriabelgica.be@mecd.es

BLVD, BISCHOFFSHEIM, 39, 15
B1000 BRUSELAS
TEL: (+32) (0)22232033
FAX: (+32) (0)22232117

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
La importancia de dar sentido <i>Blanca Cano González</i>	1
ARTÍCULOS	3
Trabajando con el "entre" en el aula de ELE <i>Jane Arnold</i>	3
Sobre el llamado "subjuntivo polémico" de las proposiciones concesivas <i>Carmen Ballester de Celis</i>	12
La competencia intercultural en la clase de lengua extranjera: relevancia, objetivos y el papel del profesor <i>Carolina Egúsqüiza Berrocal</i>	12
Buena práctica en evaluación de lenguas: principios y realidades <i>Neus Figueras</i>	29
Música y emociones para el aprendizaje de lenguas <i>M. Carmen Fonseca-Mora, Jorge Villamarín y Lourdes Grao</i>	37
Versión beta permanente. Una reflexión sobre la dimensión formativa y profesional de los docentes de español <i>María del Àngels Fumadó Abad</i>	47
Propuestas prácticas para estudiantes de español con un fin profesional <i>Pilar González Ruiz</i>	54
ELE, ¿una experiencia personal memorable? Afectos, juego y cooperación en la enseñanza del español <i>Àngel Hernando Domingo</i>	65
La telecolaboración como estrategia de innovación didáctica de ELE en el siglo XXI <i>Kristi Jauregi</i>	74
La comunicación efectiva en español en un entorno empresarial intercultural <i>Lieve Vangehuchten</i>	92
RECURSOS DIDÁCTICOS Y FICHAS DE ACTIVIDADES	109
Aprendizaje móvil y la clase invertida en el aula de ELE <i>Jon Caballero</i>	109
Adolescentes en clase de ELE <i>Carmela Domínguez Cuesta</i>	114
Un artista: Juan Muñoz <i>Isabel García Martínez</i>	121
Corto <i>Pipas</i> . ¿Qué atrevida es la ignorancia! <i>José M^a Mateo Fernández</i>	125
¿Gramática oral? Dos ejercicios orales <i>unplugged</i> para practicar pronombres personales <i>Enrique Morales Lara</i>	133
RESEÑA	139
Reseña de El Ascenso de María Escalona <i>Pilar Molina Gómez</i>	139

PRESENTACIÓN

La importancia de dar sentido

Tenía la revista ante mis ojos. En ese momento podía escapar dando un gracioso salto hacia Internet o hacia mis últimos correos. Una revista... a ver el índice. Educación, cuestiones académicas, estrategias didácticas, inteligencias múltiples... Cuántas esdrújulas, me están haciendo pensar, —me dije. Y poco antes de retomar el móvil y paralizarme la cara con su luz, me puse a hojear la revista en busca de fotos o diagramas. Y cuando ya estaba a punto de echarme a la cara que me parezco a mis alumnos en busca de dibujitos, detuve la frívola exploración para adentrarme en uno de los textos.

A la puerta del texto estaba el título. Soy rumiante de títulos. Los repito en la mente y los aproximo cautelosamente a los oídos. Recuerdo cuando compré aquel libro de García Márquez y lo dejé apoyado en la ventana varios días sin vencer la tentación de abrirlo, tan solo por la fascinación del título: *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*. Eso era ya todo un cuento.

Así que vuelvo a la revista asumiendo que los títulos acabarán por no dejarme ir. Me detiene el tema de las competencias culturales, el profesor de lengua española trazando líneas de contacto entre las tradiciones y las distintas mentalidades. Hay otro texto sobre la cooperación en la enseñanza, la idea de aprender junto con los alumnos y salir de los esquemas tradicionales de exploración en el saber. La evaluación... nosotros aprendemos al enseñar, pero somos los profesores quienes damos la nota aprobatoria. O ¿será que este papel pueda cambiar en otros tiempos?

Aparece un título que me hace pensar en los cambios ocasionados por lo que podría llamarse la revolución digital. En qué medida o de qué manera usar una pantalla en lugar de un papel. Recuerdo ahora cómo olía el papel acartonado de mis dibujos infantiles, el olor a pegamento, colores de cera o marcadores permanentes. Pero dime, ¿a qué huele una pantalla de ordenador si no es a polvo? ¿Qué nos vamos a inventar los profesores para darle sentido al conocimiento? Y me refiero entonces a las direcciones del aprendizaje a la vez que a la experiencia de lo tangente, la experiencia del color, el tacto, los sonidos en la clase. La experiencia humana que afianza la memoria a la realidad, como el pegamento al papel y la palabra al significado. ¿Qué me voy a inventar para dar la próxima clase?

La revista me entrega con docilidad algunos ejemplos prácticos. Aquí hay unas fichas de actividades y mucho más. Me encuentro un artículo donde me explican cómo puedo conectar a mis alumnos con un mundo de estudiantes internacionales y hacer que se interesen por sus vidas mutuas. De este modo, el conocimiento deja de ser un campo de prácticas artificiales y batallas contra la tinta roja, y se convierte en una interactividad viva. La autora del texto comparte sus experiencia de años haciendo estos intercambios en la universidad de Utrecht. Me doy cuenta de lo que hacen otros más impartiendo el español como lengua extranjera. Y sintiéndome familiar con ellos, dejo de sentirme extranjera yo misma.

Esto no es un folleto, es prácticamente un libro colectivo de tanta diversidad, que lo han llamado “Mosaico”, y le va el nombre. Vuelvo a las páginas y me asalta una pregunta muy común: si ya hay tanto sobre didáctica en Internet, ¿qué valor especial puede tener esta publicación? La respaldan el Ministerio y la Consejería de Educación, el equipo de redacción funge como filtro de calidad y eso ya es una diferencia importante con respecto al mercado de pulgas que puede ser Internet. Ahora viéndola más de cerca, me doy cuenta de que los autores proceden de diversos países, culturas y tendencias. Esto explica la pluralidad de opiniones y perspectivas en los contenidos.

Pero finalmente, lo más importante es si la lectura habrá de cautivarme. Para ello no requiero que los textos sean emocionantes, y eso me distingue ya de mis alumnos (es aquí donde aparece una sonrisa). Decía entonces, que si los textos están bien formulados y ofrecen parámetros que me generen algo de inspiración, puedo decir que la lectura puede atraparme. Y lo que he visto aquí resulta muy prometedor.

¿Quién lee textos para aumentar su profesionalidad? Me atrevo a decir que solamente un grupo selecto de personas que no simplemente busca lecturas emocionantes sino quienes desean que su propia vida sea o siga siendo emocionante. Y para ello, este grupo se inspira en experiencias y conceptos que los inciten al cambio y a las nuevas vivencias. Si tienes estas páginas entre tus manos y ya has leído hasta aquí, quédate un poco más. Todos estos autores han entregado estas páginas para compartir su profesionalidad contigo.

Blanca Cano González

Vicepresidente de *Levende Talen*
Asociación de profesores de lenguas en los Países Bajos

TRABAJANDO CON EL “ENTRE” EN EL AULA DE ELE



Jane Arnold Morgan

Universidad de Sevilla

arnold@us.es

"Solos podemos hacer muy poco; unidos podemos hacer mucho" (Helen Keller).

El presente artículo revisa la importancia del grupo en el aula de ELE y ofrece sugerencias sobre cómo crear una comunidad de aprendizaje.

Introducción

No es ningún secreto que si en la clase de ELE nos preocupamos no solo por la lengua y cuestiones metodológicas sino también por maneras de establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, podemos esperar mejores resultados. De hecho, Stevick (1980: 4) afirmó: “El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Con “dentro de” hablaba de los factores individuales como la motivación, y con “entre” se refería al grupo y a las relaciones que se establecen allí. En la misma línea Underhill (2013), en su modelo de la formación del docente, presenta tres zonas de conocimiento de un profesor: la primera es la materia a enseñar, la segunda los principales métodos y procedimientos para su enseñanza, pero afirma que para una enseñanza de alta calidad también hace falta conocimiento de una tercera zona, la de cómo establecer una atmósfera en el aula que facilite el trabajo en el grupo y así propicie el aprendizaje. Enfatiza cómo en varias disciplinas se considera que el éxito en el aprendizaje tiene mucho que ver con la

relación que tiene una persona con los demás en el contexto educativo.

Una clase puede ser muchas cosas y, entre ellas, una estructura social donde por medio de las interacciones entre los participantes se crea lo que se puede considerar una comunidad. En esta comunidad las relaciones entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor pueden influir mucho en la dirección que toma la experiencia y en su éxito.

1. El pasado y el futuro

Estos planteamientos no son realmente nuevos. Vygotsky en la primeras décadas del siglo XX hacía énfasis en cómo se aprende primero de forma *intermental*, por medio de la interacción con otros, es decir, por un proceso social. Sin embargo, en muchos sitios ha predominado un modelo de clase magistral. Este modelo no coincide con las propuestas educativas actuales y ha sido rechazado por expertos internacionales en la Cumbre Mundial de Innovación en Educación en 2014. Sanmartin (2014) reseña lo que estos expertos consideran que serán las escuelas en el futuro:

“las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá solo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje” y en esta situación el grupo cobra especial importancia porque “los alumnos interactuarán entre ellos y con el profesor de forma que se produzca un ‘aprendizaje colaborativo’”.

"En el aprendizaje en el aula, algunas de las ventajas que proceden de una buena dinámica de grupos son: mayor cantidad y calidad de interacción, más cooperación e implicación personal, cambios positivos en la conducta de alumnos, mejores relaciones entre profesor y alumnos y más confianza y satisfacción".



1.1. Dinámica de grupos

En muchos campos profesionales se ha trabajado el concepto de dinámica de grupos, que es básicamente el estudio de la vida y funcionamiento del grupo. Uno de los pioneros en el estudio de dinámica de grupos, Heron (1989: 26), la definía como “la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios”.

En el aprendizaje en el aula, algunas de las ventajas que proceden de una buena dinámica de grupos son: mayor cantidad y calidad de interacción, más cooperación e implicación personal, cambios positivos en la conducta de alumnos, mejores relaciones entre profesor y alumnos y más confianza y satisfacción (Dörnyei y Malderez, 2000).

1.2. ¿Y el grupo en la enseñanza del español?

En cualquier contexto de aprendizaje el grupo es importante, pero aún más en la enseñanza de segundas lenguas. Según Senior (2002), el aprendizaje de una lengua es por naturaleza una empresa colectiva y el proceso es más eficaz cuando la clase trabaja como un grupo unificado y cuando los profesores tienen en cuenta las necesidades sociales de sus alumnos.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, Consejo de Europa, 2002), habla de las competencias que hay que atender en la enseñanza de lenguas, entre ellas la competencia existencial, que incluye “la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (p. 12). Y también hace referencia a la competencia funcional [en la lengua] que incluye el conocimiento de los esquemas de interacción social que usamos en la comunicación (p. 123).

"Cuando el grupo funciona bien, podríamos considerar que estamos en una comunidad de aprendizaje".

En el enfoque actual de la enseñanza comunicativa de lenguas se propone preparar al alumno para la comunicación real, y por lo tanto, el aprendizaje y el uso de la lengua dependen de la interacción. En el aprendizaje en el aula, la comunicación es a la vez el fin y un instrumento para llegar a ese fin. Aunque la meta de un curso de idiomas sea poder comunicarse en el idioma, en muchos estudios se ha comprobado que solo escuchar o leer el idioma no es suficiente para su adquisición y que para aprender a comunicarse en una lengua el alumno necesita hablar con los demás en el aula. Pero esto no siempre le resulta fácil. Nelson y Murphey (2011) señalan que aunque la psicología social nos explica cómo los grupos son una característica que define la vida humana en todos sus aspectos, en contextos de aula el grupo no siempre resulta eficaz; por eso, hacen referencia a la importancia de la investigación del campo de aprendizaje cooperativo y colaborativo que estudia cómo se aprende en el grupo y los beneficios para el aprendizaje cuando existe un buen grupo.



Hablar en otra lengua tiene que ver con nuestra identidad social, y nuestro autoconcepto está influido por los demás en el contexto. Así, en el aula, cómo somos y cómo nos sentimos tiene que ver con el grupo. Cuando el grupo funciona bien, podríamos considerar que estamos en una comunidad de aprendizaje. Sabemos, de nuestra experiencia como profesores y también de los resultados de mucha investigación, que los alumnos atentos pero relajados y contentos en el grupo aprenden mejor y que una buena atmósfera anima al alumno a hablar, algo esencial en la enseñanza de una L2 porque para aprender a hablar una lengua hay que hablar en la lengua.

Muchos estudios sobre el aprendizaje eficaz señalan que un factor esencial es ese buen clima en el grupo que, según Hadfield (2004: 10), tiene un efecto positivo en la motivación y el autoconcepto de los alumnos que forman parte del grupo, y esto influye luego en su aprendizaje al contribuir a crear una actitud positiva hacia tres aspectos fundamentales: la lengua, el proceso de aprendizaje y ellos mismos como aprendices de la lengua.

Ahora bien, los sentimientos iniciales del alumno al comenzar una nueva clase de español pueden ser muy diversos y muchos de ellos pueden inhibir el aprendizaje. Algunos que mencionan Dornyei y Murphey (en prensa) son: ansiedad general, ansiedad e inseguridad al usar la L2, miedo a no ser aceptados y falta general de confianza. Por lo tanto, ellos recomiendan tener en cuenta la importancia de temas relacionados con el grupo como el conocimiento mutuo, el desarrollo de la interacción, la cooperación y la satisfacción de

completar tareas juntos. Para ello, enfatizan el papel que tiene el modelo positivo que establece el profesor.

2. El papel del profesor

Hoy se habla mucho de la enseñanza centrada en el alumno donde el profesor presta atención no solo a lo que enseña sino a lo que el alumno aprende. Como lo expresa Morales Vallejo (2006: 3) “nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje”. En este sentido, es muy relevante el concepto de la *Confirmación del Profesor* que es, según Ellis (2004), el proceso por el cual un profesor hace que los alumnos se sientan aceptados y valorados. La investigación sobre el tema muestra que tiene un efecto importante sobre la motivación del alumno y el aprendizaje. En su investigación sobre la *Confirmación del Profesor*, León (2005) estableció una escala de comportamientos por parte de los profesores de L2 que llevaron a sus alumnos a experimentar el sentimiento de confirmación. Los comportamientos que fueron más señalados por los alumnos son los siguientes: transmitir un sentimiento de confianza, hacer comentarios constructivos, elogiar, hacer caso al alumno y escucharle, sonreír y establecer contacto visual, mostrar interés en los alumnos como personas.



En otro estudio (Piñol, 2007) se comprobó que cuando los profesores incorporan estos comportamientos en sus clases, los alumnos tenían notablemente más interés en aprender

la lengua y se sentían más cómodos hablando en la L2, lo cual muestra claramente la influencia que el profesor puede tener para facilitar la comunicación en la L2. Como resume Morales Vallejo (2006: 13), para el alumno estudiar “requiere esfuerzo y trabajo y se trabaja bien y con gusto, y se interioriza lo aprendido, en un clima de paz, sin tensiones, en el que el alumno percibe que el profesor le cree capaz y está dispuesto a ayudarlo”. Así, conviene reflexionar sobre cómo podemos crear ese clima en el aula. Dos temas útiles serían la empatía y la escucha activa.

2.1. Empatía

Se ha visto en trabajos de lingüística aplicada (Arnold 2000, Verdiá 2002, Clement, Dörnyei y Noels 1994, entre otros muchos) y también en estudios relacionados con las neurociencias (Schumann 2000, Mora 2013) cómo los factores afectivos influyen mucho en el proceso de aprendizaje. Uno de estos factores es la empatía, que implica intentar comprender puntos de vista de los demás.

No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar... la identidad de otro individuo o de otra cultura. La empatía es un factor, quizás el más importante, que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad (Arnold y Brown, 2006: 273).

La empatía se puede relacionar con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner porque conecta con la inteligencia interpersonal que incluye la capacidad para armonizarse con otros y comprender sus opiniones. Tiene mucho que ver con el respeto hacia los demás y, “en el contexto de la creación de una cultura de aula saludable, facilita la interacción y la integración de los individuos en una comunidad de aprendizaje, donde los miembros del grupo se escuchan, se atienden y tratan de comprenderse” (Arnold y Foncubierta en prensa).

En el campo de las neurociencias, Rizzolatti (Rizzolatti y Graghero 2004) ha trabajado con las “neuronas espejo” por medio de las cuales una persona puede tener la misma activación

cerebral viendo a otra persona hacer algo que haciéndolo uno mismo. Según Aguaded, Cuenca y Lorente (2014: 11), “gracias a estas neuronas somos capaces de hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás”, en otras palabras, tenemos empatía.

A veces se define la empatía con la expresión “ponerte en la piel de otro” y se puede trabajar esto de diversas maneras en la clase de ELE.

Por ejemplo, al principio de un curso nuevo cuando los alumnos todavía no se conocen bien, en parejas, pueden intentar ponerse en la piel de la otra persona y pensar cómo su pareja terminaría una lista de frases (apropiadas para el nivel y los intereses de los alumnos) del tipo:

Cuando tengo tiempo libre, yo...
Algún día me gustaría...
Soy una persona que...
Algo que me molesta es...

Cuando terminan, leen lo que ha escrito su pareja y hablan sobre si ha acertado o no. Ejercicios así pueden favorecer actitudes de empatía hacia los compañeros, siendo esto muy útil cuando llevamos a cabo actividades que requieren interacción en el aula.

2.2. Escucha activa

Como hemos visto con la *Confirmación del Profesor*, el alumno considera importante que los profesores le escuchemos, pero a veces solo escuchamos para corregir sus errores gramaticales. Sin embargo “escuchar” tiene otro fin importante: puede facilitar su disposición a comunicarse en la L2. Cuando el profesor muestra interés en lo que están diciendo, los alumnos estarán más dispuestos a usar la L2 para expresarse.

En muchos contextos profesionales se trabaja con la escucha activa, donde el oyente comunica al hablante que realmente le está escuchando. Algunos comportamientos que forman parte de la escucha activa son:

empatizar con el hablante y no juzgar, escuchar con atención lo que dice – su lenguaje verbal y no verbal, mostrar comprensión de forma no verbal y con pequeños comentarios que no interrumpen lo que el hablante está tratando de comunicar. Según Hernando, Aguaded y Pérez (2011: 157-158), la escucha activa es “una competencia básica y fundamental para el correcto desarrollo de cualquier escenario de comunicación, en general en cualquier faceta de la vida y, de forma particular, en los escenarios donde se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje” y afirman que en el aula “debe darse en una triple dirección: de los alumnos al docente, de éste al alumnado y entre ellos mismos”.



Para entender bien la escucha activa, se puede tener en cuenta el ideograma chino para el verbo “escuchar” que tiene los cuatro siguientes elementos: ojos, oídos, tú, atención total y corazón.

3. La vida de nuestros grupos

En el aula de ELE conviene incorporar a veces actividades que, mientras trabajan con los diferentes aspectos de la lengua, apoyan el desarrollo de la vida del grupo. Refiriéndose a algunos ejercicios de los métodos humanísticos de enseñanza de lenguas, Stevick (1990) explicó que animaban a los alumnos a compartir sus ideas y sentimientos sobre varios temas de relevancia personal para ellos, lo cual permitía a la clase ir más allá de los conocimientos lingüísticos que iban a adquirir y desarrollar también el orgullo de pertenecer al grupo, más confianza y un sentido de comunidad.

Se puede trabajar la formación del grupo de manera directa. Por ejemplo, pedir a los alumnos que hagan lo siguiente:

- Hacer una lista de grupos que conoces.

- Pensar en un grupo que funcionaba bien. ¿Qué características tenía? ¿Qué papel tenías en ese grupo?

- Y pensar en un grupo donde no te encontrabas bien. ¿Por qué no?

- ¿Cómo puede funcionar bien esta clase como grupo? ¿Cómo puedes ayudar?

Pero a menudo es más eficaz trabajar de manera indirecta, cuando simplemente disfrutaban haciendo una actividad juntos:

- En grupos de tres o cuatro, los alumnos anotan todas las frases que pueden con las que todo el grupo esté de acuerdo. Deben ser opiniones (nuestra ciudad es bonita, somos alumnos inteligentes, nos gusta el cine...), no hechos (hoy es lunes/martes).

- Cada grupo lee su lista y la lista más larga gana.

Muchos planteamientos sobre la dinámica de grupos consideran que la vida de un grupo, igual que la de una persona, tiene etapas — básicamente, nace, crece y termina. Para representar la vida del grupo en nuestras aulas podríamos usar este esquema:

La vida de nuestros grupos

Encantad@ de conocerte	iniciar el grupo y romper el hielo
Trabajamos juntos	actividades que dan cohesión al grupo
Somos así	el grupo formado, trabajando y disfrutando
Hasta luego	nos despedimos pero seguimos

3.1. Encantad@ de conocerte

Al comienzo de un nuevo grupo es importante “romper el hielo” y calentar el ambiente para que nuestros alumnos se sientan cómodos hablando en español. Algunas características de las buenas actividades para romper el hielo son que:

- Ayudan a los alumnos —y a nosotros como profesores— a aprender los nombres de los demás.
- Permiten que los alumnos hablen con varios compañeros para compartir alguna información sobre ellos mismos.
- Reducen la ansiedad y favorecen la cooperación.

Un paso muy importante en esta etapa es aprender los nombres de los alumnos. Fácilmente podemos observar que cuando sabemos y usamos en clase los nombres de nuestros alumnos, saben que no son solo un número en la lista de clase y están más dispuestos a usar la L2 en actividades de expresión oral y muestran más interés en el aprendizaje.

Una actividad para aprender los nombres es “Mi nombre es verdad pero digo una mentira”. En un círculo, o dos o tres círculos si hay muchos alumnos, cada uno dice su nombre y luego una mentira (Me llamo Mathias y ayer escapé de la cárcel). Luego, la persona a la derecha hace una pregunta a su compañero, repitiendo el nombre (Mathias ¿por qué estabas en la cárcel?) para que invente una respuesta. Finalmente, dice una verdad (Me llamo Mathias y me gusta jugar al tenis).

En esta primera etapa también vienen bien actividades que promuevan que los alumnos vayan conociendo cosas de los demás. En grupos de tres o cuatro se puede hacer este pequeño juego de mesa con temas apropiados para los intereses de los alumnos y su nivel. Un alumno tira una moneda y si sale cara mueve un espacio y si sale cruz, dos. En la casilla donde cae tiene que hablar un momento del tema que le ha tocado y luego alguien en el grupo le hace alguna pregunta. Así, a la vez que practican la expresión y la comprensión oral, aprenden algo de los compañeros.

EMPEZAR	Algo que puedo hacer bien	Una meta que tengo	Una persona que admiro
Un recuerdo agradable	Un valor que es importante para mí	Algo bueno que me ha pasado esta semana	Algo que me hace feliz
Una vez que he ayudado a alguien	Un lugar especial para mí	Algo que espero hacer este año	Un regalo que me gustó
TERMINAR	Mi canción favorita	Un amigo	Una vez que alguien me ha ayudado

De Andrés y Arnold *Seeds of Confidence, Helbling*

3.2. Trabajamos juntos

En esta etapa nos interesa consolidar el grupo para que los alumnos se sientan cómodos y dispuestos a usar el español para interactuar y llevar a cabo las tareas que necesitan hacer juntos. Por ejemplo, si van a hacer algo como preparar en grupos una presentación para la clase sobre temas relacionados con la cultura hispana, primero podríamos dejarles hablar en sus grupos para completar una ficha como esta:

TENEMOS MUCHO EN COMÚN:

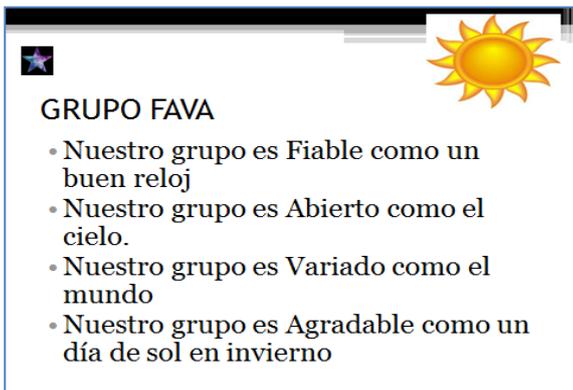
- Una cosa que todos hacemos en el tiempo libre
- Un lugar donde a todos nos gustaría viajar
- Algo que todos buscamos en un amigo
- Una meta que todos tenemos
- Un rasgo positivo que todos compartimos

Otra opción sería averiguar cosas que comparten, inventarse un nombre para el grupo y hacer un dibujo con el nombre y con algunas de las cosas compartidas.



3.3. Somos así

El hecho de que los alumnos ya se conozcan, no quiere decir que haya que abandonar actividades que fortalecen el espíritu de grupo, sino incorporar algunos trabajos para que disfruten creando cosas juntos. Una actividad que se usa mucho para hacer esto es escribir juntos en pequeños grupos un texto, como un poema. Un ejemplo sería:



Al terminar de escribir sus poemas pueden añadir un dibujo o una foto y luego colgarlos en las paredes del aula para que toda la clase los vea y el grupo se sienta orgulloso de lo que han hecho juntos.

"Si mientras vamos trabajando nuestras metas lingüísticas en el aula, también nos preocupamos por lo que pasa entre las personas que integran el grupo es muy probable que el proceso de aprendizaje empiece y termine mejor".

3.4. Hasta luego

Aun cuando se aproxima el fin de curso, no hay que olvidar que esta etapa también puede ser importante para el aprendizaje. Como aprender un idioma realmente no tiene fin, es útil ahora consolidar lo aprendido y reforzar el deseo de seguir aprendiendo. Para ello podemos generar un sentimiento positivo sobre los esfuerzos llevados a cabo en el proceso de aprendizaje, resumir y resaltar los logros y pensar en cómo seguir aprendiendo en el futuro, puesto que el proceso no ha terminado y así sería bueno plantear futuras metas en el proceso de aprendizaje. Algunas opciones son:

Hemos avanzado

- En grupos pequeños los alumnos hacen una lista de cosas que han aprendido durante el curso.
- Ellos leen sus listas a la clase y mientras lo hacen, escribimos en la pizarra las diferentes aportaciones.
- Les felicitamos por los logros.

¿Y ahora?

Cada alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje:

¿Por qué sería bueno para mí saber más español?

¿Cuáles son las cosas que necesito estudiar más?

¿De qué manera aprendo mejor?

¿Cómo puedo seguir teniendo contacto con el español?

Nuestros sentimientos, nuestras palabras

Reservamos unos minutos para una actividad en los últimos días del curso. Los alumnos se disponen en círculo y van diciendo cada uno una palabra positiva que asocian con el grupo. Podemos anotar las palabras y luego elaborar una nube de palabras para compartirla con ellos.



Conclusiones

Como hemos visto, si mientras vamos trabajando nuestras metas lingüísticas en el aula, también nos preocupamos por lo que pasa entre las personas que integran el grupo es muy probable que el proceso de aprendizaje empiece y termine mejor. Otra ventaja más es que no solo se benefician los alumnos: si nosotros como profesores creamos una buena comunidad de aprendizaje, ésta se convertirá

en un lugar donde también nosotros aprendamos más cuando estemos enseñando. Esto es importante porque si un profesor sigue aprendiendo, seguramente enseñará más eficazmente y disfrutará más. Trabajar con el “entre” nos puede enriquecer, estimular y traer entusiasmo a la vida que vivimos en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, A., CUENCA, B. y LORENTE, P. (2014). “¡Oye, mira, que te estoy hablando! La comunicación no verbal en la clase de ELE”. En *Mosaico*, nº32, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 6-15. En línea: http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias_exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-32--2014/Mosaico%2032.pdf [Consulta 22/08/2015].
- ARNOLD, J. (comp.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (2006). *El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf [Consulta 10/06/2015].
- ARNOLD, J. y FONCUBIERTA, J. M. (en prensa). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- CLEMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994). “Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom”. En *Language Learning*, nº 44, 417-448.
- CONSEJO EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta 10/07/2015].
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000). “El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras”. En: ARNOLD, J. (comp.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (173 -196). Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- DÖRNYEI Z. y MURPHEY, T. (en prensa). *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- ELLIS, I. (2004). “The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation and learning”. En *Communication Education*, nº 53/1, 1-20.
- HADFIELD, J. (2004). *Classroom Dynamics*. Oxford, Oxford University Press.
- HERNANDO, A., AGUADED, I. y PÉREZ, A. (2011). “Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios”. En *Educación y Futuro*, nº 24, 153-177. En línea: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2011_Educacion_y_Futuro.pdf [Consulta 28/04/2015].
- HERON, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- LEON, I. (2005). *La confirmación del profesor de inglés percibida por el alumno en Educación Secundaria*. Trabajo fin de Máster sin publicar, Universidad de Sevilla.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- MORALES VALLEJO, P. (2006). "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". En *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, nº 64/124, 11-38.
- NELSON, T. y MURPHEY, T. (2011). "Agencing and Belonging in the Collaborative Village: Case Studies from Two Asian Contexts". En *Anglistic. International Journal of English Studies*, nº 22/1, 81-100.
- PIÑOL, J. (2007). *La influencia de la confirmación del profesor en el aprendizaje del inglés en ESO*. Trabajo fin de Máster sin publicar, Universidad de Sevilla.
- RIZZOLATTI, G. y GRAIGHERO L. (2004). "The mirror-neuron system". En *Annual Review of Neuroscience*, nº. 27, 169-192.
- SANMARTIN, O. (2014). Así será la escuela en 2030.
En línea: <http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html> [Consulta 31/05/2015].
- SCHUMANN, J. (2000). "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas". En: ARNOLD, J. (comp.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (42-62). Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- SENIOR, R. (2002). "A class-centred approach to language teaching". En *English Language Teaching Journal*, nº 56/4, 397-403.
- STEVICK, E.W. (1980). *Teaching Languages. A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- UNDERHILL, A. (2013). "The inner workbench. Learning itself as a meaningful activity". En: ARNOLD, J. y MURPHEY, T. (comps.) *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching (196-211)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERDIA, E. (2010). "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas". En *marcoELE*, nº 10, 223-242.
En línea: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf. [Consulta 13/07/2015].

SOBRE EL LLAMADO "SUBJUNTIVO POLÉMICO" DE LAS PROPOSICIONES CONCESIVAS



Carmen Ballestero de Celis

Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3

carmen.ballestero-de-celis@univ-paris3.fr

En este interesante artículo, Carmen Ballestero de Celis señala las problemáticas que plantea el llamado "subjuntivo polémico" en las explicaciones que se han venido dando sobre este modo en los manuales de gramática y de Español como Lengua Extranjera.

En la mayoría de la gramáticas de español para extranjeros la selección modal se explica según la actitud que el hablante presenta sobre el grado de expectativa de cumplimiento del hecho expresado por el verbo, esto es, sobre la posibilidad de verificar empíricamente este hecho. En otras palabras, si se considera el hecho como real, se enseña que debe utilizarse el indicativo, si se considera simplemente posible debe utilizarse entonces el subjuntivo. Esto explica que las concesivas en subjuntivo hayan sido generalmente consideradas como estructuras hipotéticas.

"El carácter real o hipotético del hecho referido por la proposición está relacionado con la alternancia indicativo/subjuntivo, pero no siempre".

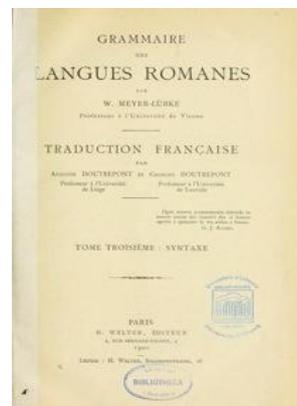
Ahora bien, ya a finales del siglo XIX, en *Grammaire des langues romanes* Wilhelm Meyer-Lübke reconocía que las excepciones a esta "regla" no eran pocas:

Dans les propositions concessives, on peut [...] employer les deux formes verbales, selon que la concession renferme quelque chose de réel ou seulement quelque chose d'hypothétique. Mais, pour simple que soit cette règle fondamentale, on rencontre

pourtant, si l'on entre dans les détails, des dérogations de toute espèce (Meyer-lübke, 1890-1906: 673).

De esta cita de W. Meyer-Lübke se inspira José Vallejo para proponer su clasificación de la proposiciones concesivas. Según este autor, el carácter real o hipotético del hecho referido por la

proposición está relacionado con la alternancia indicativo/subjuntivo, pero no siempre. J. Vallejo se da cuenta inmediatamente de la posibilidad de encontrar concesivas en subjuntivo que no hacen referencia a hechos hipotéticos:



Así en español, conforme a esta fundamental [haciendo referencia a la cita de Meyer-Lübke], se tiene: "Saldré, aunque llueve" (real) y "saldré mañana, aunque llueva" (hipotético). Pero además se emplea el subjuntivo en frases concesivas que no encajan en el segundo caso de la regla: *Luego*

si vos / obráis afrentosos hechos, / aunque seáis hijo mío, / dejáis de ser caballero (Vallejo, 1922: 49).

Considera este autor que la diferencia de sentido entre las concesivas construidas con indicativo y aquellas que, construidas con subjuntivos, se refieren a hechos reales reside en el hecho de que las primeras presentan el hecho en su realidad, mientras que las segundas lo ponen en relación con otras informaciones y lo presentan como una realidad presupuesta:

[...] si se dice, verbigracia, *lo deshereda, aunque es su hijo* se afirman, oponiéndolas al mismo tiempo, *dos realidades*, por el contrario, en *lo deshereda, aunque sea su hijo*, ya no se trata de oponer a una realidad otra nueva realidad, sino que *dando por conocida esta segunda realidad la desecha como ineficaz*: se sale al encuentro de una objeción ineficaz que puede presentar un tercero o presentarse en el espíritu del mismo sujeto que habla; es, en suma, el subjuntivo sirviendo a una operación de análisis, un empleo modal que distingue el hecho puro del hecho en relación con otros datos, y aquí: la objeción propia y ajena que hay que desechar en seguida (Vallejo, 1922: 50).

Si bien es cierto que este empleo del subjuntivo responde a criterios informativos, el hecho de insistir en que la segunda realidad se desecha por ineficaz no parece sin embargo pertinente, pues toda construcción concesiva implica la ineficacia del hecho al que la prótasis hace referencia. En palabras de Alexandre Veiga y Manuel Mosteiro Louzao:

[...] la ineficacia del proceso verbalmente expresado en la prótasis es propia de toda construcción concesiva, pues viene ya dada desde la mismísima semántica gramatical de la concesividad y, así, en efecto, la misma ineficacia de la supuesta objeción presente en una prótasis en "subjuntivo polémico":

(11b) aunque seas mi hijo, no te perdono lo que has hecho se advierte en la correspondiente construcción con indicativo,

(11a) aunque eres mi hijo, no te perdono lo que has hecho, como igualmente se observa

en una construcción concesiva modalmente irreal:

(137) aunque fueras/ses un buen hijo, no te perdonaría lo que has hecho (Veiga y Mosteiro Louzao, 2006: 114-115).

En un estudio posterior, "Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel", J. Vallejo utiliza por primera vez la etiqueta "subjuntivo polémico" para hacer referencia a este uso aparentemente particular del subjuntivo. Esta denominación, como subraya A. Veiga, la toma prestada el autor de Armin Dittmar (1897) y es adoptada también por Rafael Seco y Emilio Montero Cartelle. No ha sido sin embargo la única, este subjuntivo ha sido llamado también "subjuntivo presuposicional" por José Luis Rivarola o "subjuntivo dialéctico" por Lázaro Mora. En su estudio, J. Vallejo profundiza en la explicación de este subjuntivo y enumera los principales contextos donde aparece:

- a) Con las partículas concesivas de aplicación universal el sujeto locuente, mediante el indicativo, *da a conocer* un hecho que juzga de cierta fuerza, para haber evitado o evitar otro determinado hecho. Con el subjuntivo *no da a conocer* tal hecho, sino que, *alegado por otro*, el sujeto lo recoge para refutarlo. La primera es una exposición gramatical lógica; la segunda es afectiva, de carácter polémico. Distintas circunstancias y distinto carácter se expresan por una diferenciación modal. [...]
- b) El sujeto puede también refutarse un hecho *por él expuesto*, que recoge a renglón seguido, para declarar su ineficacia contra otro. [...]
- c) Asimismo, se vale el sujeto locuente del subjuntivo para invalidar un hecho que, sin ser alegado explícitamente por otro, las circunstancias del ambiente lo hacen o permiten darlo por supuesto (Vallejo, 1925: 66).

A modo de conclusión, el autor resume los requisitos para que aparezca este subjuntivo: "Este subjuntivo requiere, pues, *hechos reales y previamente presentados* (explícita o implícitamente) de una parte, y una *actitud polémica*, por otra" (Vallejo, 1925: 67). Se trata pues de condicionamientos esencialmente pragmáticos, pues revelan que el contexto es determinante para su interpretación.

El autor distingue así dos tipos de concesivas, las reales y las hipotéticas. Las concesivas reales se dividen a su vez en lógicas y polémicas, subdivisión que, como señala Alexandre Veiga, no responde a una caracterización formal:

Creemos interesantes las reflexiones de Vallejo en cuanto al carácter de exposición de un hecho dado o presupuesto como conocido de este uso del subjuntivo 0, frente a la carga de información que conlleva el indicativo, que “*da a conocer un hecho*” (1925: 66). Pero, por supuesto, funcionalmente lo que cuenta no es la caracterización lógico-semántica del significado de cada modo empleado en estos casos, sino las respectivas realizaciones modales en cuanto resultados concretos de la actuación de una oposición (Veiga, 1992: 304-305).

No consideramos, sin embargo, que por ello esta subdivisión haya de ser desechada. La diferencia entre una información nueva y una información presupuesta es en efecto esencialmente pragmática, pero no creemos que por esto no pueda ser integrada en el valor que el subjuntivo tiene en el sistema de la lengua. Integrarla permitiría dar cuenta de muchas construcciones que tantos manuales de español para extranjeros dejan sin explicar. No podemos en estas líneas detenernos en todos estos manuales, pero sí en aquellos que hacen suya esta distinción entre información nueva e información presupuesta. Tal es el caso de la *Gramática de uso del español* de Luis Aragonés y Ramón Palencia. Para estos autores, el subjuntivo no solo se emplea para hacer referencia a hechos hipotéticos, sino que también se usa “para referirse a una acción o situación considerada cierta en respuesta a una objeción”. El ejemplo mediante el que ilustran este uso es el siguiente:

- *No me gusta la sopa.* – *Aunque no te guste la sopa, tienes que comértela* (Aragonés y Palencia, 2009: 232).

Sin duda podemos utilizar el subjuntivo para referirnos a un hecho real como respuesta a una objeción, pero no necesariamente, dicho de otra manera, que responda a un argumento contrario a alguien o algo no es una condición

sine qua non. Prueba de ello es que los ejemplos que dan los autores para ilustrar el uso del indicativo pueden perfectamente construirse en subjuntivo sin que para ello sea necesario reconstruir una objeción previa:

Aunque Alicia no me quiere, yo la quiero a ella > *Aunque Alicia no me **quiera**, yo la quiero a ella* y *A pesar de que he dormido ocho horas, tengo sueño* > *A pesar de que **haya dormido** ocho horas, tengo sueño* (Aragonés y Palencia, 2009: 232).

Otro de los manuales que sí presenta este uso del subjuntivo es *Gente 3* de Ernesto Martín Peris, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas. En la unidad 8, en el cuadro gramatical de la sección *Formas y recursos*, los autores explican las concesivas como construcciones que sirven para contraponer información. Para dar cuenta de la selección modal que en ellas se opera, recurren a la distinción entre información nueva y conocida:

Aunque tiene colesterol, se vende bien / *Aunque **tenga** colesterol, se vende bien* (Martín, Sánchez y Sans, 2005: 68).

Este último subjuntivo puede efectivamente explicarse por su carácter temático, pero no solo. En un contexto diferente, en el que el locutor desconoce la información nutritiva del alimento en cuestión, su uso podría explicarse también por hacer referencia a una característica hipotética: *No estoy seguro de si tiene o no colesterol, pero aunque **tenga** colesterol, se vende bien*. Parece como si los autores hubieran obviado este empleo del subjuntivo por ser sin duda el más explicado y ejercitado en los manuales de español como lengua extranjera.

Lo mismo ocurre en *Rápido, rápido* de Lourdes Miquel y Neus Sans, para quienes la selección modal en este tipo de construcciones responde exclusivamente a criterios pragmáticos:

A veces, una frase con **aunque** sirve para retomar algo ya dicho, conocido o presupuesto, que no presenta información nueva. En este caso, la frase subordinada se construye con Subjuntivo :

Aunque haga calor, no voy a bañarme.

(Hace calor = *información presentada como compartida con el interlocutor*)

A veces, sin embargo, **aunque** sirve para introducir una información nueva. En este caso, la frase subordinada se construye con Indicativo:

Aunque hace calor, no voy a bañarme.

(Hace calor = *información presentada como nueva*)

(Miquel y Sans, 2007: 229).

Así, falta de nuevo en esta explicación el subjuntivo que hace referencia a hechos hipotéticos, esto es, el subjuntivo que emplea un locutor cuando, encerrado en su habitación sin saber qué tiempo hace, dice : **Aunque haga calor, no voy a bañarme.**

"Todo apunta a pensar que ese valor general del subjuntivo tiene más que ver con la incapacidad de actualizar una información o con la voluntad de no actualizar una información, que con el hecho de no comprometerse. En otras palabras, parece que la inactualización, entendida como la operación lingüística de no declarar la existencia de un hecho, permite dar mejor cuenta de los diferentes usos del subjuntivo".

Un manual más antiguo pero que sí recoge todos los usos del subjuntivo en las concesivas es *Abanico*. En el esquema de la página 206 se explica claramente y con ejemplos cada uno de ellos, tanto el subjuntivo que hace referencia a hechos hipotéticos (– *¿Será esto suficiente para Montse? ¿Ella come mucho? – Pues no lo sé. Pero, aunque coma mucho, es bastante, creo yo*) como el que se refiere a hechos considerados como información compartida (– *Esto no va a ser bastante, porque Montse come mucho. – Sí, pero aunque coma mucho, no va a decir nada* (Chamorro et al., 1995: 206). Según los autores de este manual, estos empleos se explican por el valor de no compromiso que vehicula este modo : "un verbo en Subjuntivo indica que la persona que habla no se compromete con la

información que lleva ese verbo por alguna razón" (Chamorro, etc., 1995: 206).

Creemos, sin embargo, que este valor de no compromiso no da cuenta del llamado subjuntivo polémico, pues el locutor sí se compromete con la información que allí se expresa, en la medida en que la integra como parte del conocimiento que comparte con su interlocutor. Todo apunta a pensar que ese valor general del subjuntivo tiene más que ver con la incapacidad de actualizar una información o con la voluntad de no actualizar una información, que con el hecho de no comprometerse. En otras palabras, parece que la inactualización, entendida como la operación lingüística de no declarar la existencia de un hecho, permite dar mejor cuenta de los diferentes usos del subjuntivo: del hipotético, porque no podemos actualizar lo que suponemos posible o imposible; y del polémico, porque no consideramos necesario hacerlo, pues se trata de una información cuya existencia ya ha sido discursivamente declarada.

Desde esta perspectiva, el subjuntivo de un enunciado como *Aunque fuera española, no sabría hacer una paella* se explica por la incapacidad del locutor de actualizar un hecho contrafactual, esto es, contrario a la experiencia. El subjuntivo de *Aunque sea española, no sé hacer una paella* se explica no por la incapacidad de actualizar el hecho referido por la prótasis, sino por la voluntad del locutor de no hacerlo, pues al presentarlo como información compartida considera innecesaria su actualización.

Dar cuenta del valor general del subjuntivo, esto es, proponer una caracterización unitaria de este modo, no solo no nos parece incompatible con la operatividad práctica que busca todo manual de español como lengua extranjera, sino que creemos que es indispensable si lo que se pretende es una explicación completa y coherente de este modo en la que ningún empleo quede al margen o se presente como particular.

Referencias bibliográficas

Meyer-Lübke, W. (1890-1906). *Grammaire des langues romanes*. Paris, Welter. Vol. III.

Vallejo, J. (1922). "Notas sobre la expresión concesiva". En: *Revista de Filología Española*, nº 9.

Vallejo, J. (1925). "Sobre un aspecto estilístico de D. Juan Manuel", in *Homenaje ofrecido a Menéndez Pidal : Miscelanea de estudios lingüísticos, literarios e históricos*. Madrid: Hernando.

Veiga, A. y Mosteiro Louzao, M. (2006). *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Veiga Rodríguez, A. (1992). *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Manuales de ELE

Aragónés, L. y Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español*. Madrid: SM.

Chamorro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P., Ruiz Fajardo, G. (1995). *Abanico*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans Baulenas, N. (2005). *Gente 3*. Barcelona: Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (2007). *Rápido, rápido*. Barcelona: Dif

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS: RELEVANCIA, OBJETIVOS Y EL PAPEL DEL PROFESOR



Carolina Egúsqiza Berrocal

Doctoranda, Universidad de Amberes

cdegusquiza@gmail.com

La ‘comunicación en lenguas extranjeras’ y la ‘conciencia cultural’ son dos de las ocho competencias claves para la formación permanente en la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 2012). En este contexto, la necesidad de fomentar la conciencia cultural crítica y de difundir la formación intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado fuerza en la última década. Sin embargo, la interculturalidad es un tema complejo y su inserción en las clases de lenguas constituye un reto para los profesores, ya que implica el planteamiento de nuevos objetivos y nuevos enfoques para su integración efectiva.

El objetivo de este artículo es presentar brevemente la importancia que ha cobrado la dimensión intercultural en nuestro mundo globalizado para luego abarcar unos fundamentos claves y una síntesis de objetivos pedagógicos para tratar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Finalmente, se pretende discutir los nuevos roles del profesor de lenguas como agente de la interculturalidad y ofrecer una propuesta didáctica puntual.

I. La competencia intercultural en la clase de lenguas extranjeras

Una cultura que se quiere “pura”, y que cierre sus fronteras a la invasión de otras culturas, es una cultura destinada a perecer. No se encuentra a sí misma, no se encuentra su identidad sino en el contacto con el otro. No somos lo que somos sino el conocimiento de lo que no somos. (Carlos Fuentes, 1990: 13).

I.1. El Español como Lengua Extranjera (ELE) en la educación superior en un mundo globalizado: ¿Por qué enseñar la interculturalidad?

Dentro de la iniciativa “Replantear la Educación” (*Rethinking Education*) de la Comisión Europea, la ‘comunicación en lenguas extranjeras’ y la ‘conciencia cultural’ han sido definidas como dos de las ocho competencias claves para la formación permanente en la sociedad del conocimiento, necesarias para la realización y el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo en el siglo XXI.

El impacto de las nuevas tecnologías y el Internet, la migración y la creciente diversidad de nuestras comunidades, la movilidad

profesional, están reconstruyendo la educación y los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje (Comisión Europea, 2012). A su vez, la globalización cambia las condiciones y el modo de abordar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Bloque y Cameron, 2002). La universidad es un lugar lógico donde el estudiante puede practicar y fortalecer una variedad de habilidades y competencias para desempeñar un papel significativo en la sociedad (Flammia y Sadri, 2009). En este contexto, la 'interculturalidad' o la dimensión intercultural ha cobrado importancia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior (Dervin, 2010). "La competencia intercultural, que es el resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, es una competencia vital en nuestro mundo contemporáneo, especialmente (pero no exclusivamente) para especialistas implicados en la mediación entre las personas (diplomáticos, profesores de idiomas, consultores, periodistas, traductores, etc.)" (mi traducción; Dervin, 2010).

El papel y la importancia de la Comunicación Intercultural (CI) en los negocios y la comunicación corporativa se han convertido en objeto de la investigación prolífica e interdisciplinaria entre diferentes campos como la lingüística, las Lenguas para Fines Específicos (LSP en sus siglas inglesas), la comunicación corporativa, la teoría de la comunicación, etc. (Harvey, 2002). Stadler (2011) da diferentes ejemplos de cómo ejecutivos y estudiantes de intercambio con un buen manejo de una lengua extranjera experimentaron dificultades durante sus actividades internacionales, principalmente debido a desajustes sociales y culturales. Por otro lado, la falta de formación cultural e intercultural conduce al refuerzo de estereotipos, prejuicios e ideas erróneas de personas y culturas extranjeras (Stadler, 2011: 263).

No cabe duda que la comunicación intercultural se ha convertido en una habilidad clave para todos los empleados (Harris et al., 2004). Esto implica el planteamiento de nuevos objetivos y nuevos roles por parte del profesor

de lenguas para integrar efectivamente la dimensión intercultural en su quehacer diario. Con este propósito, aquí presentaremos unas definiciones claves para luego proponer una síntesis de objetivos pedagógicos para tratar la dimensión intercultural en clase. Finalmente, discutiremos los nuevos roles, actitudes y competencias del profesor y compartiremos una propuesta didáctica para estimular el diálogo intercultural desde el primer día de clases.

"La definición del hablante intercultural o el hablante que posee competencia comunicativa intercultural supone que este tiene la voluntad y capacidad de adaptación respecto a las intenciones y creencias propias y ajenas, en posibles situaciones comunicativas con un interlocutor de otra cultura".

1.2. Definiendo la interculturalidad: ¿Qué retos supone enseñar la interculturalidad?

Pese a las publicaciones y proyectos del Consejo Europeo en materia de internacionalización e interculturalidad, la CI no se ha integrado plenamente en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. Este hecho podría tener que ver con las tradiciones filológicas, la libertad y la flexibilidad académica y los propios intereses de investigación de los profesores. Incluso en ciertos programas que han incorporado el enfoque intercultural en sus objetivos, profesores y/o alumnos no comprenden plenamente el concepto o poseen interpretaciones ambiguas del mismo, ya que la interculturalidad a menudo se asocia con otras definiciones, tales como "la adaptación cultural, la sensibilidad intercultural, la competencia multicultural, la competencia transcultural, la competencia global (...)" (Dervin, 2010).

A continuación, se presentarán los pilares básicos de la CI además de unos componentes y definiciones claves para facilitar su comprensión. Existen cientos de definiciones de la CI por investigadores de todo el mundo, de las cuales, las publicaciones de Michael Byram (1997 y después) han sido de mayor influencia. Su trabajo exhaustivo sobre la

Competencia Comunicativa Intercultural o CCI ha sugerido definiciones, objetivos, modelos y alternativas de evaluación, enfocados exclusivamente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Byram define cinco saberes, que él llama *savoirs* y a su vez presenta 29 objetivos bien elaborados que definen las competencias del hablante intercultural. Se expondrán aquí los cinco saberes que desarrolla Byram (1997: 57-64; traducción en Paricio, 2004: 7):

Conocimiento (saberes): de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.

Actitudes (saber ser): [curiosidad y] apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo.

Habilidades para interpretar y relacionar (saber comprender): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.

Habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.

Conciencia cultural crítica (saber comprometerse): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

En cuanto a la *conciencia intercultural*, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) define que:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintas) producen una conciencia

intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (2001: 101).

Lo Bianco, Liddicoat y Crozet (1999) asocian la comunicación intercultural con el concepto de un 'tercer lugar' (*third place*) o un 'lugar intermedio' (*intermediary place*) o simplemente un 'punto de encuentro' (*meeting place*) para no implicar que la interacción siempre toma lugar entre dos personas o dos grupos de dos culturas distintas:

Como tal, una interacción intercultural no es cuestión de mantener nuestro propio marco cultural ni de asimilar el marco cultural de nuestro interlocutor. Es más bien cuestión de encontrar un lugar intermedio entre estas dos posiciones —de adoptar un tercer lugar. [...] La capacidad de encontrar este tercer lugar conforma el núcleo de la competencia intercultural. [...] Por tanto, el tercer lugar es un punto de interacción, hibridez y exploración (mi traducción; 1999: 5).

"El hablante intercultural es capaz de relativizar sus propias creencias y valores para considerar aquellas de su interlocutor y es capaz de percibir al interlocutor como un individuo cuyas cualidades están por ser descubiertas y no están predeterminadas según conocimientos o estereotipos previamente atribuidos. El rol del profesor no es acumular conocimientos sobre países y culturas extranjeras sino adquirir habilidades y actitudes para crear un ambiente de confianza y respeto en la clase, en donde los estudiantes puedan reflexionar, dialogar y discutir actitudes, valores, emociones y creencias".

La clave de estas definiciones es precisamente la posición intermedia entre la cultura propia y la cultura extranjera, a base de la observación, la voluntad, la comparación, la reflexión crítica, y la flexibilidad. La primera definición de la *conciencia intercultural* supone una interiorización de las semejanzas y diferencias de ambos mundos. La definición del *hablante intercultural* o el hablante que posee competencia comunicativa intercultural supone que este tiene la voluntad y capacidad de adaptación respecto a las intenciones y creencias propias y ajenas, en posibles situaciones comunicativas con un interlocutor de otra cultura.

1.3. Hacia una síntesis de objetivos y de contenidos claves para tratar la interculturalidad

El propósito de esta sección es de exponer una posible síntesis de cinco objetivos pedagógicos para integrar el componente intercultural en una clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) o Español para Fines Específicos (EFE) a nivel superior, según presenta Schultz. Schultz (2007) defiende la dificultad de adaptación de los 29 objetivos de Byram en distintos contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, luego de una extensa evaluación de la literatura pertinente a metas y objetivos para la integración de la CI según proponen Byram (1997), Seelye (1997), Nostrand (1970, 1996), Lafayette y Schultz (1975), sugiere una síntesis de cinco objetivos, aplicables a contextos de enseñanza de lenguas en programas académicos a nivel superior de cuatro semestres o a nivel secundario de cuatro años. Dichos objetivos se limitan al desarrollo de la conciencia intercultural y no incluyen objetivos pertinentes al desarrollo de la competencia y el discurso comunicativos, necesarios para una interacción comunicativa intercultural.

Los cinco objetivos sugeridos por Schultz (mi traducción; 2007: 17):

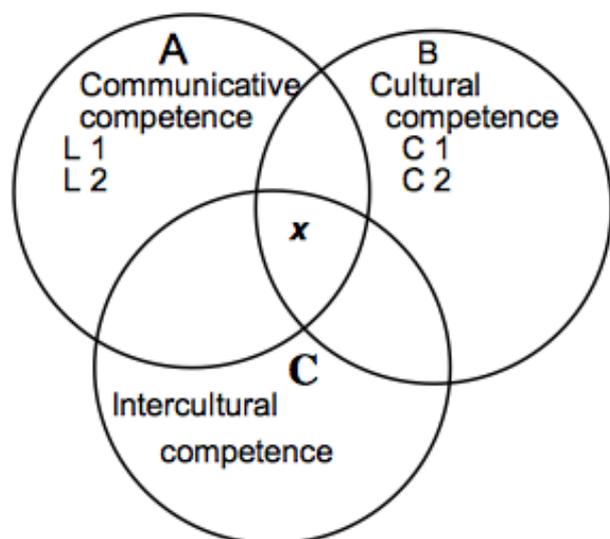
1. Los estudiantes desarrollan y demuestran conciencia de que los factores geográficos,

históricos, económicos, sociales/religiosos y políticos pueden tener un impacto en las perspectivas culturales, los productos y las rutinas, incluyendo el uso del lenguaje y los estilos de comunicación.

2. Los estudiantes desarrollan y demuestran conciencia de que las variables situacionales (por ejemplo, el contexto y los roles esperados, incluyendo las diferencias de poder, y las variables sociales tales como la edad, el género, la clase social, la religión, la etnicidad y el lugar de residencia) dan forma a la interacción comunicativa (verbal, no verbal y paralingüística) y el comportamiento de manera importante.
3. Los estudiantes reconocen los estereotipos o generalizaciones de las culturas de origen y de destino y los evalúan en términos de la cantidad de evidencia substancial.
4. Los estudiantes desarrollan y demuestran conciencia de que cada lengua y cultura tiene imágenes acondicionadas a la cultura, y connotaciones propias de la cultura respecto a algunas palabras, frases, proverbios, expresiones idiomáticas, gestos, etc.
5. Los estudiantes desarrollan y demuestran conciencia de algunos tipos de causas (lingüísticas y no lingüísticas) de los malentendidos culturales entre miembros de diferentes culturas.

El siguiente esquema propuesto por Lundgren (2005) ilustra la interrelación entre los componentes comunicativos, culturales e interculturales en la clase de lengua, que da lugar a la Competencia Comunicativa Intercultural o CCI. Además, el área común marcada por una X supone no solo la interrelación sino la 'integración' de los mismos. El trabajo de Lundgren (2005) se basa en el estudio de las publicaciones de Bryram, Kramsch y Risager y este esquema sintetiza los contenidos, las competencias y los objetivos involucrados en el desarrollo de la CCI. Con la misma finalidad de integrar el componente comunicativo en la adquisición de la CCI, Sercu (en Catteeuw, 2012) propone añadir un sexto saber: el saber comunicarse (*savoir communiquer*).

La integración de las dimensiones comunicativas, culturales e interculturales propuesta por Lundgren (mi traducción; 2005):



A. Comprensión de lectura, Expresión escrita, Comprensión auditiva, Expresión oral; Géneros, Registros.

B. Cultura cotidiana, cultura popular, ideas, creencias, percepciones, artefactos, comportamientos, instituciones, historia, geografía, literatura, arte, música, edad, género, clase social, etc.

C. Una competencia transversal general que incluye, por ejemplo, la adaptabilidad, la tolerancia, la aceptación de otros puntos de vista, la empatía, la flexibilidad, la conciencia cultural. Percatación de conceptos de etnocentrismo, estereotipos, constructivismo social.

Figura 1. La relación entre la competencia comunicativa y la competencia intercultural.

L1=lengua nativa, L2=lengua meta, C1=cultura nativa, C2=una cultura meta X=comunicación comunicativa intercultural (Lundgren, 2005).

1.4. El papel del profesor

En la práctica, los objetivos para integrar la CI en la clase, por no hablar de la evaluación y el desarrollo de materiales para desarrollar la CI, siguen siendo una tarea difícil, a menudo inexplicable, que muchos profesores no son capaces de abordar e incorporar en sus quehaceres cotidianos (Stadler, 2011).

Los profesores de idiomas deben estar bien equipados con los conocimientos, habilidades y competencias para integrar efectivamente la dimensión intercultural dentro de su propio entorno de enseñanza. Ello supone ciertos retos, ya que el profesor debe reevaluar y cuestionar sus actitudes, percepciones, métodos de trabajo e incluso conceptos que regían su función de profesor de lenguas. En este contexto, la noción del ‘hablante nativo’ como modelo en el enfoque comunicativo y autoridad en cuanto a la autenticidad de la lengua ha sido cuestionada y reemplazada por un nuevo ideal: el ‘hablante intercultural’, quien actúa como mediador de ambas culturas y combina aspectos comunicativos con aspectos

interculturales, exhibiendo así una Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). El hablante intercultural es capaz de relativizar sus propias creencias y valores para considerar aquellas de su interlocutor y es capaz de percibir al interlocutor como un individuo cuyas cualidades están por ser descubiertas y no están predeterminadas según conocimientos o estereotipos previamente atribuidos (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Belz, 2003; Lundgren, 2005). El profesor de lenguas, nativo o no, representaba en cierto modo este ‘modelo’ o ‘autoridad’ del hablante nativo. Sin embargo, el profesor, por lo general bien informado en cuestión de la cultura meta de la lengua que imparte, no se define a sí mismo como un mediador cultural (Sercu, 2001).

Por lo tanto, la educación intercultural en la clase de lenguas extranjeras debe partir de la formación inicial y continuar con el profesor mismo, como aprendiz constante de la interculturalidad. Como señala Byram *et al.* (2002), el rol del profesor no es acumular conocimientos sobre países y culturas

extranjeras sino adquirir habilidades y actitudes para crear un ambiente de confianza y respeto en la clase, en donde los estudiantes puedan reflexionar, dialogar y discutir actitudes, valores, emociones y creencias. El profesor, como agente de la interculturalidad, debe tener como objetivo:

1/ proporcionar a los estudiantes competencia intercultural y competencia lingüística; 2/ prepararlos para la interacción con gente de otras culturas; 3/ capacitarlos para comprender y aceptar a la gente de otras culturas como personas con distintas perspectivas, valores y comportamientos; y 4/ ayudarles a ver que dicha interacción constituye una experiencia enriquecedora (mi traducción; Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 10).

2. Una propuesta didáctica...

En el *III Taller de ELE para y por la enseñanza de adultos* en Lovaina (junio de 2015), se presentaron diferentes propuestas didácticas durante el taller denominado “Estrategias y propuestas didácticas para fomentar el diálogo intercultural en la clase de ELE”. Aquí se compartirá una unidad didáctica con una serie de actividades diseñadas por la autora para ser implementadas desde el primer día de un curso básico de español, pero que a su vez se pueden adaptar a diferentes niveles del MCER.

UNIDAD: SÍMBOLOS Y ASOCIACIONES

A. Objetivos

Comunicativos: describir imágenes y símbolos, hablar de actividades cotidianas, expresar tu opinión, expresar acuerdo y desacuerdo.

Interculturales: Identificar asociaciones y símbolos sobre la lengua/cultura propia y la española y evaluar su procedencia; reconocer e identificar posibles estereotipos, desafiar ciertas visiones estereotipadas...

Objetivos sugeridos por Schultz (2007): 3 y 4 principalmente.

B. Inicio: Enseñar la siguiente foto y contar la siguiente anécdota.

En el Curso Online Masivo Abierto (MOOC en sus siglas inglesas) “Advanced Spanish Language and Culture” que se ofreció en febrero del 2015, la siguiente foto seleccionada para la página de presentación del curso causó mucha controversia entre los estudiantes interesados, quienes publicaron una serie de comentarios incluso mucho antes de que el curso se hubiera iniciado.

Advanced Spanish Language and Culture

Perfect your Spanish speaking and writing skills while learning about the cultural products, practices and perspectives of the Spanish speaking world.

by posted anonymously ★★★★★
Bueno me parece muy interesante lo comentado sobre el tema del flamenco, su procedencia y demás, pero sin ánimo de molestar España es mucho más que fl... more

by posted anonymously ★★★★★
My suggestion to previews reviews: 1. Please read a history book instead of using wikipedia... 2. Again... Franco is dead for good, Thanks God. Pleas... more

by student ★★★★★
Dear fellow students, I am the one that linked flamenco to Francoism and I feel I could share some more info on that -Well, these student reviews are... more

by posted anonymously ★★☆☆☆
Hi, I am Catalan and whether I feel Spaniard or not see this "flamenco" picture just offended my region and culture. Come on...could you please stop using these stereotypes. Spain is far more than flamenco and food, in fact we are several countries living in there with different languages and culture. ^ less

SMES
ASLCx Advanced Spanish Language and Culture

HONOR CODE

C. Desarrollo

- Preguntas de reflexión

TU PAÍS Y TU CULTURA	ESPAÑA Y LA CULTURA ESPAÑOLA
<p>En tu opinión, ¿qué símbolos son asociados con tu país por lo general?</p> <p>¿De dónde crees que provienen estos símbolos?</p> <p>¿Te identificas con alguno de estos símbolos? En tu opinión, ¿qué símbolos tienen una connotación positiva/negativa y por qué?</p>	<p>¿Con qué asocias la lengua española? ¿Qué otras asociaciones se te vienen a la mente al pensar en la cultura española?</p> <p>¿De dónde crees que provienen estos símbolos?</p> <p>En tu opinión, ¿qué símbolos pueden tener una connotación positiva/negativa y por qué?</p> <p>¿Qué foto escogerías tú para un curso online de lengua y cultura española?</p>

- Primera actividad

Ya que el debate intercultural implica tanto la lengua/cultura de origen como la lengua/cultura meta, se inicia un diálogo sobre los símbolos y asociaciones de la lengua y cultura de origen, a base de las preguntas claves de reflexión mencionadas aquí arriba. Se recomienda que los estudiantes trabajen en grupos para generar una lista o un pictograma de los símbolos y que anoten sobre qué símbolos y asociaciones concuerdan o discrepan y por qué.

A continuación, se plantean las preguntas de reflexión asociadas a España y la cultura española a modo de recolectar ciertas impresiones iniciales o prejuicios que puedan tener los estudiantes. Estas preguntas se pueden replantear a lo largo de las próximas actividades según sea conveniente.

- **Segunda actividad**

El siguiente artículo del periódico ABC presenta los símbolos más asociados con España en el extranjero según los resultados de la quinta oleada del Barómetro Imagen de España del Real Instituto Elcano (dic. 2014 – ene. 2015). Después de leerlo, los estudiantes pueden exponer las palabras claves en un mapa conceptual, como se muestra aquí.

¿Coinciden estas asociaciones con aquellas que los estudiantes plantearon en la primera actividad?

Toros, fútbol y sol, señas de identidad de España en el extranjero

ABC.ES / MADRID | Día 18/02/2015 - 14.51h

• Asia, Estados Unidos y Brasil identifican especialmente nuestro país con la Tauromaquia



REUTERS
Sol y sombra en una tarde de toros en la Maestranza

Los toros, el fútbol y el sol son los elementos que más se identifican de forma espontánea con España en el extranjero, según la quinta oleada del **Barómetro Imagen de España** (BIE) realizado por el Real Instituto Elcano.

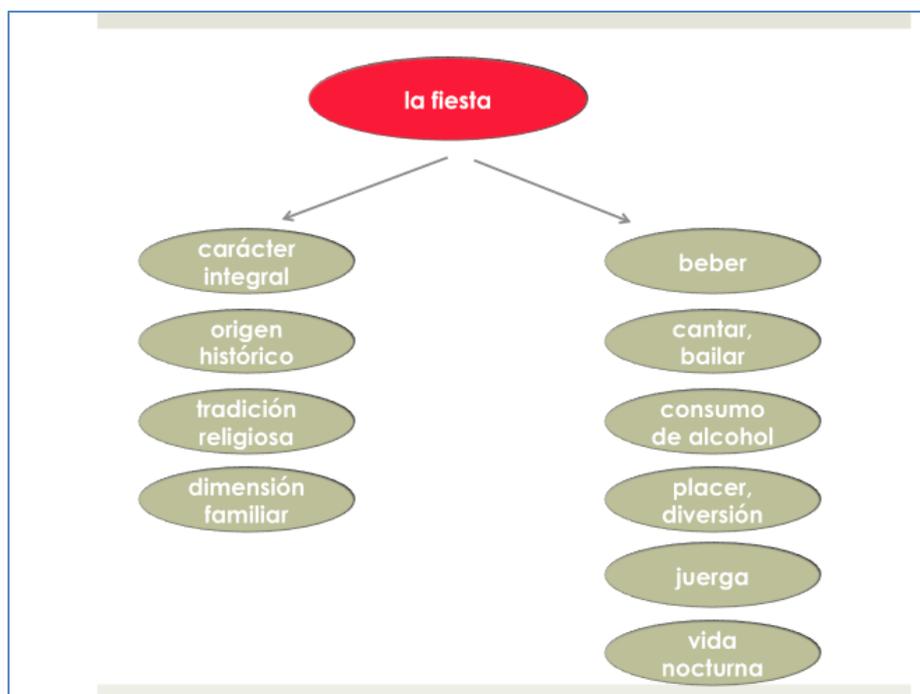
El flamenco y la siesta siguen asociándose a España aunque se mencionan en menor medida por los encuestados, que sin embargo citan cada vez más «**la crisis**» como un elemento característico del país, informa *Efe*.

Por continentes, **los europeos** ven a España como un país de sol y buen clima, a lo que hay que añadir las asociaciones con **el turismo y la fiesta**, según la encuesta, que destaca un importante número de alemanes y franceses que mencionan la crisis y los problemas económicos y sociales de España.



- **Tercera actividad**

Para empezar a desafiar ciertos estereotipos, se sugiere escoger un símbolo para ahondar más sobre él. El siguiente mapa conceptual muestra un ejemplo sobre “la fiesta”. Se puede realizar una lluvia de ideas de típicos conceptos asociados a la fiesta, para luego replantear y enfatizar nuevas asociaciones. Los estudiantes pueden investigar el origen de una fiesta española específica o pueden hacer entrevistas a españoles para ahondar más sobre ciertos conceptos.



- **Cuarta actividad**

Basándonos en el gráfico y la tabla aquí presentados, se discute el papel del turismo y de las organizaciones turísticas y se evalúa su influencia en las ideas asociadas con España en el exterior.



Figura 2: Garín-Muñoz, T. & De Juan, R. (2012).

CRONOGRAMA DE LAS CAMPAÑAS DE PROMOCIÓN DE TURESPAÑA			
Año	Elogio	Ideas fuerza	Medios de difusión
1984	<i>Spain. Everything under the sun</i>	Sol y playa (principalmente), arte, folclore, fiestas populares, artesanía, etcétera.	Prensa escrita (compuesta por 36 fotografías).
1990	<i>Spain. Everything new under the sun</i>		
1991	<i>Passion for life</i>	Diversidad, cultura, patrimonio, sol y playa.	Primera campaña que se vuelca en la televisión como principal canal. También prensa escrita.
1996	<i>Spain by</i>	Cultura, patrimonio, sol y playa.	Televisión y prensa escrita.
1997	<i>Bravo Spain</i>	Tierra de fiestas, congresos, arte, gastronomía, cultura, deportes y sol y playa (cada vez menos publicitado).	Televisión y prensa escrita.
2002	<i>Spain Marks</i>	Cultura, gastronomía y medio ambiente.	Televisión, radio y prensa escrita. Difundida en más de 17 países.
2004	<i>Smile, you are in Spain</i>	Sol y playa, turismo cultural y de ciudad, de reuniones e incentivos y deportivo.	Televisión, radio, medios impresos, medios <i>online</i> . Difundida en más de 20 países.
2010	<i>I need Spain</i>  <i>Spain Addict</i>	Deportes, fiestas, cultura, gastronomía y enología, sol y playa.	Televisión, radio, medios impresos, medios <i>online</i> y redes sociales. Difundida en más de 40 países (europeos y emergentes).

Figura 3: Garín-Muñoz, T. & De Juan, R. (2012).

- Quinta actividad

Por último, los resultados de la siguiente encuesta muestran las actividades cotidianas predilectas de los españoles. A simple vista vemos que una actividad común como ver la televisión puede resultar mucho más atractiva que irse de fiesta, salir con amigos o ver deportes para muchos españoles.

“¿En qué suele emplear, en general, su tiempo libre?”

%		%	
Estar con la familia	76	Ver deporte	33
Ver la televisión	69	Hacer deporte	32
Estar con amigos/as	54	Ir al cine	27
Leer libros, revistas	45	Salir con mi novio/a o algún chico/a	18
Oír la radio	43	Ir a bailar	17
Escuchar música	42	Ocuparse del jardín	10
Salir al campo, ir de excursión	40	Ir al teatro	8

Figura 4: González Verdejo, N. et al. (2002).

D. Cierre y recomendaciones

Se sugiere retomar algunas de las preguntas de reflexión indicadas al inicio a modo de comparar y evaluar las visiones de los estudiantes previas y posteriores a las actividades desarrolladas. Los estudiantes pueden discutir presencialmente o virtualmente o escribir una reflexión sobre los estereotipos que identificaron al inicio y las visiones estereotipadas que podrían haber sido desafiadas a partir de las actividades. Dependiendo de la clase, si el profesor se encontrara en un contexto multicultural, se podrían expandir las actividades y discutir ciertas imágenes y asociaciones de las diferentes culturas de los estudiantes. Se recomienda, además, que los estudiantes siempre tengan a su alcance una lista de frases y expresiones comunes para dar opinión, para indicar acuerdo y desacuerdo, para comparar y contrastar, etc.

Por último, cabe reiterar que es indispensable crear un ambiente de confianza y respeto donde no hay respuestas correctas o incorrectas sino que da lugar al diálogo, al debate y a replantearse ciertas cuestiones.

Discusión y conclusión

Este trabajo ha tenido el propósito de otorgar ciertas pautas para la formación inicial y la formación permanente del profesor de lenguas respecto a la inserción de la dimensión intercultural en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) o Español para Fines Específicos (EFE) en la educación superior. Se han presentado los pilares fundamentales de la Competencia Intercultural (CI), aspectos relacionados a la integración de la competencia comunicativa, cultural e intercultural, así como una síntesis de objetivos pedagógicos y objetivos para el profesor. Por último se ha presentado una propuesta didáctica para introducir el debate intercultural en la clase desde el primer día.

La base del diálogo intercultural está en fomentar la curiosidad del estudiante y la concienciación de la propia cultura y la cultura ajena, a través de la observación, la comparación y la reflexión crítica, a lo largo del aprendizaje. Esperamos haber contestado ciertas preguntas claves como ¿qué es la competencia intercultural y cuál es su relación con la competencia comunicativa y la competencia cultural?, ¿por qué es fundamental integrar la interculturalidad en clases de lenguas hoy en día?, ¿cuáles son algunos objetivos primordiales al tratar la interculturalidad?, ¿cuál es el papel del profesor? Para seguir reflexionando, vale la pena plantearse preguntas como ¿qué actitudes y competencias debe desarrollar un profesor, como agente de la interculturalidad y mediador entre culturas?, ¿cómo puede el profesor cuestionar sus propios prejuicios, desaprender para volver a aprender y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo?

Concluiremos reiterando que la cultura y la interculturalidad son fenómenos complejos, flexibles, móviles, cambiantes y, por lo mismo, ejemplifican a la perfección la noción del aprendizaje permanente (*lifelong learning*), ya que el profesor o el estudiante que se embarca en el trayecto intercultural debe involucrarse en el proceso y convertirse a su vez en un observador constante y aprendiz continuo de la interculturalidad, puesto que este aprendizaje nunca acaba.

Referencias bibliográficas

BELZ, J. A. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". En *Language Learning & Technology*, n°7 (2), 68-117.

BLOCK, D. y CAMERON, D. (Eds.) (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.

BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., y STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. En línea: <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> [Consulta 19/10/2015]
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CATTEEUW, P. (2012). *A framework of reference for intercultural competence*. Brussels: FARO. En línea: <http://www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment> [Consulta 19/10/2015]
- COMISIÓN EUROPEA (2012). "Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance". En línea: http://rur.pascalobservatory.org/sites/default/files/eu_121120_com_-_07_reth_education_-_annex_key_competences.pdf [Consulta 19/10/2015]
- DERVIN, F. (2010). "Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts". En: DERVIN, F. y E. SUOMELA-SALMI (Eds.). *New Approaches to Assessment in Higher Education* (157-173). Bern: Peter Lang.
- FLAMMIA, M. y SADRI, H. (2009). "Using technology to prepare students for the challenges of global citizenship". En *Systemics, Cybernetics and Informatics*, n°7 (5), 66-71.
- FUENTES, C. (1990). "Entrevista a Carlos Fuentes por G. Scarpeta: El barroco contra la ortodoxia". Tr. S. González, en *El Nacional* (México DF), 21 agosto 1990: 13; 20. En: ZOREDA, M. L. (2001). "Experiencias interculturales y la pedagogía de la anglofonía en la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana". En línea: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452697.pdf> [Consulta 19/10/2015]
- GARÍN-MUÑOZ, T. y DE JUAN, R. (2012). "Imagen de España como destino turístico" en *Panorama Social*, n°16: Imagen y presencia exterior de España. En línea: <http://www.funcas.ceca.es/publicaciones/Sumario.aspx?IdRef=4-15016> [Consulta 19/10/2015]
- GONZÁLEZ VERDEJO, N. et al. (2002). "¿Cómo nos ven? ¿Cómo los vemos? En la red entramos todos". ASELE, Actas XIII. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0358.pdf [Consulta 19/10/2015]
- HARRIS, P. R., MORAN, R. T., y MORAN, S. V. (2004). *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the Twenty-First Century* (6th edition). Oxford: Routledge.
- HARVEY, R. J. (Ed.) (2002). "Conference Report: Business Perspectives on Intercultural Communication", en *Language and Intercultural Communication*, n°2 (1).
- KRAMSCH, C. (1998). "The privilege of the intercultural speaker". En BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography* (16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- LO BIANCO, J., LIDDICOAT, A. y CROZET, C. (Eds.) (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- LUNDGREN, U. (2005). "An intercultural approach to foreign language teaching". En línea: <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/g4-lundgren.pdf> [Consulta 19/10/2015]
- Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). En línea: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [Consulta 19/10/2015]
- PARICIO, M. S. (2006). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDFF> [Consulta 19/10/2015]
- SERCU, L. (2001). "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural". En: BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (254-286). Madrid: Cambridge University Press.
- SCHULTZ, R. A. (2007). "The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction". En *Foreign Language Annals*, n°40 (1), 9-26.
- STADLER, S. (2011). "Intercultural competence and its complementary role in language education". En: PÉREZ-LLANTADA, C. y WATSON, M. (Eds.), *Specialised Languages in the Global Village* (261-286). UK: Cambridge Scholars Publishing.

BUENA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN DE LENGUAS: PRINCIPIOS Y REALIDADES



Neus Figueras

Universidad de Barcelona

nfiguera@xtec.cat

La evaluación ha recibido en las dos últimas décadas mayor atención que nunca. Esto se ha debido en parte a la difusión de los resultados de pruebas internacionales, y en parte a la publicación del Marco Común Europeo de Referencia del Consejo de Europa, que ha facilitado el diálogo y la discusión sobre niveles de dominio y sus características. Existen en la actualidad variedad de asociaciones, publicaciones, manuales, webs... que describen y difunden cuestiones relativas a la evaluación de lenguas.

Los profesores, ante lo que a menudo consideran una disciplina árida y difícil, demandan formación especializada, no solo en lo que se refiere a la elaboración de exámenes o pruebas, sino también en las destrezas necesarias para la gestión de la evaluación en el aula y para la elaboración de instrumentos que contribuyan a la mejora del proceso de docencia-aprendizaje.

En este artículo, y a partir de un breve repaso del estado de la cuestión en evaluación, se presentan los principios básicos que deben regir toda actuación evaluativa y se proponen orientaciones que pueden resultar útiles al profesorado para su formación y para la puesta en práctica de un dispositivo de evaluación.

Introducción

Evaluar es probablemente una de las actividades que con más frecuencia llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana. Evaluamos la conveniencia o no de comprar un producto y consideramos su calidad, su utilidad y su coste. Nos autoevaluamos frente al espejo antes de salir de casa y pedimos a nuestra familia o amigos que nos ayuden a evaluar nuestra

aparición en función del lugar al que debemos presentarnos. Y, por supuesto, evaluamos a las personas con las que nos cruzamos en la calle, los lugares a los que vamos y las situaciones que vivimos. Nuestras evaluaciones se hacen más rigurosas en función de la trascendencia de nuestras decisiones y las consecuencias que impliquen.

"La evaluación debe organizarse de forma que guarde coherencia con el proceso de docencia-aprendizaje, tanto por lo que se refiere al objeto de la evaluación (la lengua) como a las necesidades de sus protagonistas a lo largo del proceso (los alumnos y/o el profesorado)".

En el aula, nuestras actuaciones evaluativas tienen mucho en común con las que realizamos como individuos en la sociedad. En la planificación de un curso o de una clase determinamos los objetivos que nos proponemos conseguir, a partir de las necesidades de nuestros alumnos, y decidimos con qué contenidos y con qué actividades podemos lograrlos. En cuanto a la evaluación, tenemos en consideración, tanto a lo largo de un curso como para cada clase, distintas actuaciones, con distintos propósitos, antes del inicio del proceso de docencia-aprendizaje, durante el mismo y al finalizarlo. Cada profesor tiene sus estrategias y procedimientos para la evaluación de las distintas actividades, y las aplica y modifica según el impacto que vayan a tener sus resultados.

En los últimos años, el cambio de paradigma en las teorías de educación hacia un enfoque más experimental, basado en las teorías socio-constructivistas y humanísticas del aprendizaje (Kohonen, 2000) ha llevado a nuevos planteamientos que inciden en la docencia y en la evaluación, y en los roles de profesor y alumno. Asimismo, la publicación del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER) ha contribuido a la consolidación del enfoque comunicativo, un modelo didáctico que considera la lengua como el instrumento de comunicación que es, y por tanto capacitar al aprendiente para una comunicación real requiere el empleo de textos, grabaciones y materiales auténticos que imitan con fidelidad la realidad de fuera del aula durante el proceso instructivo.

En este contexto pedagógico-lingüístico, la evaluación debe organizarse de forma que guarde coherencia con el proceso de docencia-aprendizaje, tanto por lo que se refiere al

objeto de la evaluación (la lengua, es decir la competencia lingüística comunicativa) como a las necesidades de sus protagonistas a lo largo del proceso (los alumnos y/o el profesorado). La evaluación rigurosa, responsable y profesional va más allá de la identificación de los niveles de dominio al final de un proceso de docencia-aprendizaje; debe permitir conocer los puntos fuertes y las carencias del alumnado durante el proceso de docencia-aprendizaje, facilitar la autoevaluación y la coevaluación y resultar un estímulo para la mejora de los aprendizajes.

I. Definamos la evaluación

Las dos definiciones que se incluyen a continuación son citadas habitualmente en los manuales de evaluación (ver, por ejemplo, Figueras y Puig 2013). Las dos son complementarias y contienen los elementos esenciales a considerar: tanto por lo que se refiere al objetivo de la evaluación como a la forma en la que se lleva a cabo, y son de aplicación sea cual sea el contexto en el que se pone en práctica la evaluación o el enfoque pedagógico de la docencia.

- La evaluación es una **recogida sistemática** de información con la intención de **tomar decisiones**.
- La evaluación es la **emisión de un juicio** sobre un conjunto de datos, en relación con unos **valores de referencia**.

Se entiende por recogida sistemática la recopilación de datos, lo más amplia y justificada posible (mediante evidencias a lo largo de un período docente o mediante distintas y variadas actividades y tareas si se trata de una prueba) que permita el análisis que lleve a una toma de decisiones y la emisión de un juicio (apto/no apto; asignación a un nivel; etc.). Toda decisión debe estar en relación con un referente explícito o valor de referencia (los objetivos y contenidos del programa).

Es también importante precisar que la toma de decisiones puede tener dos orientaciones muy

distintas. Puede tratarse de decisiones con un cariz social, para clasificar, seleccionar o acreditar, o bien pueden ser decisiones con un cariz pedagógico, para ayudar a regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado, en el ejercicio de su profesión, suele tener que alternar estas dos orientaciones, y a menudo simultanearlas. Por este motivo es importante asegurar que el objeto (objetivos y contenidos) y el propósito (razones y consecuencias previstas) de la evaluación estén claros para todos aquellos implicados.

En las dos secciones de este primer apartado se trata la importancia de clarificar el qué y el por qué de la evaluación y los pasos a seguir en el desarrollo de cualquier actuación evaluativa.

Los resultados de toda evaluación tienen siempre consecuencias, consecuencias para los aprendientes, pero pueden tenerlas también para el profesor, el método de docencia, la secuenciación del programa, los materiales utilizados o el currículum.

1.1. ¿Qué evaluamos y por qué?

En la introducción se ha planteado la necesidad de que toda evaluación guarde coherencia pedagógica con el programa a impartir y con el planteamiento de las clases, y esto requiere no solo definir claramente lo que se va a evaluar, el objeto de evaluación o constructo (es decir la lengua), sino también las funciones que debe tener la evaluación.

A la hora de definir el “qué” evaluar es necesario tener en consideración los componentes de la competencia lingüística comunicativa descritos en el programa, que suelen coincidir con las descripciones de Bachman (1990) en Llobera *et al.* (1995) y las propuestas en el MCER (2002). La definición del constructo a evaluar contribuirá a definir el nivel, el formato y los contenidos de la evaluación.

El porqué de la evaluación también influirá en el formato y características de los instrumentos a utilizar. Para facilitar las decisiones de cariz social, una prueba o

examen administrado en un punto concreto del proceso –normalmente al inicio o al final– con función diagnóstica o sumativa puede ser suficiente. En cambio, para facilitar las decisiones de tipo pedagógico, es decir, para cumplir una función formativa, resultará útil contar con un dispositivo amplio que consista en una diversidad de instrumentos que puedan utilizarse a lo largo del proceso de docencia-aprendizaje y no solo en una prueba o examen. Así pues, según el propósito de la evaluación, ésta podrá ser más o menos formal, desde la aplicación de una prueba idéntica y estandarizada para todo el grupo clase, o para toda la escuela, con tiempo limitado, e incluso con corrección externa, al uso de cuestionarios, observaciones por parte del profesor, o de actividades de autoevaluación o coevaluación por parte del propio alumnado.

En cualquier caso, debe tenerse en consideración que los resultados de toda evaluación tienen siempre consecuencias, consecuencias para los aprendientes, pero pueden tenerlas también para el profesor, el método de docencia, la secuenciación del programa, los materiales utilizados o el currículum.

1.2. El desarrollo de una actuación evaluativa

El desarrollo eficaz de cualquier actuación evaluativa requiere un enfoque explícito, sistemático y pormenorizado de todos y cada uno de los pasos a dar, que podrán ser distintos según el contexto, pero que deben respetar los conceptos básicos en evaluación que se tratarán en el siguiente apartado.

La bibliografía especializada en el desarrollo de pruebas (p.ej. Downing, 2006) recoge la complejidad y la extensión del proceso y detalla las fases o pasos a seguir (en el caso de Downing son doce) para un desarrollo eficaz y para permitir un seguimiento exhaustivo del cumplimiento de los conceptos básicos. Dadas las limitaciones de este artículo, nos ceñimos a un sucinto esquema que puede resultar suficiente, pues subsume en seis fases el proceso de elaboración de todo dispositivo de evaluación, incluida una prueba o examen

(Figura 1). Cada una de las fases propuestas es necesaria y requiere distintos pasos y cada paso (en sus distintas fases) debe documentarse de forma explícita, recogiénose en un *dossier* que pasará a formar parte de la documentación oficial del dispositivo de evaluación y permitirá llevar a cabo la metaevaluación. Esta metaevaluación o análisis de la evaluación que se ha llevado a cabo es necesaria para justificar la bondad del proceso seguido y las consecuencias que tenga la evaluación sobre los aprendientes, los profesores, etc.

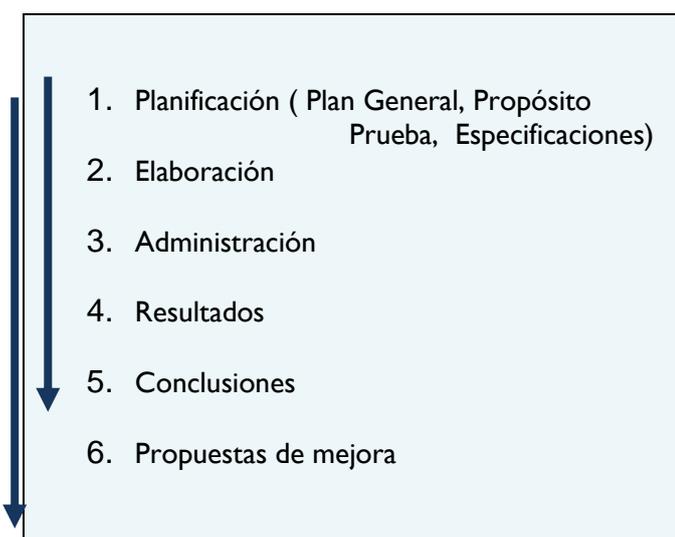


Figura 1: El proceso de elaboración de un dispositivo de evaluación

Quisiéramos en este punto hacer hincapié en la primera fase, la de la planificación, que quizá sea la más importante, ya que incluye los tres puntales que influirán en el éxito de la evaluación. La planificación presupone contar con:

- un *plan general* que incluya un calendario de trabajo y los recursos a utilizar, tanto humanos como económicos;
- una definición del *propósito* (*para qué se evalúa*), contexto de aplicación y objetivos de la prueba (jóvenes, adultos; seleccionar, pasar de curso, acreditar...), que definirá los objetivos, contenidos y formato y –lo más importante–;

- unas *especificaciones* que incorporen los objetivos y los contenidos a evaluar (*el qué se evalúa*) y que establezcan la distintas partes, fases o apartados, su ponderación, la tipología de actividades, el número de preguntas, etc. (*el cómo*).

Las especificaciones constituyen un referente crucial en toda prueba, señalan los pasos a seguir en la siguiente fase, la de la elaboración, con la selección de textos y de actividades y preguntas. Son además extremadamente útiles a la hora de valorar resultados y formular conclusiones. Figueras y Puig (2013) dedican un apartado a las especificaciones, en el que distinguen tipos de especificaciones distintos según los usuarios (redactores de pruebas, administradores, profesores y estudiantes o candidatos).

Hay dos consideraciones a tener en cuenta en la puesta en marcha de un dispositivo de evaluación:

- La primera es la naturaleza iterativa del proceso descrito en la Figura 1, es decir la necesidad de que el análisis de los resultados, las conclusiones y las propuestas de mejora (fases 4, 5 y 6) retroalimenten la planificación y las fases de elaboración y administración (fases 1, 2 y 3).
- La segunda es que cualquier actuación evaluativa debe contribuir siempre al aprendizaje más allá de la tarea inmediata o de los resultados obtenidos. La evaluación debe responder a las necesidades del presente y preparar a los alumnos para la consecución de sus propias necesidades futuras. Las actividades de evaluación deberían dejar a los alumnos mejor equipados para afrontar su próximo reto. Una buena prueba es una prueba para la que vale la pena prepararse y que genera conocimiento. Un buen proceso de evaluación es el que acompaña al aprendiente y a sus profesores en el proceso de docencia-aprendizaje en tres estadios que define Wiliam (2011):

- Dónde se encuentra el aprendiente
- Adónde debe llegar
- Cómo lo conseguirá

2. Conceptos básicos en evaluación

La bibliografía sobre conceptos básicos en evaluación es muy extensa en inglés y más limitada en español. Recomendamos por su fácil lectura y relevancia el primer manual publicado en español (Alderson, 1998).

Por su claridad y concreción, nos referiremos al trabajo de Bachman y Palmer (1996) a la hora de tratar los conceptos básicos en evaluación. Bachman y Palmer describen la **utilidad** de una prueba en relación con el nivel de satisfacción con el que se cumplen seis criterios básicos: *validez, fiabilidad, interactividad, autenticidad, practicidad e impacto*. Estos criterios resultan de fácil aplicación en todos los niveles educativos e incluyen todos los elementos que deben tenerse en consideración para llevar a cabo una evaluación de calidad que sirva a su propósito. El concepto de utilidad se describe a continuación en la primera sección de este apartado, mientras que los retos a superar en cuanto a la aplicación y sostenibilidad de todo dispositivo de evaluación se tratan en la sección 2.2.

2.1. La utilidad de un dispositivo de evaluación

Las cualidades que marcan la utilidad de una prueba (y también la de toda actividad evaluativa) son: la consistencia y **fiabilidad** de la prueba como instrumento de medida, la adecuación y **validez** de las interpretaciones que surgen de los resultados de la prueba en relación con los objetivos fijados, la **autenticidad** con la que las características de las tareas de evaluación reflejan las características de las tareas de la vida real, la **interacción** que se observa entre las tareas de evaluación y el candidato a la hora de resolverlas, y cómo las tareas propuestas consiguen mostrar todo aquello que el candidato es capaz de mostrar que sabe hacer, la calidad del **impacto o influencia** de la

prueba en los candidatos, la sociedad y la comunidad educativa y las posibilidades de que una prueba que incorpore las cinco cualidades anteriores pueda llevarse a la **práctica** en realidad.

Dos conceptos decisivos como la validez y la fiabilidad requieren un tratamiento más extenso. La validez es requisito indispensable en un dispositivo evaluativo porque implica la consideración como objeto a evaluar de todos aquellos elementos que se han considerado relevantes y que por lo tanto se han contemplado en el proceso de aprendizaje.

- En la definición de Alderson (1998), la **validez** define hasta qué punto una prueba mide lo que se supone que mide: se refiere al uso o usos que se darán a las calificaciones de una prueba y a las formas en las que pueden interpretarse estas calificaciones, por lo que siempre está relacionada con el propósito de la prueba.

Puede ser clarificador un ejemplo. Imaginemos que vamos a evaluar a los candidatos para obtener un trabajo de telefonista. Solo podrá considerarse válida una evaluación que consiga recoger suficientes evidencias de las capacidades de los candidatos a la hora de entender aquello que se les dice por teléfono y a la hora de responder adecuadamente.

- Por su parte la **fiabilidad** es la propiedad de un instrumento de evaluación que garantiza que la toma de decisiones, a partir de los resultados que se obtengan, es de fiar y estable. También en la definición de Alderson (1998), la fiabilidad es la medida en que los resultados de una prueba son fiables; si los candidatos volvieran a responder a la prueba mañana, después de haberla hecho hoy, ¿obtendrían el mismo resultado (asumiendo que su habilidad no hubiera cambiado)?

Solo si una evaluación es válida y fiable podrá ser considerada rigurosa y por lo tanto ser utilizada para tomar decisiones.

2.2. Equilibrio y sostenibilidad

Conseguir que un dispositivo de evaluación o un examen cumpla satisfactoriamente con los seis conceptos básicos descritos por Bachman y Palmer no es siempre posible. Precisamente por este motivo, estos autores expresan la necesidad de vincular el contexto de uso de un dispositivo y los recursos disponibles al grado de rigor que se quiere conseguir en cada uno de los conceptos que se interrelacionan entre ellos. Una mayor validez puede resultar una amenaza para la fiabilidad (si solo se evalúa la expresión oral en un grupo numeroso de alumnos que hace necesario recurrir a un gran número de examinadores) o para la practicidad (si se decide recoger información sobre el progreso de los alumnos en cada sesión de clase). El equilibrio entre los recursos (a nivel humano, a nivel económico, a nivel temporal...) que se necesitan en el diseño, desarrollo y la administración de todo dispositivo y los recursos de que se dispone es crucial para el buen uso continuado del dispositivo y su aceptación por parte de los profesionales implicados. Las especificaciones, de nuevo, son cruciales a la hora de concretar este equilibrio.

3. La formación en evaluación: recursos disponibles

El profesorado de ELE ha visto aumentar los recursos de formación en evaluación en la última década, no solo en lo que se refiere a cursos o seminarios, sino también en manuales específicos y materiales. Proyectos recientes orientados a la definición y secuenciación de competencias profesionales del profesor de ELE (la parrilla interactiva EPG, el portafolio PEPFI o el documento de competencias clave del Instituto Cervantes) incluyen la evaluación como uno de los ámbitos centrales en la formación del profesorado. Asimismo, redes profesionales como Redele, Marcoele o Didactired se hacen eco del interés y necesidad de formación en evaluación e incluyen debates,

materiales y documentos sobre evaluación. A nivel internacional, y principalmente en inglés, la información en línea en la actualidad es muy amplia y al respecto sugerimos acceder a la asociación EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*), que ofrece una amplia sección de recursos y es de afiliación gratuita.

Dada la diversidad de contextos y niveles en los que debe desenvolverse el profesor de ELE se hace difícil adecuar actuaciones formativas a necesidades concretas, con lo que en este apartado se hace hincapié en la necesidad de que el profesor defina y diseñe sus propias necesidades –a partir de los materiales que ya se encuentran a su disposición– y que a partir de ahí pueda seleccionar los manuales y las actuaciones formativas que le resulten más útiles.

3.1. Identificación de necesidades: diseño de un programa de formación

Dada la extensión y complejidad del campo de la evaluación, es del todo innecesario y contraproducente pretender adquirir un dominio de todos los elementos que lo constituyen. Taylor (2013) clarifica las distintas necesidades (más o menos teóricas, más o menos pedagógicas) que manifiestan distintos profesionales en el campo de la evaluación: los profesores, los investigadores, los elaboradores de pruebas en organismos oficiales, los responsables de organismos que elaboran pruebas... En su trabajo hace hincapié en las razones que a menudo han apartado a los docentes de la evaluación y que tienen mucho que ver con el acento excesivo en cuestiones técnicas o estadísticas, más que en principios pedagógicos y en el uso de estrategias de retroalimentación.

"Cualquier actuación evaluativa debe contribuir siempre al aprendizaje más allá de la tarea inmediata o de los resultados obtenidos. La evaluación debe responder a las necesidades del presente y preparar a los alumnos para la consecución de sus propias necesidades futuras".

introdutorio a las *Directrices de Buena Práctica en Evaluación* de la asociación EALTA, a la que ya hemos hecho referencia, y que hace esfuerzos por incluir entre sus miembros a representantes de tres grupos que no siempre dialogan: representantes del mundo universitario (profesores formadores de profesores), miembros de los organismos o instituciones que elaboran y administran exámenes y profesionales que trabajan en el aula (el profesorado). Creemos que toda actuación evaluativa debe empezar prestando atención a los principios generales que deben

ser de aplicación para los tres grupos y animamos desde aquí a todos los docentes a visitar estos principios a la luz de lo tratado:

- el respeto por los estudiantes / examinandos,
- la responsabilidad,
- la equidad,
- la fiabilidad,
- la validez,
- la colaboración entre las partes implicadas.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, CH., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1998). *Exámenes de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. (1995). "Habilidad Lingüística Comunicativa". En: LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (105-128)*. Madrid: Edelsa.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- DOWNING, S. y HALADYNA, T. (2006). *A Handbook of Test Development*. Mahwah: Taylor and Francis.
- FIGUERAS, N. Y PUIG, F. (2013). *Pautas para la Evaluación del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍNEZ BAZTAN, A. (2011). *La Evaluación de las Lenguas. Garantías y Limitaciones*. Granada: Octaedro.
- TAYLOR, L. (2013). "Communicating the Theory, Practice and Principles of Language Testing to Test Stakeholders: Some reflections". En *Language Testing* nº 30, Sage, 403-412.
- WILLIAM, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Materiales y recursos disponibles en red

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes- Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [Consulta 10/8/2015].
- DIDACTIRED: DidactiRed es una sección semanal del CVC en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. En línea: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired> [Consulta 10/8/2015].
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TESTING AND ASSESSMENT (EALTA): *Directrices de Buena Práctica (en español)*. En línea: www.ealta.eu.org [Consulta 10/8/2015].
- INSTITUTO CERVANTES: *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En línea: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [Consulta 10/8/2015].
- LA PARRILLA INTERACTIVA EPG. En línea: <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es> [Consulta 10/8/2015].
- MARCOELE, Revista de didáctica en ELE. En línea: <http://marcoele.com> [Consulta 10/8/2015].
- PORTFOLIO EUROPEO PARA FUTUROS PROFESORES DE IDIOMAS. En línea: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf o bien <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=b89WgiUTHMc%3D&tabid=505&language=en-GB> [Consulta 10/8/2015].
- REDELE, Servicio público del Ministerio de Educación de España destinado a los profesionales de la enseñanza de ELE. En línea: <http://www.mecd.gob.es/redele> [Consulta 10/8/2015].

MÚSICA Y EMOCIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Fonseca-Mora, M. Carmen, Villamarín, Jorge. y Grao, Lourdes

Universidad de Huelva

fonseca@uhu.es



Las emociones tienen un claro impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera. Afectan las creencias de los estudiantes, sus actitudes, su interés, su motivación, su creatividad, su ansiedad, su autoeficacia, entre otros factores. Las emociones positivas en el aula pueden reducir los obstáculos que el alumnado encuentra para el aprendizaje de una lengua. En este artículo exploramos cómo el trabajar con melodías y ritmos, con elementos visuales y con movimiento puede mejorar no solo las habilidades fonológicas y la memoria verbal del alumnado, sino también su motivación y participación en el aprendizaje del español.

Introducción

¿Sabría complementar el sujeto de esta oración con un sintagma nominal?

“..... en el aula pueden reducir los obstáculos que el alumnado encuentra para el aprendizaje de una lengua.”

Efectivamente, nos referimos a “las emociones”. Tal como comenta Dewaele (2011: 37), las emociones son la fuerza conductora que empuja la adquisición de segundas lenguas. Los grandes docentes crean una atmósfera positiva en el aula y guían las percepciones y las actitudes del alumnado hacia

el autodescubrimiento del conocimiento. Ese es el papel que le otorgamos a la música, instrumental o vocal, en el aula de lenguas, el de afectar las emociones del alumnado, a la vez de ser una forma de promover la conexión afectiva-social entre ellos y la cognitiva con la lengua meta.

¿Qué ocurre en el aula de lengua extranjera cuando usamos música o canciones? Nuestra hipótesis principal es que las actividades musicales pueden ayudar a producir emociones positivas como, por ejemplo, la conexión con los demás o la alegría, reduciendo las negativas como la ansiedad, el miedo o la inhibición. Sin

embargo, existe también un efecto cognitivo nada desdeñable ya que las canciones pueden también afectar nuestra memoria verbal y nuestra capacidad de procesamiento fonológico (Fonseca-Mora, Jara-Jiménez y Gómez-Domínguez, 2015). De todas las múltiples inteligencias que Gardner (1999) describe, la inteligencia musical es la primera que se desarrolla en los seres humanos. Música y lenguaje comparten similitudes: ambas afectan a nuestras emociones y ambas son una forma de comunicación.

Por lo tanto, nuestro objetivo central es reflexionar sobre las emociones positivas que pueden generarse en el aula de lengua y resaltar cómo la música y las canciones pueden utilizarse de forma efectiva para avivarlas. La música y las canciones en el aula de lengua pueden ser valoradas favorablemente y desencadenar cambios en la actividad cognitiva, así como la participación de los estudiantes en el aula. Tendremos en cuenta el uso de estos recursos para aumentar el “auto-descubrimiento-de-conocimiento” y el bienestar personal de los alumnos.

"El uso de melodías y ritmo en el aula puede crear un ambiente atractivo y agradable, similar a los efectos sobre el bienestar humano de la música y canciones en la vida cotidiana".

I. Emociones positivas: la sensación de bienestar en el aula de ELE

Las emociones positivas favorecen el aprendizaje de lenguas (Oxford, 2014; Rahimi Bigdeli, 2014). El efecto de estas emociones positivas se explica bien a partir del modelo de “*Broaden and Build*” (amplía y construye) de Fredrickson (1998, 2000). Este modelo se basa en la hipótesis de que las emociones positivas y negativas provocan diferentes tendencias de

acción. Fredrickson (2000: 4) afirma que “las emociones positivas tienen el efecto de deshacer las emociones negativas”. Mientras que las negativas paralizan, “las emociones positivas parecen en cambio provocar cambios principalmente en la actividad cognitiva” (Fredrickson, 2000: 4). Fredrickson (2003) menciona también cinco emociones positivas: la alegría, el interés, la satisfacción, el orgullo y el amor o afecto.

Por otro lado, Barrett y Bond (2014) indican que se puede crear más fácilmente un ambiente positivo de aula si los docentes tienen en cuenta las “5 Ces del desarrollo positivo de la juventud”, que incluyen: la *Competencia* del alumnado (social, académico, cognitivo y profesional); la *Confianza* (su sentido de autoestima y autoeficacia); la *Conexión* (enlaces positivos con personas y lugares, sensación de pertenencia); el *Carácter* (integridad y enfoque moral y respeto de las normas sociales y culturales); y el *Cuidado* (valores humanos, simpatía, empatía y justicia social).

La Figura 1 ilustra nuestra interpretación de cómo las “5 Ces” conectan con las 5 emociones positivas. Situamos en el centro de la figura el *afecto* y la *conexión* que dan lugar a la sensación de pertenencia a un grupo. El aula ha sido descrita como una comunidad, como una mini-sociedad en la que el alumnado ha de aprender a conocerse y cómo relacionarse. De hecho, Murphey, Prober y Gonzales (2010) defienden que la pertenencia emocional precede el aprendizaje y que esa pertenencia depende de la interacción y participación del alumnado, pero para ello ha de sentirse interesado, capaz, satisfecho con lo que está haciendo o logrando, sin que las tareas transgredan sus normas sociales y éticas.

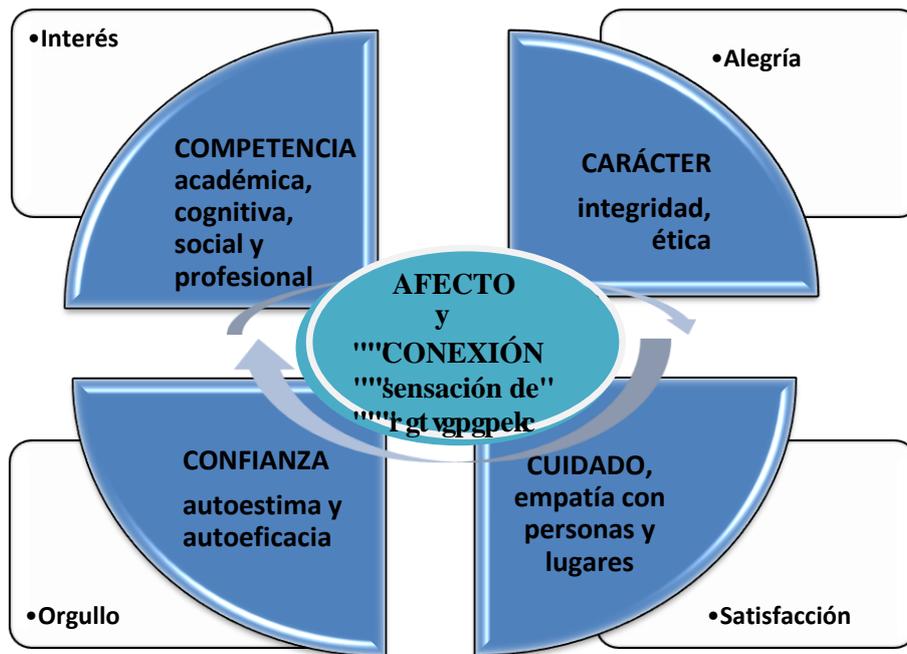


Figura 1: Emociones y desarrollo de ambiente positivo en el aula

2. Algunas actividades para explorar el efecto de la música

La actividad titulada **Comenzando con buenas vibraciones**, basada en el vídeo con subtítulos del cantante Marc Anthony “Vivir mi vida”, (Figura 2) puede ilustrar el cómo ayudar al alumnado a conocerse, a integrarse en pequeños grupos y a colaborar entre todos para lograr el éxito de una pequeña tarea. La profesora divide la clase en siete grupos. Cada grupo ha de encontrar algo que tengan en común sus miembros y ponerse un nombre. La profesora ha seleccionado 7 pequeños fragmentos de la canción y permite que cada grupo elija uno (no deben repetirse, pero, si dos grupos tienen mucho interés en el mismo fragmento, podrían negociarlo y, si es necesario, podrían elegir el mismo). Todos los alumnos han de escribir su fragmento en letras mayúsculas en un folio. Se visualiza el videoclip y cada grupo ha de mostrar su fragmento al oírlo y leerlo. La selección de canciones con ritmo y textos repetitivos hace que la actividad sea especialmente divertida. Algunos alumnos comienzan a cantar su fragmento, pero no hay ninguna obligación de hacerlo. Solo se trata de una actividad de calentamiento, para presentarse y conocerse, una tarea conjunta de

grupo, pero también de reconocimiento de sonidos, palabras y estructuras, si bien no será hasta en sesiones posteriores que se solicite al alumnado que recuerde la perífrasis verbal practicada.



Figura 2: Actividad inicial de calentamiento

El uso de melodías y ritmo en el aula puede crear un ambiente atractivo y agradable, similar a los efectos sobre el bienestar humano de la música y canciones en la vida cotidiana. En definitiva pueden fomentar la disposición de los

alumnos a participar en el aula, reduciendo el miedo al fracaso.



Desde la perspectiva neurobiológica. Chanda y Levitin (2013) y Tarr, Launay y Dunbar (2014) explican que los sistemas neuroquímicos (sistema de dopamina, eje hipotalámico-pituitario-suprarrenal y sistema nervioso simpático, así como el sistema serotoninérgico) se ven afectados cuando oímos música. El sistema dopaminérgico está implicado en nuestras sensaciones de recompensa, motivación y placer, el eje hipotalámico-pituitario-suprarrenal y el sistema nervioso simpático regulan el estrés y la excitación, mientras que la serotonina actúa sobre nuestro sistema inmunológico. Además, Chanda y Levitin (2013) afirman que la música modula la hormona de la oxitocina que afecta a los procesos de vinculación social. En definitiva, música y canciones pueden actuar como un regulador de los procesos emocionales y cognitivos con efectos socializantes.



Otra actividad musical que puede ayudar a sentir emociones positivas como la satisfacción y confianza es proponer a los estudiantes que preparen en casa la lectura en voz alta de un texto con música instrumental de fondo. El placer de escuchar o leer obras creadas por otros aumenta cuando el lector interactúa y aporta una experiencia propia al texto. Proponer al alumnado que encuentre una melodía que se adapte a un texto concreto mientras que lo lee en voz alta es una tarea repetitiva a la vez que exige la comprensión del texto para su lectura bien entonada y ayuda a la fluidez lectora y a la memorización de estructuras. Los poemas épicos, por ejemplo, eran cantados ya que esta técnica ayudaba al juglar a concentrarse y recordar las líneas y, al mismo tiempo, era una manera para dirigir la atención del público. En el caso de la actividad de sensibilización melódica que estamos describiendo, el fondo musical tiene un efecto directo sobre el uso del lector en el tiempo, en la velocidad de lectura. Al sintonizar nuestra voz a la música, instintivamente respetamos pausas, disminuye nuestra producción de discurso y seguimos las variaciones de tono propuestas por la música. No es posible leer un texto en voz alta de este modo sin conexión de palabras, sin agruparlas en frases rítmicas. Esta articulación rítmica da a los alumnos la oportunidad de sentir la satisfacción de expresarse con fluidez en la lengua extranjera. Las TIC además permiten que el alumnado practique el “auto-descubrimiento-de-conocimiento”; los alumnos pueden usar lectores electrónicos si tienen dudas ante la pronunciación, por ejemplo *Natural Reader* (<http://goo.gl/aC2EKa>) seleccionando la velocidad de los lectores españoles llamados Rosa o Alberto.

"Música y canciones pueden actuar como un regulador de los procesos emocionales y cognitivos con efectos socializantes".

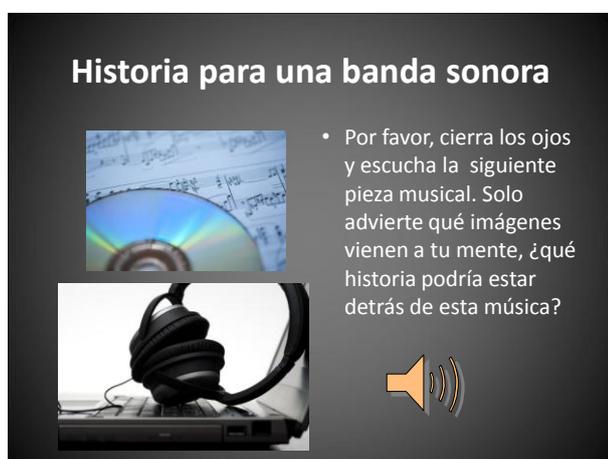
3. De la comunicación no verbal a las respuestas verbales

¿Qué puede hacerse si una clase parece un poco reacia a participar en actividades orales?
¿Hemos probado a llevar algunos extractos

musicales? El alumnado solo tiene que ponerse de pie y girar a la derecha o a la izquierda si les gustan o les disgustan (se puede tener un cartel en la pared derecha de su clase con la frase "Me gusta esta música" y en la pared izquierda, "No me gusta esta música"). Se les puede sugerir que miren hacia la pizarra si les es indiferente.

Desde esta silenciosa respuesta corporal, se puede invitar al alumnado a participar con una respuesta verbal escrita (silenciosa también) e incluso llevarlos a la producción oral. Así, por ejemplo, después de la actividad inicial de movimiento descrita, podemos pedirle a los estudiantes que, uno a uno, se acerquen a la pizarra y escriban una cosa que les guste y otra que no para, posteriormente, solicitarles que, en parejas, creen una conversación corta. El tener programadas una variedad de patrones de interacción como lo son las respuestas individuales verbales o no verbales, las prácticas en pareja, en pequeños grupos y la participación de toda la clase puede ser de gran beneficio. Las variaciones en el ritmo de una lección pueden afectar a la motivación de nuestro alumnado y a su aprendizaje.

La música instrumental también desbloquea la escritura creativa de los estudiantes, ayuda a conectar con nosotros mismos porque los sonidos y las melodías evocan imágenes basadas en referencias culturales comunes que pertenecen a nuestra identidad colectiva o a nuestras experiencias personales. Proponemos hacer clic en la siguiente diapositiva y oír el fragmento seleccionado de la película *Tiburón* durante un minuto.



Historia para una banda sonora

- Por favor, cierra los ojos y escucha la siguiente pieza musical. Solo advierte qué imágenes vienen a tu mente, ¿qué historia podría estar detrás de esta música?

Figura 3: Música, creatividad y escritura

Tal vez esta podría no ser la música que todos elegiríamos para nuestros estudiantes, pero puede ayudarnos a pensar en su potencial para estimular la narración. Por ejemplo, imaginemos que ya hemos estado trabajando con nuestros alumnos en una unidad relacionada con el misterio. Ellos ya saben algunas estructuras y vocabulario, han leído algunas historias sobre este tema. Tienen sus dispositivos móviles con ellos (tabletas, ordenadores portátiles, teléfonos) y saben cómo descargar imágenes. Se les puede pedir colaboración en grupos de 4 ó 5 para escribir a través de imágenes una historia para la banda sonora que han oído. En un momento posterior, se les puede proporcionar varios textos y pedirles que seleccionen el texto que les sugiere el tema de la banda sonora. A continuación pueden crear su propio texto, puede convertirse en un programa de radio mediante el uso de un *podcast*, puede convertirse en un corto vídeo de YouTube o simplemente en una colección de imágenes y sonidos en PowerPoint o en un mural en la pared... mientras leen en voz alta su historia, la historia que ellos han inventado y escrito.

"La música instrumental también desbloquea la escritura creativa de los estudiantes, ayuda a conectar con nosotros mismos porque los sonidos y las melodías evocan imágenes basadas en referencias culturales comunes que pertenecen a nuestra identidad colectiva o a nuestras experiencias personales".

4. Ritmo y movimiento

Cada lengua tiene su propia prosodia, es decir, su musicalidad y ritmo. Estos son indicadores del estado emocional (alegría, enfado, ironía...) del hablante, pero también son señales para que el interlocutor sepa si ha de responder a una pregunta, si se trata de una afirmación o si ha de cumplir con una instrucción dada. Estas entonaciones o contornos melódicos son universales, pero no lo es el ritmo en el habla de cada lengua. Así, por ejemplo, el español es una lengua de ritmo silábico, es decir, todas sus sílabas tienen la misma duración (mi-ma-má-me-a-ma), mientras que el inglés, lengua de ritmo acentual, contiene sílabas fuertes y

débiles, sílabas con reducción vocálica que afectan el ritmo (*my mother loves me*). Los estudiantes de ELE han de adquirir la prosodia de la lengua española, para lo que música y movimiento pueden ayudar a desarrollar el sentido del ritmo del español y, por lo tanto, la fluidez oral o lectora del alumnado.

Una posible actividad es la de clasificar palabras españolas cantándolas y tocando las palmas al mismo tiempo (Figura 4), el dibujo de los patrones rítmicos refuerza la memoria visual.

Ordena las siguientes palabras según su patrón rítmico. Dibuja su patrón

blanco, murciélago, cartel,
amistad, lápiz, bolígrafo,

Figura 4: El ritmo de las palabras

Este aprendizaje rítmico-visual-fonológico incide en el aprendizaje fonológico a largo plazo en el que se basa la memoria de trabajo. En concreto, Baddeley *et al.* (1998) describen el bucle fonológico como un dispositivo de aprendizaje de lenguas que almacena información acústica y verbal durante algunos segundos pero que se beneficia del ensayo mental que se produce. Hannaford comenta al respecto de la relevancia del movimiento para el aprendizaje que “*movement from earliest infancy and throughout our lives, plays an important role in the creation of nerve cell networks which are actually the essence of learning*” (1995, 96). El tocar las palmas o el marcar el ritmo de las palabras con manos o pies son una forma de movimiento que, unida a la visualización del patrón rítmico, refuerza el aprendizaje.

Otro ejemplo práctico realizado en la clase de ELE con niños de primaria para marcar las sílabas de las palabras de una manera melódica es el siguiente: pongamos un caso en el que

deseamos enseñar la pregunta *¿Cómo estás?* y sus posibles respuestas *muy bien, bien, regular, mal* y *muy mal*. Para realizar este ejercicio, el profesor se sitúa frente al alumnado y dice en voz alta *¿Cómo estás?* acompañando cada sílaba con una palmada (Figura 5):

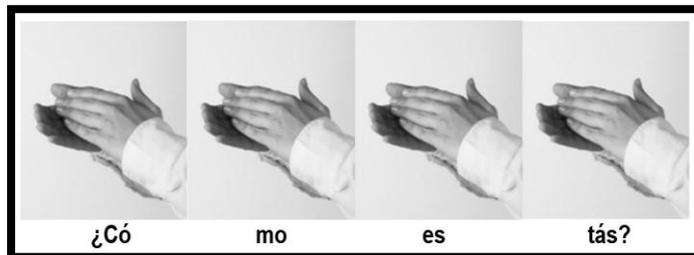


Figura 5: ¿Cómo estás?

"Los estudiantes de ELE han de adquirir la prosodia de la lengua española, para lo que música y movimiento pueden ayudar a desarrollar el sentido del ritmo del español y, por lo tanto, la fluidez oral o lectora del alumnado".

A continuación, los alumnos repiten la acción. Posteriormente, el profesor vuelve a hacer la misma pregunta con palmadas e introduce la estructura *Muy bien*, pero en este caso acompañando cada sílaba con el siguiente gesto (Figura 6): primero una mano (1ª sílaba) y luego la otra (2ª sílaba). Los alumnos repiten lo que el profesor ha hecho:

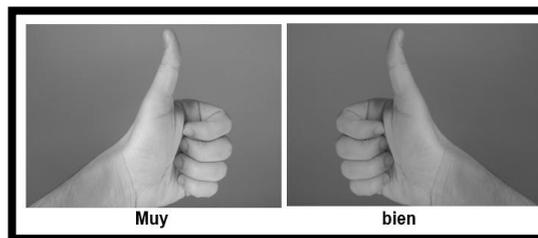


Figura 6: Muy bien

El siguiente paso consistirá en repetir la pregunta *¿Cómo estás?* acompañada de su movimiento y se introducirá la respuesta *Bien* usando el siguiente gesto para marcar la sílaba (Figura 7):



Figura 7: Bien

A continuación, el profesor volverá a realizar la pregunta con su respectivo movimiento e introducirá la respuesta *Regular* extendiendo el brazo hacia el frente y con la palma de la mano hacia abajo. Marcará las sílabas tornando la palma de la mano hacia el techo (1ª sílaba), hacia el suelo (2ª sílaba) y hacia el techo nuevamente (3ª sílaba). Como se muestra en la siguiente imagen (Figura 8):



Figura 8: Regular

Posteriormente, el profesor volverá a preguntar *¿Cómo estás?* con su movimiento correspondiente e introducirá la respuesta *Mal*, marcando la sílaba con el brazo estirado y colocando el pulgar hacia abajo. Tal y como se muestra en la siguiente imagen (Figura 9). Los alumnos repetirán lo que el profesor ha hecho.

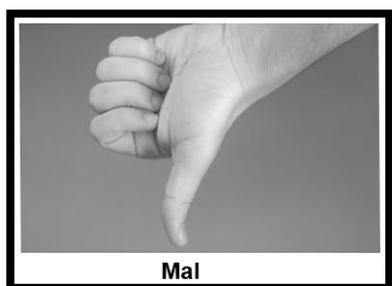


Figura 9: Mal

Finalmente, el profesor reformulará la pregunta *¿Cómo estás?* con el movimiento previamente detallado e introducirá la respuesta *Muy mal*, estirando primero un brazo poniendo el pulgar hacia abajo (1ª sílaba) y a continuación el otro brazo imitando el mismo gesto (2ª sílaba). (Figura 10):

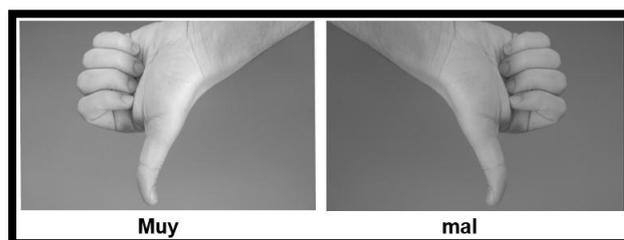


Figura 10: Muy mal

Los alumnos repetirán todas las estructuras y los movimientos que haga el profesor. Los gestos sirven de anclaje en la memoria de la parte verbal, bastará en cualquier momento posterior hacer un gesto con el dedo pulgar para que ellos respondan “Bien” o finalmente enseñarles la sinalefa que se produce en la cadena hablada donde las cuatro sílabas de “¿cómo estás?” se convierten en tres “¿Co-moes-tás?”.

5. Aprendizaje de vocabulario, estructuras, cultura-valores y hábitos saludables

El uso de canciones en el aula de ELE puede ayudar a los docentes a mantener un alto nivel de motivación. Existen numerosas canciones en la red que incorporan vocabulario muy útil para nuestras clases. ¿Por qué no hacer uso de esas canciones y conseguir que los alumnos/as adquieran vocabulario de una forma más divertida? Si nuestro objetivo es enseñar los números del uno al diez en español, en YouTube podemos encontrar infinidad de canciones. Para el siguiente ejercicio práctico hemos seleccionado: “Numbers Song in Spanish. Canción de los Números.” (Figura 11):



Figura 11: Numbers Song in Spanish. Canción de los Números

<https://www.youtube.com/watch?v=8ydlr1ls8xl>

Con objeto de hacerlo más interactivo se le asignará un número del uno al diez a cada niño/a y se les indicará que han de levantarse cada vez que lo oyen. En una segunda audición han de levantarse, decir en voz alta su número asignado en español y volver a sentarse cada vez que lo escuchen en la canción. Una actividad muy divertida es repetir el ejercicio aumentando la velocidad de la canción. Finalmente se les enseñan los números escritos y se reparten cartulinas con los números en su forma escrita y en su forma numérica. Cada alumno ha de encontrar su pareja y decir en voz alta "somos el número dos/2" mostrando sus tarjetas.

"La búsqueda de significado ocurre a través de patrones y aportar ritmo, melodías, imágenes y movimiento ofrece a los estudiantes la oportunidad de formular sus propias pautas de entendimiento, de reforzar su aprendizaje".

Las canciones son también herramientas muy útiles para la enseñanza de aspectos culturales. Así, la canción *Aquí no hay playa* del grupo "Los Refrescos" enuncia lugares de Madrid que fácilmente pueden ser identificados a partir de imágenes dadas. Las canciones hablan también de temas culturales de actualidad: crisis económica, inmigración, maltrato de género, acoso escolar... Ningún mensaje es creado sin una intencionalidad y mediante una aproximación basada en la educación en medios podemos crear ciudadanos más éticos, críticos y responsables. Hay numerosas

canciones que han sido creadas con el fin de reivindicar determinadas situaciones sociales. La canción de Diego Torres, *Color Esperanza* ([enlace Youtube](#)), puede estimular el debate en el aula de ELE con preguntas como: ¿Cuál es el tema principal de esta canción? ¿Cuál es el problema que canta el personaje principal? ¿Cómo se siente el personaje? ¿Cómo se podría cambiar esta situación, qué alternativas existen? ¿Qué opinas de este tema?

"El movimiento y la música mejoran la capacidad de memoria del alumnado ya que se recuerda mejor aquello que se aprende a través de melodías".

Para estudiantes de niveles de primaria o infantil, existen recursos rítmicos que permiten a su vez reflexionar sobre hábitos saludables y conocer, como en el ejemplo siguiente, frutas que no son comunes en todos los países.



<https://www.youtube.com/watch?v=34UXrGMXA9c&feature=youtu.be>

Recortar y desordenar las frases de la canción "A mí me gusta la fruta" para que el alumnado las reordene mientras escucha la canción puede ser una actividad beneficiosa para reconocer palabras y expresiones.

También hay páginas web que ayudan a desarrollar la comprensión oral haciendo uso de las letras de las canciones, por ejemplo, <http://lyricstraining.com/> que ofrece canciones modernas en varios idiomas, entre ellos el español. Esta página web presenta la letra de la canción sin algunas de las palabras y permite decidir qué nivel de dificultad se desea

practicar en cada canción. El nivel va en función del número de palabras que se han eliminado de la letra de la canción. Se dividen en los siguientes niveles:

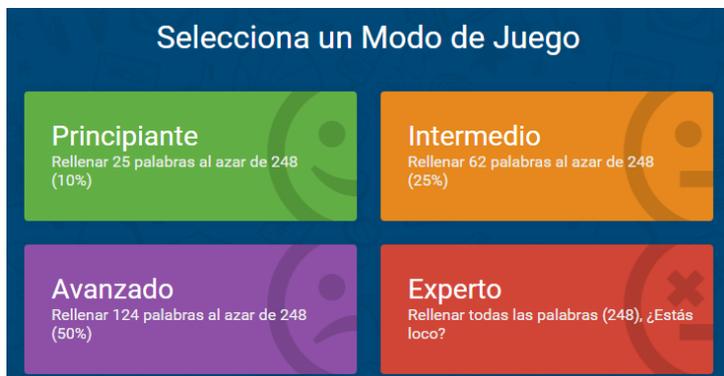


Figura 13: Niveles Lyricstraining

Conclusión

El objetivo de este artículo era reflexionar sobre lo que aportan música y canciones en el aula de ELE. Las distintas ejemplificaciones permiten su uso directo dentro o fuera del aula. Con las canciones, el alumnado puede extender sus estrategias de aprendizaje más allá del libro de texto ya que los dispositivos móviles facilitan enormemente el aprendizaje ubicuo, en cualquier lugar y en cualquier momento.

Nuestra aproximación incide en que las actividades musicales despiertan la curiosidad porque suelen ser interpretadas por el alumnado como atractivas y porque pueden despertar la creatividad del profesorado y del alumnado. Los retos y las ideas nuevas hacen que la mente sea más activa y que además busque significado, no solo información. La búsqueda de significado ocurre a través de patrones y aportar ritmo, melodías, imágenes y movimiento ofrece a los estudiantes la oportunidad de formular sus propias pautas de

entendimiento, de reforzar su aprendizaje. Pero, ante todo, hemos querido reflexionar sobre la relevancia de las emociones en el aprendizaje de lenguas. El aprendizaje puede ser mejorado con estímulos adecuados y retos. Las actividades musicales pueden crear una emoción positiva y deshacer alguna negativa, pueden ayudar a crear un entorno agradable y favorecer la interacción que necesitamos en el aprendizaje de lenguas. Tanto las investigaciones como la propia práctica docente demuestran que existen razones afectivas y cognitivas para el uso de la música instrumental o vocálica en el aula. Hemos visto a lo largo de este artículo que usar la música en la enseñanza puede avivar emociones positivas y que estas emociones a su vez generan bienestar en el aula de lenguas. Además, al hacer uso de la música y tener en cuenta las emociones de los alumnos, se promueven cambios de energía en el aula que afectan el ritmo de una clase y pueden reducir el cansancio e incluso aumentar los vínculos sociales.

Por otro lado, vemos que el movimiento y la música mejoran la capacidad de memoria del alumnado ya que se recuerda mejor aquello que se aprende a través de melodías. Además, el ritmo y la repetición ayudan a automatizar lo que se aprende. El fenómeno conocido como “*the song stuck in my head*” es definido por Murphey (1990: 53-64) como “*a melodic Din, as an (in)voluntary musical and verbal rehearsal*”. Tanto las canciones como el musicalizar cualquier frase pueden tener un efecto especial en la memoria verbal, pero también en el desarrollo de la conciencia fonológica. Por ejemplo, gracias al empleo de la rima se favorece la discriminación y la memorización de los sonidos finales. En definitiva, la música, el ritmo y el movimiento son herramientas muy útiles que podemos utilizar para que nuestro alumnado participe activamente en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- BADDELEY, A., GATHERCOLE, S., & PAPAGNO, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105(1), 158. doi: 10.1037/0033-295X.105.1.158
- BARRETT, M. S., & BOND, N. (2014). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*. doi:10.1177/1321103X14560320
- CHANDA, M. L., & LEVITIN, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–191. doi:10.1016/j.tics.2013.02.007
- DEWAELE, J. M (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies* Vol.22: 23-42.
- FONSECA-MORA, M. C., JARA-JIMÉNEZ, P., GÓMEZ-DOMÍNGUEZ, M. (2015). Musical plus phonological input for young foreign language readers, 6(March), 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2015.00286
- FREDRICKSON, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). doi:10.1037//1522-3736.3.1.31a
- FREDRICKSON, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335. doi:10.1511/2003.4.330
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed*, 1999. Nueva York: Basic Books
- HANNAFORD, C. 1995. *Smart Moves: Why Learning is not all in Your Head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
- MURPHEY, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? *System*, 18(1), 53–64. doi:10.1016/0346-251X(90)90028-4
- MURPHEY, T.; PROBER, J. & GONZALES, K. (2010) Emotional Belonging Precedes Learning em A.M.F. Barcelos & H.S. Coelho (Eds.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de professores e formadores de línguas [Emotions, reflections, and (trans)formations of language teachers and teacher educators]*. Campinas, Sao Paulo: Pontes Publishers
- RAHIMI, A., & BIGDELI, R. A. (2014). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions in Second Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 795–801. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.451
- TARR, B., LAUNAY, J., & DUNBAR, R. I. M. (2014). Music and social bonding : “self-other” merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 5(September), 1–10. doi:10.3389/fpsyg.2014.01096

VERSIÓN BETA PERMANENTE. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA DIMENSIÓN FORMATIVA Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE ESPAÑOL



Maria dels Àngels Fumadó Abad

Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

angelsfumado@hotmail.com

Formar, formarse y continuar formándose. Este parece ser el leitmotiv de la vida profesional de un docente de español. Pero ¿somos tan distintos de los otros profesores? ¿En qué nos parecemos? ¿Cómo nos diferenciamos? ¿Qué implicaciones tiene ser profesor de español? ¿Hasta qué punto nuestra formación nos condiciona? ¿Estamos siendo superados por la cantidad de formación e información que podemos recibir?

I. Eso no, esto sí

El objeto de este artículo no es llevar a cabo una reflexión acerca de cuál es o debería ser el lugar del español dentro del currículo formativo —ya sea escolar o universitario— de un estudiante, ni sobre cómo el español se puede convertir en una puerta de acceso al mundo del trabajo en un mercado laboral cada vez más plurilingüe y multinacional, ni siquiera sobre cuáles son los requisitos curriculares que hay que cumplir, los pasos que hay que seguir o las dificultades con las que hay que enfrentarse para convertirse en profesor de español.

No vamos a hablar tampoco sobre cómo está influyendo en la docencia la crisis económica que está viviendo gran parte de Europa, con la consiguiente falta de recursos de que disponen las instituciones públicas, y, en consecuencia, el precario estado de conservación de algunas estructuras académicas y los limitados recursos

invertidos en sus infraestructuras, hasta el punto que hacer una simple fotocopia para un examen se convierta en un problema. Tampoco vamos a tratar sobre las misérrimas condiciones contractuales con las que, por efecto también de la susodicha crisis, tienen que trabajar muchos profesores, lo que les obliga a prestar sus servicios en distintos sitios, haciendo del pluriempleo su realidad cotidiana.

Tampoco vamos a considerar los aspectos más didácticos de la profesión como, por ejemplo, las habilidades que hay que tener para lidiar con una clase de treinta adolescentes, ni lo difícil que es aplicar el método comunicativo cuando hay más de ochenta personas en el aula sentadas en largos pupitres universitarios, ni tampoco lo complicado que resulta armonizar en un mismo espacio distintas edades, capacidades e intereses.

No será tampoco centro de nuestro interés reflexionar sobre cómo influye en alumnos y profesores el hecho de que nuestra clase sea la

última o la primera de la mañana, que la hora de comer ya se esté acercando o que los alumnos vengan a clase de español después de haber hecho educación física.

Tampoco vamos a reflexionar sobre lo difícil que supone evaluar y evaluar bien, la infinidad de valoraciones que a veces podemos llevar a cabo antes de poner un numerito que refleje cuánto ha aprendido un alumno, y, en cambio, la ligereza con la que otras veces escribimos ese mismo numerito sin pensar que una cifra puede marcar el futuro de una persona.

Tampoco vamos a presentar las sensaciones que viven los profesores en y fuera del aula, la frustración que nos puede hacer sentir no haber sido capaces de explicar bien la diferencia entre un subjuntivo y un indicativo, o la vana sensación de superioridad con la que alardeamos al comentar entre compañeros el enésimo error de nuestros estudiantes en el uso de ser/estar/haber, con la de veces que lo hemos repetido en clase.

El centro de esta reflexión será el español como profesión, sí, pero visto y vivido desde dentro, en un intento de compartir las dudas, perplejidades y reflexiones que nos hacemos algunos de los que vivimos de esta profesión en Italia y que he ido recogiendo a lo largo de mi estancia en este país, pero que creo que pueden ser sentidas como propias por los compañeros que se encuentran ejerciendo esta misma profesión en otros países del mundo.

"El español LE/L2, como todas las asignaturas que tienen un lenguaje propio (otras lenguas extranjeras, la música o incluso las matemáticas), se adquiere, no se aprende (historia, ciencias naturales, literatura, física, química, etc.), y eso conlleva una gran complejidad".

2. ¿Qué tengo que ver yo con el profe de ciencias?

Aunque pueda parecer algo obvio, lo que tengo en común es que soy profesor, y eso conlleva un sinfín de consecuencias. Somos maestros,

docentes, enseñantes, educadores, instructores, profesores, todos ellos apelativos que pueden cambiar dependiendo del lugar en el que ejerzamos nuestro trabajo, pero que en el fondo designan una misma profesión. Y, por tanto, compartimos las dificultades, las alegrías y las penas que implica ser profesor. Pero, de entre todas las características que compartimos con el resto de miembros de la comunidad educativa, creemos que la más importante reside en el principio —casi de ética profesional— que debería regir nuestra actuación profesional: en ningún momento nuestra labor docente debería interferir negativamente en las ganas de los estudiantes de seguir aprendiendo y, por consiguiente, todo profesor debería ofrecer a sus estudiantes las herramientas (no solo materiales) y la motivación necesarias para que les sea posible una formación continuada¹ más allá de la coincidencia temporal y/o espacial con el profesor.

Obviamente lo que nos diferencia de los otros miembros del colectivo educador es el tipo de asignatura que enseñamos, y eso implica dos consecuencias: una de carácter estructural y otra más bien frívola.

El español LE/L2, como todas las asignaturas que tienen un lenguaje propio (otras lenguas extranjeras, la música o incluso las matemáticas), se adquiere, no se aprende (historia, ciencias naturales, literatura, física, química, etc.), y eso conlleva una gran complejidad, tanto por parte de quien lo enseña, como por parte de quien aprende, porque los lenguajes no solo hay que fijarlos en la memoria, sino que se expresan a través del cuerpo. Por tanto, ser profesor de ELE está más emparentado con ser profesor de música que de historia o filosofía.

La segunda característica que nos diferencia de otra parte del colectivo de profesores, es que, por lo menos en Italia, “lo español” cae bien, y

¹ Véase: Unión Europea (2006) *Competencias clave para el aprendizaje permanente..* Disponible en <http://europa.eu>

eso genera una cierta simpatía, que no tiene mayor importancia, pero que conlleva que ser profesor de español sea socialmente algo bien visto. Esta fascinación, llamémosla así, hacia nuestra asignatura va unida a la creencia popular de que el español es una lengua fácil, por lo que, por un lado, más de uno se sorprende cuando descubre que los verbos se conjugan, y más de otro se atreve a lanzarse al ruedo y convertirse en profesor de español.

3. ¿Y quién es él? (o ella)

Según el profesor Ernesto Martín Peris (*El perfil del profesor de español como lengua extranjera*, 2009), tres son las dimensiones (independientemente de la metodología que uno decida adoptar) que caracterizan el perfil de un profesor de ELE: tiene que estar formado (conocer la lengua y saber cómo se adquiere), tiene que saber llevar estos conocimientos al aula, y, finalmente, tiene que adaptar las características de su personalidad a su tarea en el aula.

Por su parte, el Instituto Cervantes en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2013) ha elaborado una lista con las aptitudes que tiene que desarrollar un profesor de L2/LE en su trayectoria profesional. Se habla de ocho competencias clave que, de alguna manera y exceptuando los dos puntos que tratan de la vinculación positiva con el centro de trabajo, remiten a los tres aspectos de los que hemos hablado previamente: formación, concretización en el aula y ajuste de las características del carácter personal a la actuación profesional (paciencia, empatía, sensibilidad...).

"Tres son las dimensiones (independientemente de la metodología que uno decida adoptar) que caracterizan el perfil de un profesor de ELE: tiene que estar formado (conocer la lengua y saber cómo se adquiere), tiene que saber llevar estos conocimientos al aula, y, finalmente,

tiene que adaptar las características de su personalidad a su tarea en el aula".

4. El diablo no sabe más por viejo...

Así pues, como acabamos de ver, tanto los expertos como las instituciones insisten en la necesidad de formarnos, o en algunos casos, incluso se podría decir de "desempearnos", es decir, de rectificar actitudes y técnicas pedagógicas y/o enmendar conocimientos.

Efectivamente, según el estudio *Évolution récente dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) dans les États membres septembre 2002 à février 2003*, del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), de entre los tres ámbitos profesionales cuyos miembros reciben más horas de formación continua se encuentran en primer lugar el personal sanitario, al que siguen los profesionales de la banca y las compañías aseguradoras, y, en tercer lugar, los que nos dedicamos a la educación.

No es de extrañar, por tanto, que en estos últimos años la oferta de cursos de máster para la formación de ELE, propuesta por las universidades españolas, haya ido creciendo de manera extraordinaria. Lo mismo podemos decir de los cursos de formación que ofrecen instituciones como el Instituto Cervantes, las escuelas de idiomas, los centros privados o distintas casas editoriales.

Como simple curiosidad, pero creemos que significativa, si echamos un vistazo a los mensajes que se han publicado en la lista de correo de FORMESPA (comunidad virtual para compartir artículos relacionados con la didáctica del ELE y a otros documentos de apoyo a la formación y la docencia) durante el mes de enero de 2015, veremos que más de la mitad de las entradas corresponde a cursos de formación: másteres, jornadas didácticas, cursos de formación, congresos...

[Alumna alemana busca practicas en Girona](#) (1 mensaje)
[Ampliación del plazo: III Jornadas de Formación de Profesores en Hong Kong](#) (1 mensaje)
[AW: Re: \[FORMESPA\] Instituto Cervantes de Nápoles: Acreditación de examinadores DELE: A2/B1 para escolares \(curso online\)](#) (1 mensaje)
[Boletín Cultural](#) (2 mensajes)
[Boletín FabricaCultural](#) (1 mensaje)
[Certificado interuniversitario \(UCL/KU Leuven, Bélgica\)](#) (1 mensaje)
[COLABORACIÓN PARA MI TESIS DOCTORAL](#) (1 mensaje)
[Comprensión oral profesiones nivel A2](#) (1 mensaje)
[congresos ELE o lingüística aplicada en Barcelona - de febrero a mayo](#) (1 mensaje)
[Consejos para economizar agua.](#) (1 mensaje)
[Consulta sobre materiales de español para rusos](#) (4 mensajes)
[Cursos de Formación para Profesores de ELE \(Nivel Inicial\)](#) (1 mensaje)
[Documents](#) (1 mensaje)
[Duda sobre un uso del subjuntivo](#) (1 mensaje)
[Encuesta sobre el impacto de la Parrilla del perfil del profesor de idiomas \(EPG\)](#) (1 mensaje)
[Estrategias de lectura de arabófonos en E/LE](#) (2 mensajes)
[Formación Permanente Cervantes y Fundación UR 2015](#) (1 mensaje)
[Foro ELE Valencia VS Encuentro Edinumen ELE Madrid](#) (4 mensajes)
[I Jornada didáctica de formación para profesores de ELE en Lisboa](#) (1 mensaje)
[III Jornadas de ELE en Tallinn, Estonia \(Petición de Propuestas\)](#) (1 mensaje)
[III Jornadas de Formación de Profesores en Hong Kong: programa completo](#) (1 mensaje)
[Instituto Cervantes de Nápoles: Acreditación de examinadores DELE: A2/B1 para escolares \(curso online\)](#) (3 mensajes)
[Instituto Cervantes de Nápoles: Formación de tutores en cursos de español a distancia \(modalidad online\)](#) (1 mensaje)
[Jornadas de ELE junto al Báltico. Estonia, 18 y 19 de abril.](#) (1 mensaje)
[Journal of Spanish Language Teaching en Facebook y Twitter](#) (1 mensaje)
[Los verbos irregulares del español. Clasificación de modelos](#) (1 mensaje)
[Manual de niños hasta 11 años](#) (2 mensajes)
[Necesito material - interactivo - aula secundaria - nivel basico y avanzado](#) (1 mensaje)
[Nueva edición Máster profesores ELE con inicio en marzo](#) (1 mensaje)
[oferta de trabajo en la universidad de Nottingham en China](#) (1 mensaje)
[Plazas disponibles para el Especialista en enseñanza y diseño de materiales didácticos de la Universidad de Castilla-La Mancha](#) (1 mensaje)
[Podcast ProfeDeELE: ¿Nos hacemos un selfi?](#) (1 mensaje)
[Preefijos, sufijos](#) (1 mensaje)
[Prefijos, sufijos](#) (4 mensajes)
[Programación 6ª Jornadas didácticas para profesores de ELE en Madrid](#) (1 mensaje)
[proyectos 2014 que tuvieron éxito](#) (1 mensaje)
[Revista Internacional de Lenguas Extranjeras \(RILE\)](#) (1 mensaje)
[RV: Primera circular V EPES \(Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes\)](#) (1 mensaje)
[Solicitud ayuda compañera](#) (1 mensaje)
[Trabajo a tiempo completo en TKU](#) (2 mensajes)
[Transporte sustentable](#) (1 mensaje)
[urso: Actualización Científica y Didáctica en Gramática, Semántica y Pragmática Discursiva en L1, LE y L2](#) (1 mensaje)
[VI Jornadas didácticas de Difusión en Madrid, 20 y 21 de febrero](#) (1 mensaje)
[VII Jornadas de Formación para Profesores de ELE en Chipre](#) (1 mensaje)
[XI Foro de Profesores de ELE \(Valencia\) últimos días para enviar experiencia práctica](#) (1 mensaje)
[XXVI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE](#) (1 mensaje)

<https://listserv.rediris.es/>

5. ¡Socorro!

Efectivamente, así es. La cantidad de cursos de formación que se ofrecen a los profesores de español es impresionante, como también lo es la cantidad de información que nos ofrece la red y que tenemos a nuestro alcance: blogs, páginas web con recursos, *Twitter*, *YouTube*, *Instagram*, *Pinterest*, etc. Internet llegó al aula de español para quedarse y parece que entre nosotros tiene un gran futuro.

La oferta es también muy amplia por lo que se refiere al campo editorial. Tenemos libros de ELE para casi todos los perfiles de estudiantes y todo tipo de gramáticas y manuales de apoyo a la labor docente.

Sin embargo, nos puede llegar a ocurrir que lo que en principio nace y pretende ser una ayuda a nuestro trabajo —la gran cantidad de cursos

de formación y de recursos y materiales disponibles— se convierta casi en un problema, puesto que es difícil llegar a dominar todas las competencias profesionales y todo lo que nos ofrece el panorama editorial, así como conocer todos los recursos a los que es posible acceder a través de la red virtual. Hay tanto donde elegir y formarse que podemos llegar a tener la sensación de que se nos están escapando muchas cosas y que va a ser difícil estar al día en todo.

6. En la cresta de la ola

Sin embargo, no solo la cantidad de formación e información que se encuentra al alcance de los profesores de español es excepcional, sino que además parece imprescindible estar siempre a la última. Fijémonos en la noticia

aparecida en el diario 20 minutos² en la que se entrevista a los profesores Alfonso Hinojosa y Joaquín Martín, ambos profesores de inglés y expertos en la aplicación de las TICs en la enseñanza de idiomas, con motivo de su participación en un curso de formación para profesores de ELE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. El 10% de las palabras que aparecen en el artículo que acompaña la noticia tiene que ver con los campos semánticos relacionados con innovar, crear o cambiar.

Tradicionalmente los docentes de lenguas extranjeras han transmitido sus *innovaciones* metodológicas a otras áreas de conocimiento y especialidades", comentó Martín. La *excelencia* se fundamenta en las *inquietudes* de los docentes por *cambiar, innovar y crear*. En la misma línea, Hinojosa apuntó que "la preocupación lógica" de cualquier sociedad por *mejorar* la calidad de la enseñanza "solo se consigue" con el "impulso" de la formación de los profesores. "La excelencia no cae del cielo, sino que se fundamenta en las *inquietudes* de los docentes por *cambiar, innovar y crear*", dijo el educador. En relación a los *nuevos retos* que, a su juicio, tiene que afrontar la enseñanza de ELE, Joaquín subrayó que en el corto plazo "se deberían *mejorar*" tanto los materiales tradicionales como los digitales para conseguir unas herramientas "más *motivadoras, sencillas, prácticas y eficientes* que lleguen a los alumnos (Veinte minutos 07/08/2012).

Esta creencia (o necesidad real) tiene consecuencias concretas en nuestra actuación en el aula:

² *Los profesores de lenguas extranjeras son los que más innovan en formación.* Veinte minutos 07/08/2012. Madrid. Disponible en: <http://www.20minutos.es>

- *Lo bueno si mono, dos veces bonito*

Aun reconociendo que es necesario estar en posesión de unos conocimientos y que hay unos saberes, llamémosles, técnicos a la hora de impartir una clase, los profesores de español —según hemos observado entre nuestros compañeros— tendemos a valorar como algo muy positivo ser creativos en el aula y nos gusta que las clases nos salgan bonitas.

- *Renovarse o morir*

Quizás esta necesidad sea debida al gran volumen de novedades editoriales que tenemos a nuestra disposición, pero la verdad es que cuando un manual tiene más de cinco años tiende a parecerse obsoleto, aunque gran parte de su contenido siga siendo perfectamente válido.

- *Viva el reino de la fotocopia*

Entendemos aquí por fotocopia cualquier material adicional que llevemos a clase. Nos parece que es casi una obligación añadir siempre alguna actividad más a aquellas que el libro de texto que hemos adoptado (o que nos han hecho adoptar) presenta, porque estimamos que el manual que estamos utilizando nunca se ajusta completamente a las necesidades de nuestro grupo y/o a nuestro modo de enfocar un contenido o presentar una actividad. Puede llegar incluso a parecer que cuantas más fotocopias de otro libro llevemos a clase, o más vídeos o canciones hagamos ver o escuchar, mejores profesores seremos.

- *El tiempo no es oro*

¿Cuánto tiempo invertimos en preparar actividades cuya explotación en clase va a durar poquísimos minutos? ¿Merece siempre la pena la inversión temporal en la búsqueda y/o preparación de actividades complementarias? ¿Ocurre lo mismo en otras profesiones cuyo fin es crear riqueza económica? ¿Tenemos

en cuenta el valor remunerativo de cada acción de nuestro trabajo?

7. Versión beta permanente

Como acabamos de ver, formarse y seguir formándose parece un requisito fundamental para ser profesor de español. Pero, ¿cuál ha de ser el alcance de nuestra formación? ¿Cuántas cosas tenemos que saber? ¿Cuántos aspectos de esta profesión podemos llegar a dominar mínimamente?

Pongamos un ejemplo. Desde hace veinticuatro años, la sede en Barcelona de la organización de escuelas de idiomas International House junto con la editorial Difusión organiza cada año en Barcelona un *Encuentro práctico de profesores de Español como Lengua extranjera* (<http://encuentro-practico.com>). Todos los temas que han sido tratados a lo largo de estos años en las jornadas se han recogido en la página web dedicada a este evento. Como veremos, si nos entretenemos a contarlos, los talleres y conferencias se encuentran catalogados en ni más ni menos que cuarenta y cinco temas, cifra que nos puede dar una idea de la multiplicidad de saberes que se da por supuesto que debería conocer todo profesor de español.

Pero como es de suponer, es humanamente imposible conocer bien cada una de estas facetas que la enseñanza del ELE implica. Es más, a veces, podemos llegar a ser expertos en alguna de ellas, pero quizás las condiciones laborales en las que trabajamos nos impidan llevarlas a la práctica tal como nos gustaría o sabemos que se debería hacer.

Eso nos puede llevar a sentirnos en una carrera, nunca mejor dicho, donde no se alcanza nunca la meta final, y en la que se mezcla la necesidad de formación del docente, el interés comercial de las instituciones y las editoriales, más la *titulitis* como único sistema de evaluación de nuestra labor.

Por eso las sensaciones que percibimos en muchos de nuestros colegas varían desde el entusiasmo y las ganas de seguir formándose de algunos, pasando por un pasotismo desencantado en otros, hasta la sensación casi frustrante que experimentamos muchos al ser conscientes de que, respecto a nuestra formación, nos vamos a encontrar siempre en una versión beta permanente: profesores con formación y práctica docente suficientes para desarrollar dignamente nuestro trabajo, pero perennemente lejos de una versión final completa. Aunque esto quizás, a fin de cuentas, no sea tan mal estado.

<u>Adquisición de LE</u>	<u>Interferencia</u>
<u>Análisis del discurso</u>	<u>Juegos</u> NUEVO
<u>Ámbito escolar</u>	<u>Jóvenes</u>
<u>Aprendizaje cooperativo</u>	<u>Lectura</u>
<u>Cine</u>	<u>Literatura</u>
<u>Colocaciones</u>	<u>MCER</u>
<u>Competencia del profesor</u>	<u>Modalidad discursiva</u>
<u>Competencia discursiva</u>	<u>Motivación</u>
<u>Competencia intercultural</u>	<u>Música</u>
<u>Comprensión auditiva</u>	<u>Niveles avanzados</u>
<u>Comprensión lectora</u>	<u>Portfolio</u>
<u>Creencias</u>	<u>Pragmática</u>
<u>Cultura</u>	<u>Pronunciación</u>
<u>Diseño de materiales</u> NUEVO	<u>Psicolingüística</u>
<u>Educación emocional</u>	<u>Redes sociales</u>
<u>ELE para inmigrantes</u>	<u>Registro coloquial</u> NUEVO
<u>Error</u>	<u>Tareas</u>
<u>Español con fines académicos</u>	<u>Técnicas de dramatización</u>
<u>Español para fines específicos</u>	<u>Textos</u>
<u>Evaluación</u>	<u>TICs</u>
<u>Exámenes</u>	<u>Trabajo con proyectos</u>
<u>Expresión escrita</u>	<u>Traducción</u>
<u>Francia, francés</u>	<u>Vocabulario</u>
<u>Gestión del aula</u>	<u>Otros recursos</u>
<u>Gramática</u>	

Referencias bibliográficas

BERMEJO RUBIO I. et al. (2011). *Qué significa ser un profesor competente de ELE*. Comprofes. Congreso mundial de profesores de español. En línea: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/qu%C3%A9-significa-ser-un-profesor-competente-de-ele>. [Consulta 23/01/2015].

CRUZ PIÑOL, M. (2014). *Veinte años de tecnologías y ele. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet*. Marcoele, número 19. En línea: <http://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>. [Consulta: 14/01/2015]

EAQUALS (2012). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas, versión 0.44*. En línea: <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>. [Consulta 30/01/2015]

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En línea: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf. [Consulta 24/01/2015].

INSTITUTO CERVANTES (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y administrativo de la Institución*. En línea:

http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf. [Consulta: 24/01/2015].

MARTIN PERIS, E. (2009): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera". En *Marcoele* [en línea], n°8. ISSN 1885-2211. En línea: www.marcoele.com/descargas/expolingua/993_martin1.pdf. [Consulta 20/01/2015].

MATILDE MARTÍNEZ SALLÉS, M. y YAGÜE BARREDO, A. (2007). *Docencia del español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona. En línea: <http://www.ub.edu/filhis/documentsweb/ub.pdf>. [Consulta 15/01/2015].

PINEDA HERRERO, P. (2007): "La formación continua en España: balance y retos de futuro". En *RELIEVE*, v.13, n°1. En línea: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm. [Consulta: 25/01/2015].

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA ESTUDIANTES DE ESPAÑOL CON UN FIN PROFESIONAL



Pilar González Ruiz

KU Leuven (Katholieke Universiteit Leuven)

pilar.gonzalezruiz@ilt.kuleuven.be

En la clase de español con un fin profesional hay que combinar contenidos generales de ELE con contenidos específicos del sector empresarial. En este artículo se detallan los fundamentos metodológicos en los que se basa el trabajo del profesor de español con un fin profesional y luego se comparten varias propuestas didácticas.

Introducción

Empezaré citando a la profesora Josefa Gómez de Enterría para justificar la elección de *profesional* en el título de este artículo. Según ella, deberíamos denominar nuestra asignatura como español con fines profesionales en lugar de fines específicos. Cualquier enseñanza de español con un público concreto es español con fines específicos, por ejemplo, español para niños es español con fines específicos porque está dirigido a un público muy concreto y adaptaremos los contenidos al público con el que vamos a trabajar, por tanto con un fin específico: español para niños.

Desde luego el español de los negocios es un fin específico pero se ajusta bien a la idea de español con un fin profesional sea cual sea: económico, médico o jurídico.

Todos los que trabajamos en este apartado de ELE, sabemos que en realidad estamos enseñando a los alumnos algo más que lengua.

No solamente tenemos que explicar contenidos lingüísticos, además tenemos que abordarlos en un contexto económico y de actualidad. A pesar del no fácil enfoque y de sumar la dificultad intrínseca de la asignatura, es frecuente que nos encontremos con clases muy numerosas, con poco tiempo y con unas exigencias de contenidos difíciles de cumplir.

La particularidad de nuestra asignatura es que tenemos que complementar los contenidos generales de ELE con contenidos específicos para nuestro público. Hablamos aquí de vocabulario específico, situaciones comunicativas concretas y contenidos culturales propios del mundo empresarial: contestar al teléfono, concertar una cita, escribir un correo electrónico o los saludos son elementos que tienen que aparecer en nuestra asignatura.

I. Fundamentos metodológicos

Antes de explicar en detalle el desarrollo de las propuestas prácticas de clase, vamos a tratar brevemente algunos de los preceptos en los que se basa este trabajo.

I.1. Enfoque comunicativo

Desde finales de los años 60 del siglo pasado se empezó a defender la idea, por entonces rompedora, de que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera debería ser desarrollar una competencia comunicativa y no solo lingüística (C. Candlin) y actualmente es ya un precepto indiscutible. Lo que mueve a nuestros alumnos a seguir nuestras clases es la necesidad de comunicarse. Y comunicarse eficazmente.

I.2. Aprendizaje colaborativo

La interacción en clase ya no se da únicamente entre el profesor y el alumno. Nuestros alumnos no son individuos aislados que no interactúan entre sí, tienen además un papel activo en clase. Esa interacción y el papel activo crean el ambiente adecuado para un aprendizaje colaborativo donde cada alumno puede aportar y enriquecer exponencialmente nuestras clases.

I.3. Enfoque por tareas y su aplicación práctica en nuestro trabajo

Desde la idea inicial de estas actividades se ha tenido muy presente la idea de que se va construyendo poco a poco una tarea final integradora, con un incremento gradual de la dificultad y la complejidad al tiempo que los alumnos van incrementando sus conocimientos de la lengua española.

Este enfoque por tareas nos permite elaborar tareas en principio bastante complejas, que sin embargo, elaboradas paso a paso, consiguen unos resultados verdaderamente sorprendentes.

Intervienen aquí otros elementos como la motivación y la satisfacción de los alumnos: de una encuesta que se realizó posteriormente a

los alumnos, se desprende que estos están más motivados para trabajar en este tipo de tareas —entre otras razones porque saben en qué consisten los diferentes pasos y por la satisfacción de conseguir realizar un trabajo bien hecho, sin más ayuda que la guía y corrección del profesor. Lo que al principio puede parecer una tediosa tarea para los alumnos, y a veces incluso confusa, termina en una exitosa tarea de la que los alumnos se sienten muy orgullosos. Se forma un gran grado de satisfacción personal por la tarea finalizada y bien hecha.

Al mismo tiempo tiene un impacto en la evaluación: los alumnos de español económico van construyendo poco a poco una sólida tarea, sabiendo que su trabajo va a ser evaluado al final del curso, en una exposición oral dentro de la prueba final exclusivamente oral.

"Lo que mueve a nuestros alumnos a seguir nuestras clases es la necesidad de comunicarse. Y comunicarse eficazmente.

La interacción en clase ya no se da únicamente entre el profesor y el alumno.

Nuestros alumnos no son individuos aislados que no interactúan entre sí, tienen además un papel activo en clase. Esa interacción y el papel activo crean el ambiente adecuado para un aprendizaje colaborativo donde cada alumno puede aportar y enriquecer exponencialmente nuestras clases".

I.4. La autonomía del alumno y su papel activo en el proceso de aprendizaje

Con el tipo de tareas que presentamos aquí pretendemos que los alumnos tomen conciencia de la gran responsabilidad que ellos tienen en su proceso de aprendizaje.

Los alumnos tienen varias opciones reales de trabajo. Los de español económico pueden elegir en qué sector empresarial quieren trabajar, cuál va a ser su papel en la empresa o cómo va a ser el balance anual de su empresa. Pero no solo controlarán así el resultado, sino que, además, pueden elegir cómo van a trabajar y qué fuentes van a consultar. Los grupos de trabajo también los forman los propios

alumnos. El profesor se limita a dar las instrucciones muy claras de cada una de las tareas e imponer unos estrictos plazos de entrega de las mismas para que el desarrollo de la actividad sea siempre como nos lo hemos planteado.

De nuevo el papel del profesor se limita a guiar el trabajo e imponer unos plazos de entrega estrictos, pero realistas. El alumno asume así la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, aprendiendo a desenvolverse sin ayuda.

1.5. *Blended Learning* como estrategia para una buena planificación del tiempo

Al igual que Bartolomé creemos que “El *Blended Learning* no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje, sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico” (Bartolomé, 2004: 12).

La combinación del aprendizaje presencial con la tecnología no presencial ha resultado muy ventajosa en nuestra planificación anual de los cursos. Año tras año los grupos son más numerosos y las horas de trabajo no aumentan, al contrario, se reducen. Eso implica que siendo profesores ambiciosos no nos planteemos reducir el nivel de nuestras clases, sino buscar estrategias que nos ayuden a rentabilizar lo máximo posible las horas de clase. Dado que las plataformas de comunicación establecidas en las universidades y las nuevas tecnologías pueden contribuir al máximo aprovechamiento de las horas de clase, pretendemos que las actividades presentadas aquí combinen las amplias posibilidades que tenemos a nuestro alcance con el recorrido tradicional en clase.

Un aspecto importante de esta forma combinada de trabajo es la atención a las diferencias individuales de cada alumno, lo que repercute sin duda en un proceso de aprendizaje efectivo.

1.6. Web 2.0 y sus posibles explotaciones didácticas

Finalmente, entendemos la web 2.0 como ese espacio digital donde todos podemos ser consumidores de contenidos pero también productores de contenidos, al tiempo que todos los contenidos se comparten. Queremos que los alumnos produzcan un material que sería imposible trabajar durante nuestras horas lectivas, de ahí que justifiquemos y defendamos el uso de este tipo de herramientas.

Es innegable que las herramientas de la web 2.0 ofrecen infinitas posibilidades de explotación, pero es precisamente esa infinidad la que nos obliga a reflexionar sobre su uso y descubrir qué valor añadido nos aporta. Si no encontramos ese valor añadido, el uso de herramientas web 2.0 solo tiene el contenido de modernidad y no enriquece en absoluto nuestras prácticas docentes.

2. La importancia de los materiales

Trabajamos con un público bastante exigente con los materiales y sabemos que no es fácil conseguir un manual que incluya todo lo que nos planteamos más arriba, y si lo encontramos no nos podemos limitar a él porque dependemos tremendamente de la actualidad. Al actualizar con frecuencia nuestros materiales, o introducir nuevas ideas, estamos probando continuamente distintas formas de trabajo que repercuten directamente en la motivación de los alumnos.

No se trata de cambiarlo todo porque sí, sino de ser autocríticos con nuestro trabajo y ver lo que funciona y lo que no. También es interesante invitar a que los alumnos expresen su opinión y que evalúen nuestro trabajo.

Pasamos ahora a ver algunas de las actividades que he preparado para la clase y que, hasta ahora, están funcionando bien y dando muy buenos resultados.

3. Propuestas prácticas

En el ILT de la KU Leuven (*Interfacultair Instituut voor Levende Talen*) se ofrecen dos cursos de español semestrales: español I y español II. En el primero, el nivel es totalmente inicial, aunque nos encontramos frecuentemente con falsos principiantes que eligen la asignatura como una manera fácil de completar sus créditos de libre configuración. A estos alumnos se les exige el mismo trabajo y el mismo recorrido, pero adaptando los contenidos.

✓ **Actividad 1**

Cuando explicaba las presentaciones y los saludos, me daba cuenta que para algunos alumnos resultaba algo confuso saber cuándo se usa *encantado* y cuándo *encantada*. Así que, utilizando la herramienta web de goanimate.com, realicé un sencillo vídeo donde uno de los personajes va presentando a los trabajadores de una empresa.

El programa es sencillo y el uso es bastante intuitivo, aunque la versión más económica es bastante limitada y, por ejemplo, no permite descargar el vídeo una vez terminado, con lo que hay que verlo siempre en línea.

A pesar del aspecto amateur del vídeo, a los alumnos les resulta divertido y ven rápidamente el uso correcto de *encantado* y *encantada* y otros elementos importantes. Pueden consultarlo en este enlace: <http://goanimate.com/videos/015NET-c054U>

Antes de ver el vídeo les entrego una hoja con el enlace del video y la transcripción incompleta de los diálogos. Una primera actividad que propongo es completar los huecos con palabras sencillas y claves para entender las fórmulas de presentación. Es un ejercicio cerrado que no plantea dificultad alguna para los alumnos y que explica por sí solo el uso de *encantado* o *encantada*. ¡En menos de dos minutos!

Una segunda actividad posible más adelante, y que se realiza en casa, es hacer una breve descripción de los personajes y comentar qué tipo de empresa es. Para nosotros es muy fácil reconocerlo, pero muchos de nuestros alumnos no saben qué es ELE.

✓ **Actividad 2**

La Bolsa

Conocer las cifras y saber decirlas y entenderlas, con rapidez y corrección, es importantísimo para los estudiantes de cualquiera de las ramas de la economía. Por eso, se le dedican algunos momentos protagonistas en el curso, además de una pregunta en la prueba oral.

A partir de los gráficos que tienen de algunos de los valores que cotizan en el IBEX 35 de la bolsa de Madrid, se pide a los alumnos que comenten la situación a tiempo real de los valores, obligándolos a que construyan frases sencillas pero correctas. Van a practicar así las cifras, los porcentajes, y algunos verbos regulares, como por ejemplo, representar, subir, bajar... al mismo tiempo que aprenden algo del tejido empresarial español.

Valor ▼	Último	Var. % ▼	Var.	A.C. % año ▼	Máx.	Min.	Vol. ▼	Capitaliz.	Hora
IBBIOTICS	2,170	-0,46	-0,01	22,60	2,170	2,160	3.750	21	18:01
IBENGOA	3,482	-0,31	-0,01	64,01	3,514	3,440	462.349	293	18:00
IBENGOA.B	3,197	0,03	0,00	74,51	3,235	3,164	10.971.811	2.416	18:00
IBERTIS	16,915	1,87	0,31	2,95	16,925	16,560	2.401.569	15.195	18:00
ICCIONA	73,180	2,67	1,90	30,21	73,430	71,100	195.152	4.190	18:00
ICERINOX	15,985	1,14	0,18	27,83	16,140	15,695	885.256	4.183	18:00
ICS	33,295	0,53	0,17	16,59	33,390	33,000	713.465	10.477	18:00
IDOLFO DOMINGUEZ	4,730	0,64	0,03	-4,64	4,930	4,720	6.915	44	18:00
IDVEO	13,200	1,30	0,17	13,54	13,230	13,040	16.675	171	18:00
IENA	81,950	1,42	1,15		82,950	80,260	396.547	12.292	18:00
IRBUS	59,500	-0,83	-0,50	43,93	60,700	58,250	83.484	46.398	18:00
ILBA	46,650	0,19	0,09	14,90	46,740	46,430	20.181	2.720	18:00
IMIRALL	15,970	7,40	1,10	16,15	16,260	15,300	1.729.864	2.762	18:00
ILTIA	10,280	-2,28	-0,24	12,35	10,280	10,280	5.121	71	18:01
IMADEUS IT HOLDING	39,775	1,31	0,52	21,31	40,030	39,180	1.605.774	17.803	18:00
IMPER	0,580	1,75	0,01	65,71	0,590	0,570	386.317	26	18:00
IPERAM	38,480	6,89	2,48	57,51	38,480	36,425	5.110	3.003	18:00
IPPLUS	10,510	-1,22	-0,13	14,86	10,725	10,455	166.390	1.366	18:00
IRCELORMITTAL	9,296	0,18	0,02	2,72	9,380	9,210	1.818.496	15.481	18:00

"Al actualizar con frecuencia nuestros materiales, o introducir nuevas ideas, estamos probando continuamente distintas formas de trabajo que repercuten directamente en la motivación de los alumnos. No se trata de cambiarlo todo porque sí, sino de ser autocríticos con nuestro trabajo y ver lo que funciona y lo que no. También es interesante invitar a que los alumnos expresen su opinión y que evalúen nuestro trabajo".

✓ Actividad 3

Lingro

Quizás algunos de ustedes conocen ya esta página, pero aun así voy a hablar de ella porque me parece una herramienta fantástica para promover la lectura entre nuestros alumnos.

Lingro es un diccionario en línea que facilita la tarea de leer en una lengua que no se conoce totalmente. Es una herramienta en línea que nos va a permitir leer cualquier contenido que encontremos en internet. Lingro presenta el contenido con la misma interfaz que el original, así empezamos a leer como si estuviéramos leyendo la página que nos disponíamos a leer en un principio, y, cuando nos encontramos con una palabra que desconocemos, pinchamos sobre ella y Lingro nos da la traducción al español.

Yo les presento esta página al principio del curso para demostrarles que la pronunciación española es bastante sencilla. Elegimos un artículo de algún periódico del día, les enseñé el funcionamiento de

Lingro y les pido que lean. Después les pregunto qué han entendido y una vez que han comprobado que también hay mucho que pueden deducir, les enseño el milagro de *Lingro*.

✓ **Actividad 4**

El ascenso

El ascenso es un texto destinado a estudiantes principiantes de español con fines profesionales cuya explotación didáctica puede aplicarse de igual manera en grupos de español general. Se ha cuidado con especial atención el nivel gramatical y el léxico, para convertir el relato en una herramienta ideal de aprendizaje, motivadora para el alumno y práctica para el profesor, sin descuidar el placer de su lectura.

Sabemos lo difícil que es conseguir que los alumnos lean y con esta tarea, que desarrollamos tanto en clase como en casa, nos proponemos que los alumnos lean un texto asequible y que desarrollen su vocabulario.

El ascenso narra, en clave humorística, las relaciones entre compañeros de trabajo desde el lado más humano. Un rumor se ha propagado entre los empleados de Central Botonera: el puesto de Javier Estrada Navarro, director de relaciones comerciales, va a quedar vacante. ¿De qué serán capaces los aspirantes para conseguir el anhelado ascenso?

✓ **Actividad 5**

Emprendedores

La tarea diseñada para la asignatura de español económico se ha titulado EMPRENDEDORES, pensando en la importancia del carácter emprendedor en la carrera profesional de nuestro alumnado.

CONTEXTO

- Español económico
- Nivel inicial
- Curso semestral (12 clases + test oral final)
- Estudiantes de Ingeniería Comercial

OBJETIVO

- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en la clase aplicados a una situación ficticia del entorno empresarial.
- Conocer la terminología específica en contexto.
- Los alumnos van a crear una empresa.
- Implicar a los alumnos en una tarea “a largo plazo”.
- Mejorar la expresión escrita y oral.
- Fomentar el trabajo en equipo y el reparto de responsabilidades.

¿POR QUÉ?

Faltaba en el temario un hilo conductor que diera cohesión a la asignatura y un contenido específico, además de la necesidad de buscar opciones que ampliaran de alguna manera las horas de trabajo tratándose de un curso tan breve.

¿CÓMO?

A lo largo del curso los alumnos van haciendo las cinco actividades de las que consta dicha tarea. Según vamos viendo los elementos lingüísticos en clase, ellos van a tener un ejercicio en el marco de EMPRENDEDORES. Trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos.

Cada ejercicio lo envían al profesor respetando unos estrictos plazos. Este hace anotaciones en el documento y lo vuelve a enviar a los alumnos. Los alumnos tienen que seguir enviando los ejercicios y corrigiendo el anterior según las anotaciones del profesor, todo en el mismo documento para, al final, durante la prueba oral, tener todo el trabajo delante en un documento.

DESARROLLO

Estas son las cinco partes de las que consta EMPRENDEDORES tal y como se le presentan al alumno (véanse las figuras 1 hasta 5).



EMPRENDEDORES. I

Por grupos, cread una empresa. Esta empresa será la base para varias actividades a lo largo del curso, así que ¡pensadlo bien!

1. En esta primera actividad vais a tener que crear una empresa y después presentarla al resto de la clase.
2. Los datos que queremos conocer como mínimo son los siguientes: el nombre, los datos de contacto, el sector en el que trabaja, los puestos de trabajo y quién los ocupa, los productos o servicios que ofrece, y cómo habéis conseguido financiación.

MODELO

*Hemos creado FaZiLe, una nueva empresa en el sector del transporte con un concepto innovador: centramos en el transporte de mercancías pequeñas a largas distancias.
Pedro Casa es el director y se encarga de ...
Consuelo Calle es ...
Tenemos un total de 23 trabajadores en plantilla.
Hemos conseguido financiación a través de un crédito concedido a jóvenes empresarios por el BBVA.*

Figura 1. Emprendedores I.



EMPRENDEDORES. II

Ya lleváis algún tiempo trabajando en vuestra nueva empresa. Individualmente, cuéntanos lo que te gusta y lo que no te gusta de tu trabajo, tus funciones o tus responsabilidades.

MODELO

Soy el responsable de los clientes. Me gusta mucho mi trabajo. Me gusta el contacto con la gente, me gusta viajar, pero no me gusta cuando los clientes discuten los precios.

Figura 2. Emprendedores II.

EMPRENDEDORES. III

Vuestra empresa va a ofrecer un nuevo producto o servicio. Presentadlo y presentad también la campaña publicitaria.

MODELO

- En FaZiLe hemos decidido ofrecer a nuestros clientes un nuevo servicio de envíos urgentes.

A partir del próximo mes de enero vamos a ofrecer una opción para envíos urgentes. El servicio va a ser más rápido. El envío va a costar más. Los trámites van a ser más fáciles.

- FaZiLe exprés: aún más rápido!

Con este nuevo servicio nos puede llamar a cualquier hora del día 24/7 y recoger el envío inmediatamente.

Figura 3. Emprendedores III.

EMPRENDEDORES. IV

Vuestra empresa va a ofrecer un nuevo producto o servicio. ¿Cuál es el valor añadido de vuestro nuevo producto o servicio frente a otros de la competencia? Compáralos

MODELO

- En FaZiLe nos preocupamos por el precio: somos más baratos que nuestros competidores.
- El servicio es más rápido porque lo recogemos de inmediato.

Figura 4. Emprendedores IV.

EMPRENDEDORES. V

Para terminar, como última tarea vais a presentar el balance anual de cuentas de vuestra empresa.

ESTRUCTURA DEL BALANCE GENERAL	
ACTIVO	PASIVO Y PATRIMONIO
Activo Corriente	PASIVO
Caja y Bancos	Pasivo Corriente
Clientes	Proveedores
Otras cuentas por cobrar	Bancos
Inventarios	Empleados
Gastos pagados por anticipado	Estado
	Total Pasivo Corriente
Total Activo Corriente	Pasivo no Corriente
Activo no corriente	Deudas a largo plazo
Activo Fijo	Total Pasivo no Corriente
Depreciación	Total Pasivo
Activo Fijo Neto	Patrimonio
Total Activo no Corriente	Capital
	Utilidades acumuladas
	Total Patrimonio
TOTAL ACTIVO	TOTAL PASIVO + PATRIMONIO

Figura 5. Emprendedores V.

Para la última actividad (presentación de un balance anual) disponen de un glosario donde se explica la terminología del balance en un anexo.

EVALUACIÓN

Una vez terminada la tarea y hechas las correcciones y cambios indicados por el profesor, tienen unos 10 minutos para exponer su empresa y el desarrollo durante la prueba oral. Esta se realiza por parejas y excepcionalmente en grupos de tres si algún equipo se ha tenido que formar con tres alumnos. Ellos traen su portátil con lo que nos ahorramos el tiempo de descargar o abrir presentaciones.

Una vez finalizado el curso se distribuyó una lista de preguntas entre los estudiantes dirigidas a evaluar su tarea de EMPRENDEDORES.

Presentamos a continuación las preguntas y los resultados de esta encuesta. (Encuesta realizada a 45 alumnos)

Evaluación de los alumnos

1. ¿Qué te parece la tarea de EMPRENDEDORES? En general, hay que destacar que los alumnos describieron la tarea como buena aunque hubo un par de comentarios que señalaban que, al principio, les pareció un poco complicado, pero después de gran utilidad porque les hace investigar en casa sobre temas que les interesan especialmente.

2. ¿Crees que es una buena tarea? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.

3. ¿Te sirve para poner en práctica tus conocimientos? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.

4. ¿Influye en tu motivación para trabajar? El 75% de los alumnos respondió afirmativamente.

5. ¿Te ha ayudado a desarrollar tu expresión escrita en español? El 90% de los alumnos respondió afirmativamente.

6. ¿Te ha ayudado a desarrollar tu expresión oral en español? El 90% de los alumnos respondió afirmativamente.

7. ¿Te ha parecido conveniente trabajar en equipos? El 99% de los alumnos respondió afirmativamente.

8. ¿Te ha parecido una carga extra de trabajo? El 95% de los alumnos respondió negativamente.

9. ¿Has consultado el temario y los apuntes de clase para hacer la tarea? El 100% de los alumnos respondió afirmativamente.

10. Evalúa de 1 a 10 la idea. La puntuación media que resultó de sus respuestas fue 8,5.

11. Sugerencias: hacer las presentaciones en clase y no en el examen, seguir utilizando la tarea en los siguientes cursos. Desgraciadamente ninguna de las sugerencias que hicieron se puede considerar como una opción factible, ya que hacer las presentaciones en clase supondría un enorme consumo de tiempo y la idea de continuar utilizando la tarea en los siguientes cursos tampoco es factible, ya que no todos los alumnos van a continuar con el español.

Evaluación del profesor

Resumimos aquí los aspectos principales de la evaluación de la tarea por parte del profesor.

1. La tarea arroja muy buenos resultados, la actitud de los alumnos durante el test cambia de manera positiva cuando se les pide que comenten su empresa. Pasan de estar nerviosos y en silencio a presentar su empresa tranquilamente. La mayoría de los alumnos se han preparado en casa, lo que mejora, sin duda, los resultados de la prueba.
2. Los alumnos se sienten orgullosos y quieren hablar y contar todo lo que saben de su empresa. Sabemos que cuesta mucho conseguir que los alumnos hablen, pero en este caso se consigue porque, primero, conocen bien el tema del que van a hablar y, segundo, saben que están siendo evaluados.
3. Siempre hay unos alumnos mejores que otros pero en general todos están implicados y todos tienen un papel y un turno de intervención claros que ellos mismos se han repartido.
4. Tiempo de corrección. Este es el aspecto negativo para el profesor ya que, aunque generalmente los alumnos cumplen los plazos de entrega, implica una dedicación de tiempo importante dedicado a correcciones, que si no tenemos bien planificada con anterioridad resulta en un fracaso. El alumno necesita la corrección del profesor para seguir trabajando.
5. Dedicación para el test oral. También aquí necesitamos planificar una dedicación extraordinaria de tiempo, ya que hay que prever como mínimo 10 minutos más por grupo, para que tengan tiempo suficiente para hacer su presentación y quede tiempo de interacción donde se harán preguntas a los alumnos.

✓ **Actividad 6**

Monopoly

Es un juego mundialmente conocido y casi seguro que todos los alumnos han jugado alguna vez con lo que nos ahorramos tener que explicar las reglas del juego y los alumnos pueden empezar a jugar directamente. Hay que disponer de suficientes tableros para que puedan participar todos los alumnos. Actualmente es fácil encontrar versiones del juego para viaje que son más compactas y económicas.

Esta es una actividad que se puede poner en práctica a final de curso como despedida. Se reparten los tableros y la única norma que hay que dejar bien clara es que tienen que hablar en español.

Referencias bibliográficas

BARTOLOMÉ, A. (2004). "Blended Learning. Conceptos básicos". En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº23, 7-20.

BARTOLOMÉ, A. (2008). "Web 2.0 and new learning paradigms". En *ELearning Papers*, 8. En línea: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Web-2.0-and-New-Learning-Paradigms>. [Consulta 14/05/2014].

CANDLIN, C.N. (ed.) (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

CUESTA CUESTA, M.R. (1995). "A Task-Based Approach to Language Teaching: The case for Task-Based Grammar Activities". En *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, nº 8, 91-100.

ESCALONA MONGE, M. (2015). El Ascenso. En línea: www.bubok.es/libros/242486/El-Ascenso

GONZÁLEZ LOZANO, J. y GARCÍA-ROMEU, J. (2012). “Estrategias de expresión escrita, cartas comerciales y Web 2.0”. En: VAN HOOFT, A. (Eds.), *El español de las profesiones* (167-186). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

JONES, N. (2006). “E-college Wales, a case study of blended learning”. En: BONK, C. & GRAHAM, C. R. (Eds.), *The handbook of blended learning. Global perspectives, Local designs*, (182-194). San Francisco: Pfeiffer.

SABATER, M. LI. (2012). “La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional”. En: VAN HOOFT, A. (Eds.), *El español de las profesiones*, (132-149). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012.

VANGEHUCHTEN L., CRESPO, M., GÓMEZ, I. (2012). “Blended learning para fines específicos: presentación de un cuaderno de aprendizaje electrónico”. En: VAN HOOFT, A. (Eds.), *El español de las profesiones*, (118-132). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

VAN DEN BRANDEN, K., BYGATE, M. y NORRIS, J. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

VAN ESCH, K. (2006). “La autonomía en el aprendizaje”. En: BARROS GARCÍA, P. y VAN ESCH, K. (eds.), *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, (25-45). Granada: Editorial Universidad de Granada.

EXPANSIÓN: Diario de actualidad económica. En línea: www.expansion.com.

LINGRO. En línea: www.lingro.com

ELE, ¿UNA EXPERIENCIA PERSONAL MEMORABLE? TALLER SOBRE AFECTOS, JUEGO Y COOPERACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL



Ángel Hernando Domingo

Instituto Cervantes de Bruselas

angelhernando@skynet.be

La pregunta de si el aprendizaje de ELE puede ser una experiencia personal memorable es el origen para aproximarnos en este artículo a la metodología de trabajo ABP, el aprendizaje basado en proyecto, a partir de una experiencia didáctica sobre la película “Relatos salvajes” del director Damián Szifrón.

Introducción

En primer lugar, me gustaría señalar que este artículo intenta dar cuenta de un taller y que, como tal, su propósito no era otro que el de transitar entre los niveles práctico y teórico para la resolución de un problema didáctico. Para ser más exactos, mi intención era que pudiéramos reflexionar sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera. Todo ello a partir de una experiencia profesional —o por decirlo mejor, a partir de la experiencia de un supuesto fracaso pedagógico— y de las posibles alternativas que los asistentes pudieran proponer. Los resultados del taller y las sugerentes propuestas de los compañeros no aparecen recogidos en el presente artículo, pero sí se presenta de manera esquemática una alternativa de explotación didáctica a partir del ABP.

El objetivo final tanto del taller como del presente escrito es animar a los profesores de

ELE a introducirse en este universo metodológico.

I. ELE, ¿una experiencia personal memorable?

I.1. Origen del taller

En diciembre de 2014, el profesor y especialista en educación y en la enseñanza de idiomas de la Universidad de Granada, Fernando Trujillo, nos proponía, en el Congreso Internacional de ELE, celebrado en el Instituto Cervantes de Bruselas, hacer de nuestras aulas y de nuestros cursos experiencias personales memorables³. Para

³ FERNANDO TRUJILLO, Web y blog (10/12/2014). *De la provisión de servicios educativos a la creación de experiencias de aprendizaje: notas para un cambio de paradigma en ciernes.* En línea:

Trujillo, los estudiantes no acuden a nuestras clases únicamente para aprender un idioma, sino que buscan “un nuevo futuro, una nueva identidad, una nueva cultura”. Y de manera irónica explicaba que nosotros, profesores, para satisfacerles, les ofrecíamos el subjuntivo.

En dicha ponencia, Trujillo afirmaba que habíamos cambiado de paradigma, ya no bastaba con ofrecer un servicio, sino que estábamos ante estudiantes autónomos que lo que buscaban era algo diferente. Ya no se trataba solamente de ofrecer enseñanza, sino que nos veíamos impulsados a crear experiencias que superaran la dicotomía básica entre formal e informal. Estas experiencias, las **ELExperiencias** —en palabras de Trujillo— conjugan el SER, el HACER, el APRENDER y el DISFRUTAR.

Dicha ponencia nos dejó a las puertas de su aplicación en el aula a través de lo que él denominaba actuaciones. Fernando Trujillo finalizó su intervención mencionando algunas de las diferentes estrategias de actuación. Allí habló de los pasaportes y otros símbolos de identidad, de las estrategias de implicación emocional (a través de la ‘gamificación’ o juego), de las estrategias de implicación cognitiva (con los retos y proyectos) y de las estrategias de implicación social (cafés y redes). Pero yo estaba decidido a traspasar la puerta que nos abría esa ponencia, intentar —de forma bastante intuitiva— penetrar en algunas de las estrategias sugeridas y preguntarme y preguntar a mis colegas si realmente era posible construir en nuestras aulas verdaderas experiencias memorables.

"Los estudiantes no acuden a nuestras clases únicamente para aprender un idioma, sino que buscan un nuevo futuro, una nueva identidad, una nueva cultura".

<http://fernandotrujillo.es/servicio-experiencia-cambio-paradigma/>

1.2. Una experiencia memorable (aunque fuera un mal recuerdo). Historia de un fracaso

Bueno, con las redes de pesca echadas y las artes pedagógicas prestas para el abordaje, me lancé a provocar experiencias memorables en mis estudiantes. Seguro que todo el colectivo profesoral ha visto en cada una de las historias-secuencia de la película de Damián Sziffrón, *Relatos Salvajes*⁴, una actividad en potencia: la historia de la boda o la de Bombita son de lo más sugerentes, pero quizás el primer relato de la película, el del avión, tiene la duración apropiada para hacer no una clase memorable, sino algo más modesto, una pequeña actividad memorable. Y vaya si lo fue. Se utilizó una ficha de trabajo parecida a la que aquí se presenta. El objetivo era realizar un sencillo juego de rol en un curso de perfeccionamiento oral para un grupo meta de adultos de nivel B2 (la aspiración, repito, era bastante modesta):

Construye tu personalidad antes de viajar	
Nombre:	
Profesión:	
Requisitos de la personalidad:	<p>1. Has conocido a un tal Gabriel Pasternak y tuviste una muy buena relación con él. Tienes que imaginar cuándo lo conociste y cuál fue vuestra relación.</p> <p>2. En un momento dado, tuviste un conflicto con este señor y dejasteis de ser amigos. Tienes que imaginar cuál fue el conflicto y qué paso para dejar de ser amigos.</p>

⁴ SZIFFRON, Damián (2014). Director de *Relatos salvajes*. Producción Argentina-España; Corner Producciones / Kramer & Sigman Films / El Deseo / Telefé / ICAA / Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA).

Los estudiantes trabajan la ficha antes de “subirse a un avión”. Una vez dentro del avión hablan con su compañero de asiento para conocerse mejor. Es entonces cuando se proyecta este primer capítulo de la película, justo hasta el momento en el que el maravilloso actor Darío Grandinetti se levanta y pregunta: “¿Alguien más conoce a Gabriel Pasternak, aquí?”. En este momento exacto se para la proyección y se provoca que los alumnos —todos con las manos levantadas porque todos han conocido a GP— cuenten la historia de sus compañeros con el tal Gabriel Pasternak. Posteriormente, se les pregunta si quieren saber qué fue de este tal Pasternak y se les muestra el final de la historia... Todo bastante clásico y sencillo, pero una agradable manera de cerrar una clase de conversación a través de una película.

Puedo asegurar que las dos primeras veces que se realizó la actividad resultó divertidísima, funcionaba. Sin embargo, un día dejó de ser jocosa. El ambiente del aula quedó congelado. Quienes han visto la película ya sabrán por qué. Para los que no la han visto no se la voy a “spoilear”, sólo les adelanto que todo cambió con el titular de esta noticia:

“Mueren 150 personas al estrellarse un avión alemán en Los Alpes” (titular del periódico *El País*, del 24 de abril de 2015)

En definitiva, era la historia de un fracaso. Un accidente cambió la pedagogía. Y de paso, me permitió crear un taller en el que compartir y colaborar en las posibles soluciones.

2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

2.1. ¿Qué es el ABP?

Según Douglas Thomas, es “la nueva cultura del aprendizaje”⁵. Claro que para llegar hasta

⁵ THOMAS, Douglas : *A new culture of learning*. En línea:

este señor tuve que encontrarme, gracias a una gran amiga, con Juan José Vergara Ramírez⁶, una de las personas que más sabe sobre esta forma de aprender y en quien me apoyé para intentar solucionar el fracaso. Yo me encontraba con mi avión estrellado y mi clase abatida, así que me encomendé a sus doctos saberes sin los cuales estas páginas no tendrían sentido.

El ABP parte de algo que se vislumbraba ya en la ponencia de Fernando Trujillo y del equipo de Conecta 13 y que Vergara resume con la idea de que en nuestras aulas el problema es que “no tenemos tiempo para la imaginación”. Allí, muchas veces, todo es demasiado “serio”. El aprendizaje está reñido con el dejar que nuestros alumnos y nosotros mismos potenciemos nuestra creatividad y pongamos nuestra imaginación en marcha. Sin embargo, el aprendizaje basado en proyectos vuelve a colocar esta competencia en el centro de nuestra labor didáctica. El papel del profesor, en palabras de Vergara, es “crear contextos donde podemos cultivar la imaginación, donde podemos respetar la pasión, y donde podemos ayudar a las personas a conectarse con sus pasiones a las cosas que necesitan aprender”.

Y en este modelo alternativo, ¿qué papel se le reserva al alumno? Basta reflexionar sobre nuestra propia experiencia:

LOS ALUMNOS

1. Aprenden mejor FUERA que dentro del aula.
2. Aprenden 24 horas al día y siete días a la semana.
3. El aprendizaje es mejor si se desarrolla en COLECTIVIDAD, COOPERATIVAMENTE. Tal y como ellos actúan en su vida cotidiana.
4. Hay que buscar una UTILIDAD INMEDIATA.
5. Y sin duda, la más importante: establecer una CONEXIÓN CON EL MUNDO EMOCIONAL.

<https://www.youtube.com/watch?v=IM80GXlyX0U> (12/09/2012).

⁶ VERGARA RAMÍREZ, Juan José. Página web *Juanjo Vergara*. En línea: www.juanjovergara.com.

Las ventajas de probar esta alternativa metodológica es que, como afirma Vergara, todo el mundo puede trabajar con el ABP, si somos capaces de tranquilizar a los enseñantes respondiendo SÍ o NO a sus preguntas sobre este método, es decir, aclarando sus posibles dudas:

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS - ABP (Juan José Vergara)	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> • Exige conectar con los intereses y necesidades concretas (sociales e inmediatos de los participantes). • Narra experiencias, no describe contenidos. • Construye experiencias educativas: el aprendizaje es algo global. • Se puede utilizar otro método: el método se adapta al grupo y no al revés. • Invita a revisar los elementos del currículo: espacio, tiempo, relaciones, tareas, organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incompatible con el uso de libros de texto. • Difícil de evaluar. • Difícil de programar. • Una obligación que hay que imponer a todos los docentes. • Un método cerrado y complicado (COMPLEJO no quiere decir COMPLICADO)

Estamos ante un nuevo modelo didáctico:

Solo se **aprende** aquello que **emociona**.

Solo se **enseña** aquello que **seduce**.

Juan José Vergara Ramírez
jnv.vergara@gmail.com

"En nuestras aulas el problema es que no tenemos tiempo para la imaginación. Allí, muchas veces, todo es demasiado serio. El papel del profesor es crear contextos donde podemos cultivar la imaginación, donde podemos respetar la pasión, y donde podemos ayudar a las personas a conectarse con sus pasiones a las cosas que necesitan aprender".

2.2. ¿En el ABP, cómo surge un proyecto? (La ocasión la pintan calva)

El proyecto puede surgir de maneras muy diferentes, siempre que estemos con todos nuestros sentidos en modo ABP:

- a) Interés espontáneo: por ejemplo, nuestros estudiantes quieren conocer mejor la ciudad donde estudian español y deciden realizar una guía en español de la ciudad.
- b) Puede haber un suceso o un acontecimiento: por ejemplo la muerte de alguien, o un premio, o un fracaso pedagógico...
- c) Hay días especiales: el día de la mujer, el día de...
- d) Un encargo: es el viaje de fin de curso de nuestro centro y decidimos encargarle a los estudiantes que lo organicen ellos.
- e) Acción provocada: en dos semanas quiero hacer un examen, pero no tengo ideas, así que les ofrezco a mis estudiantes si quieren prepararlo ellos mismos.
- f) Propuesta comunitaria: en el entorno del centro, por ejemplo hay un festival de teatro o de cine y decidimos colaborar.

Para saber más cosas sobre cómo avanzar en esta metodología os propongo que buceéis en el libro de Juan José Vergara, *Aprendo porque quiero* (2015)⁷, mientras, os sumergiré en una propuesta que quería ayudar en la cura del fracaso.

⁷ VERGARA RAMÍREZ, Juan José (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: 2015.

3. ABP aplicado a la resolución de un fracaso

UN PROYECTO PARA LA PRIMERA HISTORIA DE RELATOS SALVAJES: “YO QUIERO SER PILOTO”

<p>3. REDES <i>Yo quiero ser piloto, ¿te apuntas?</i></p>	<p><i>Yo quiero ser piloto</i></p> 
<p>0. Aunque nuestros estudiantes nos miren con estupor, por qué no llegar un día a clase y preguntarles si querrían ser pilotos. Seguro que hay muchas manos levantadas. A lo mejor, algunos se muestran incrédulos, pero sus caras seguro que cambiarán a medida que avance el proyecto. Les decimos que vamos a trabajar con nuestros teléfonos inteligentes y que vamos a descargar una aplicación gratuita para aprender a ser piloto. Para poner en marcha este proyecto vamos a utilizar una estrategia de Redes, que vamos a ir describiendo paso a paso.</p>	
<p><i>Yo quiero ser piloto</i></p> <p>1. ¿Qué necesitamos para ser pilotos?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Conocer los requisitos.b) Elaborar un manual de vuelo <div data-bbox="539 1160 1061 1422"></div>	
<p>1. Vamos a formar grupos de trabajo para que profundicen en los ELEMENTOS NECESARIOS PARA PODER SER PILOTO. Nosotros hemos propuesto dos opciones (alternativas o complementarias):</p> <ul style="list-style-type: none">a) Investigar sobre cuáles son los requisitos legales para poder ser piloto (se puede trabajar incluso por nacionalidades).b) Elaborar un manual de vuelo adaptado a todos los públicos. <p>En este punto podemos hacer trabajar a los grupos dividiéndolos por inteligencias: emocional, racional, etc., o bien haciendo esta división dentro de cada uno de los grupos.</p>	

Yo quiero ser piloto

2. Pruebas psicológicas: problemas y recomendaciones:
- ¿Qué pruebas físicas y psicológicas tenemos que pasar para poder ser pilotos?
 - Test psicológico: trabajo por conflictos (empresarios ; psicólogos/psicoanalistas; críticos de arte, de música, etc.; amorosos; en la escuela, educativos)



2. Seguro que entre los requisitos para volar hay que pasar pruebas psicológicas e incluso físicas. Podemos ELABORAR UN TEST utilizando como herramienta los “6 sombreros para pensar” y dividiendo a nuestros estudiantes por gremios profesionales.

Yo quiero ser piloto

3. A todos nos gusta viajar en avión
- Normas de seguridad



3a. VIAJAR EN AVIÓN. Todos somos pasajeros. En todos los aviones hay normas de seguridad. Cada grupo ELABORA unas NORMAS DIVERTIDAS DE SEGURIDAD y LAS PRESENTA DENTRO DEL AVIÓN, siguiendo el modelo de algunas compañías aéreas de las que les daremos un ejemplo⁸. El resto de los grupos sigue las instrucciones comportándose como pasajeros.

⁸ Delta's New In-Flight Safety Video. En línea : <https://www.youtube.com/watch?v=FZm4gqagnVs>. Consulta (24/10/15).

Yo quiero ser piloto

5. « Todos somos Gabriel Pasternak ». Tenemos que convencer a G. P. para que salga de la cabina: **negociación**. Tenemos que ofrecerle algo que no pueda rechazar desde el punto de vista del personaje que hemos elegido



5. NEGOCIAR CON GABRIEL PASTERNAK. Ahora dividiremos a nuestros estudiantes en 2 grupos. En un grupo todos son G.P. (tenemos que preparar un texto con su historia previa para saber cómo ha llegado a la situación en la que se encuentra). En el otro, mantienen la personalidad que adoptaron durante el vuelo y que tiene que ver con la profesión trabajada anteriormente. Los diferentes G.P. leen sus textos y sus compañeros toman las notas necesarias para conocerlos mejor y pensar en su estrategia. Después, en parejas y a través de ENTREVISTAS RÁPIDAS, los diferentes G.P. pasan por cada uno de los entrevistadores. Para finalizar, cada G.P. decide cuál es la estrategia que más le ha convencido para que abandone la cabina (es obligatorio elegir una de ellas).

Yo quiero ser piloto

7. A pilotar

En parejas, damos instrucciones a nuestro compañero para que utilice el simulador de vuelo y haga aterrizar el avión, con todos los pasajeros, sanos y salvos



6 y 7. A PILOTAR: Para finalizar, tenemos que poner en marcha nuestra pericia como pilotos y en parejas, trabajando con el simulador de vuelo⁹, dar las instrucciones necesarias a nuestro compañero para que aterrice el avión con todos los pasajeros “sanos y salvos”.



⁹ Tenemos en línea diferentes posibilidades de descarga de simuladores de vuelo. Elegimos aquel que nos parezca más adaptado al grupo con el que trabajamos.

LA TELECOLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE ELE EN EL SIGLO XXI



Kristi Jauregi

Universidad de Utrecht

k.jauregi@uu.nl

En este artículo esbozamos un marco didáctico para ELE propio del siglo XXI, que nos permita enriquecer el entorno de enseñanza/aprendizaje de la lengua y hacer el proceso de aprendizaje más significativo, motivador y efectivo. La comunicación constituirá el eje de este nuevo marco didáctico gestionado a través de proyectos de Telecolaboración.

Introducción

Una de las preguntas principales que nos hacemos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas es: ¿qué podemos hacer para que nuestras clases sean más enriquecedoras, variadas, personalizadas, motivadoras, auténticas, significativas y efectivas? La respuesta, obviamente, no es sencilla, pues ésta va a depender de numerosos factores, como son el contexto de enseñanza en el que trabajamos, las características de nuestros alumnos (necesidades, estilos de aprendizaje, intereses, aptitudes, personalidad, etc.), objetivos curriculares o la competencia didáctica del (de la) profesor(a).

A pesar de esta dificultad, en este artículo vamos a proponer posibles respuestas a esta pregunta y ofrecer un marco didáctico propio del siglo XXI, que se centra en dos pilares: el alumno y la comunicación significativa como motor que impulsa el proceso de aprendizaje.

I. La enseñanza de lenguas en el siglo XXI

I.1. La enseñanza en la sociedad actual: nuevas necesidades

La sociedad actual se caracteriza por su alto grado de dinamismo, globalización y digitalización. Los cambios se producen con vertiginosa rapidez, en gran parte debido a que las novedades se van sucediendo a ritmos acelerados. Es por ello que debemos estimular el desarrollo de habilidades creativas, críticas, sociales, comunicativas y de autonomía para poder hacer frente a este flujo constante de nuevos retos.

La globalización ha acercado a hablantes de diversos orígenes culturales que utilizan otras lenguas para comunicarse. Este hecho evidencia la importancia que adquiere el conocimiento de lenguas para la comunicación, que incorpora, como rasgo esencial, el desarrollo del componente intercultural.

Además, nos hallamos ante una sociedad altamente digitalizada. La mayoría de los

ciudadanos (también nuestros alumnos) disponen de diversos dispositivos (móviles, tabletas, portátiles, ordenadores, etc.) para realizar multitareas (sacar fotos, escuchar música, visionar vídeos, leer, etc.) y comunicarse en todo momento con el mundo a través de diversas aplicaciones. Estos desarrollos tienen directas implicaciones para la enseñanza, pues requieren promover una alfabetización digital; es decir, la capacidad de discernir cuándo y cómo utilizar qué aplicación para conseguir objetivos determinados. Además, hemos de ser conscientes de que al hacer uso de esas aplicaciones en internet estamos dejando una huella digital, la cual contribuirá a la creación de nuestra identidad digital.

Estas habilidades surgidas de las necesidades propias de la sociedad actual se conocen como habilidades del siglo XXI o habilidades de alto rango cognitivo e implican el desarrollo de la creatividad, la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la autonomía, la concienciación intercultural y la alfabetización digital. En el marco didáctico del siglo XXI se integrará el desarrollo de estas habilidades cognitivas. Con ello conseguiremos que la enseñanza de lenguas sea más significativa para el ciudadano moderno.

"Es muy distinto enseñar lengua en un contexto de inmersión o hacerlo en un contexto de lengua extranjera. En un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, aun cuando se propongan tareas cooperativas con vacíos de información, el uso de la lengua meta resultará forzado, artificial y a menudo un poco trivial".

1.2. Teorías de procesos de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas

Pero además de promover esas habilidades cognitivas, uno de nuestros principales objetivos como profesores de lenguas, es llevar al aula, o desarrollar, actividades significativas que promuevan un aprendizaje efectivo de la lengua. ¿Pero cuáles son las condiciones que impulsan un aprendizaje efectivo de la lengua?

Para poder responder a esta pregunta recurrimos a dos ámbitos de investigación: teorías de procesos de aprendizaje e investigación en adquisición de segundas lenguas.

Teorías de aprendizaje

El *constructivismo social*, es una de las teorías de aprendizaje que mayor impacto está teniendo en la educación, y que sitúa la **interacción** con expertos —o personas más capacitadas en la realización de tareas significativas— en el centro de todo proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1978). Según esta teoría, el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, facilitado gracias a la mediación o interacción con los otros, y es en consecuencia social y cooperativo. El *constructivismo social* ha ido evolucionando en diferentes direcciones generando nuevas perspectivas como son la *teoría de la actividad* (Engeström, 1987) y más adelante el *conectivismo* (Siemens, 2004) que estudia el efecto que la tecnología tiene en nuestra forma de vida, los procesos de comunicación y el aprendizaje. Según este último modelo, el aprendizaje se produce a través de las conexiones que se generan conectando nodos o fuentes de información dentro de las redes. El significado de la información que recibe el individuo se canaliza a través de la percepción de una realidad cambiante: lo que hoy parece una respuesta óptima a un reto determinado, puede que mañana, ante la nueva información que se recibe, resulte inválida. Esta visión implica que el aprendizaje es continuo y que no sólo se produce en un entorno de enseñanza formal, sino sobre todo en un contexto informal o no-formal en el que el individuo decide qué aprender, cómo, dónde y con qué objetivos. La toma de decisiones es en sí misma un eslabón del proceso de aprendizaje.

Adquisición de segundas lenguas

La **interacción** también parece desempeñar un papel esencial en el proceso de aprendizaje de lenguas (Mackey y Polio, 2009), principalmente si se aúnan aquellas condiciones óptimas para la adquisición, como son:

- La oferta, en un ambiente distendido de aprendizaje, de ricas y variadas muestras de lengua comprensibles que contengan elementos nuevos o desconocidos para el alumno (Krashen, 1985).
- Oportunidades para poder experimentar con la lengua y poder producir mensajes que sean comprensibles, y en lo posible correctos y adecuados al contexto específico (Swain, 1985; Lantolf, 2006).
- Dependiendo de la tarea y del contexto de comunicación, la posibilidad de que surjan en esas interacciones secuencias de negociación del significado (Long, 1985; Jauregi, 1997) y de la forma (Doughty y Long 1998; Long y Robinson, 1998), claves en el proceso de aprendizaje. En estas secuencias de negociación el alumno fija su atención (“noticing” Schmidt, 1990) en aquellos elementos lingüísticos desconocidos para él; esta atención constituye un primer paso en el proceso hacia su adquisición.

En este intento de comunicarse en la lengua meta el alumno utilizará estrategias, tanto de comprensión como de producción, para poder interpretar y producir adecuadamente significados.

Conviene subrayar la importancia que tiene, en el proceso de adquisición, la posibilidad de utilizar la lengua meta en un contexto social auténtico (Ellis, 2003; Lantolf, 2006). Por lo general, este uso auténtico de la lengua se desarrolla en situaciones comunicativas con representantes de diferentes comunidades lingüísticas y culturales. Esto implica que el desarrollo del conocimiento, de las destrezas y de las actitudes propias del hablante intercultural son esenciales en el diseño del marco didáctico de enseñanza de lenguas (Byram, 1997; Kasper, 2001).

2. El aprendizaje de lenguas en el aula

En el apartado anterior veíamos la importancia que tiene la interacción en el proceso de

aprendizaje y abordábamos las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje efectivo de la lengua meta. ¿Pero cómo transferimos esta información al contexto de enseñanza?

Hemos de ser conscientes de que existe una clara dicotomía según el contexto de aprendizaje en el que trabajemos. Es muy distinto enseñar lengua en un contexto de inmersión o hacerlo en un contexto de lengua extranjera. En el primero de los casos, nos encontramos en un ámbito rico de aprendizaje con múltiples oportunidades de realizar actividades significativas en contextos reales de comunicación, aplicando estrategias, negociando significados, prestando atención a aspectos formales y desarrollando actitudes y habilidades propias del hablante intercultural. En un contexto de aprendizaje de lengua extranjera, por el contrario, son muy limitadas las posibilidades de recrear ese ámbito rico de aprendizaje en el seno del aula tradicional. Los alumnos comparten la lengua materna y obviamente, si necesitan comunicar algo lo harán recurriendo a su lengua. Aun cuando se propongan tareas cooperativas con vacíos de información, el uso de la lengua meta resultará forzado, artificial y a menudo trivial. Así pues, parece que en un entorno de aprendizaje extranjero:

(...) las posibilidades de participar en interacciones reales en un contexto social auténtico con expertos son limitadas, lo cual dejará su huella en el desarrollo de las competencias comunicativa, intercultural y pragmática del alumno (Jauregi, 2013: 8).

2.1. Recursos digitales para enriquecer el contexto de aprendizaje

A pesar de las limitaciones a las que aludíamos, existen recursos que permiten recrear contextos de inmersión para así fomentar el uso de la lengua en situaciones sociales auténticas y el desarrollo tanto de las competencias comunicativa e intercultural, como de las destrezas cognitivas del siglo XXI. Nos referimos aquí al uso de aplicaciones digitales 2.0, que favorecen la interacción y el

trabajo cooperativo entre alumnos y que son muy sencillas de llevar al aula.

Conviene establecer una diferencia entre aplicaciones que permiten la comunicación sincrónica o asincrónica.

Comunicación sincrónica

Las aplicaciones para la comunicación sincrónica presuponen una comunicación en tiempo real. En consecuencia, para poder llevar a cabo este tipo de interacción tenemos que acordar fecha y hora. Aplicaciones que posibilitan la comunicación sincrónica en el lenguaje escrito son los chats o la mensajería instantánea.

En cuanto al lenguaje oral y visual disponemos de plataformas de videocomunicación como *Skype*, *Google Hangout*, *Anymeeting*, *Oovoo*, *BigBlueButton*, entre otros, que permiten la comunicación multimodal sincrónica: los hablantes se ven mientras hablan, pueden recurrir al chat y, dependiendo del entorno, se podrá compartir todo tipo de documentos en la misma interfaz (fotos, vídeos, textos, páginas web), escribir en línea y/o grabar las interacciones.

Otro tipo de entornos de los que disponemos para trabajar la comunicación oral son los mundos virtuales tridimensionales. *Second Life* y *OpenSim* son las plataformas más conocidas. En estos mundos virtuales los hablantes están representados por *avatares* quienes, además de comunicarse oralmente o por chat, pueden moverse (andar, correr, sentarse, bailar, incluso volar) y desplazarse o teletransportarse fácilmente a otra ubicación (véase figura 1). Los *avatares* pueden realizar actividades o juegos de rol en gran variedad de contextos: el salón de una casa, un castillo tétrico en el que se oyen gritos, una clase magistral, bares, hoteles, fábricas, despachos, tribunales, tiendas, teatros, el desierto... La riqueza de escenarios, junto con las posibilidades de comunicación y de llevar a cabo acciones de una forma lúdica, confieren a estas plataformas inmersivas un gran potencial didáctico (Jauregi, 2013; Jauregi et al. 2010; Jauregi, 2012; Dieterle y Clarke, 2008; Deutschmann et al., 2009).



Figura 1. Pantallazo de alumnos participando en una actividad en *OpenSim*

Las aplicaciones que facilitan la comunicación audiovisual sincrónica son muy atractivas y motivadoras para los alumnos, pero su integración en el currículo resulta más complejo al depender de la potencia de los dispositivos que se vayan a utilizar, el ancho de banda de conexión a internet, los cortafuegos de seguridad o la calidad del sonido.

Comunicación asincrónica

Las aplicaciones de comunicación asincrónica permiten la comunicación por Internet de forma no simultánea; son más flexibles en el uso y fáciles de integrar en el currículo, pues la comunicación no depende de un momento concreto y no son tan exigentes con los requisitos técnicos de los dispositivos o el ancho de banda. Ejemplos de aplicaciones de comunicación asincrónica son para el lenguaje escrito, el correo electrónico, los foros de discusión, los blogs, las *wikis* o las redes sociales (*Facebook*, *Twitter*, *Pinterest*, *ScoopIt*, *LinkedIn*, *Google+*). Para el lenguaje audiovisual disponemos de aplicaciones como *YouTube* o *Vimeo*.

Ofrecemos a continuación un par de ideas didácticas de qué se puede hacer con estas herramientas.

Blogs

En las clases podemos utilizar blogs¹⁰ multimodales (que incluyen la posibilidad de integrar texto, imágenes, vídeos, y/o hiperenlaces) para llevar a cabo proyectos en común. Teniendo en cuenta el nivel e intereses de nuestros alumnos y los objetivos didácticos concretos, podemos escribir con toda la clase un blog de recetas multiculturales, de música, de cine, de lectura, de deportes, de noticias... lo que se crea oportuno y despierte el interés de los alumnos. En estos blogs cada alumno irá subiendo su contribución y comentando la de sus compañeros.

Wikis / Documentos Google

Las Wikis¹¹ o su versión más moderna de *Google docs* (de *Google Drive*) permiten la colaboración en grupos en el proceso de redacción de un mismo texto multimodal sobre un tema o aspecto que nos interese tratar (la creación de una empresa, la escuela del futuro, etc.). También permiten comentar las Wikis de otros grupos. Estas herramientas resultan muy interesantes para el profesor ya que puede seguir el proceso de creación de la Wiki o Documento *Google*, y ver cuál está siendo la aportación de cada uno de los miembros del grupo a la creación del documento multimodal. En todo momento el profesor puede ofrecer retroalimentación según las necesidades específicas de cada grupo.

YouTube

Si queremos fomentar el lenguaje oral podemos proponer proyectos en los que los alumnos hagan grabaciones audiovisuales, lo cual resulta sencillo hoy en día ya que todos los móviles incorporan cámaras. Estos proyectos se podrían realizar fuera de los muros del aula con lo que integraríamos de forma lúdica el mundo exterior en la clase. Estos proyectos podrían girar en torno a gran diversidad de temas y géneros: los alumnos

podrían crear anuncios, videoclips de canciones, cortometrajes, un telediario, dramatizaciones de alguna lectura que estén realizando o presentar grabaciones más sencillas en las que hablan y nos muestran su rincón favorito, sus aficiones, etc.

También se pueden utilizar las redes sociales para enriquecer y dinamizar el entorno de aprendizaje. Se puede crear fácilmente un grupo de *Facebook* o de *WhatsApp* para compartir y comentar información relacionada con los estudios, el mundo hispano, etc.

2.2. La didáctica en un entorno seguro de aprendizaje

Es necesario recalcar que el uso de aplicaciones digitales no constituye un fin en sí. Estas herramientas son un medio importante para conseguir fines didácticos y su uso estará integrado en el programa curricular a través del diseño de tareas significativas. Esto significa que la didáctica canalizará el uso que se haga de las herramientas específicas dentro del currículo a través de tareas específicas.

Muchas de las aplicaciones descritas en el apartado anterior son de carácter abierto. Es imprescindible que tanto profesores como alumnos sean conscientes de este hecho y reflexionen sobre aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad digital y la preservación de la privacidad. Así reflexionarán sobre qué subir a la red y qué no; si utilizan nombres o apodos, etc.

Estas son cuestiones de gran relevancia principalmente para aquellos que trabajan con menores. En estos casos se recomienda el uso de entornos seguros dirigidos exclusivamente a la enseñanza. Hoy en día disponemos de diferentes plataformas para la educación que incorporan herramientas 2.0. Uno de estos entornos es *Moodle* que cuenta con chat, foros de discusión, wikis, blogs... y donde se puede incluir la aplicación de videocomunicación *BigBlueButton*.

También la plataforma *EdModo* ha sido creada con fines didácticos. Aparentemente funciona

¹⁰ *Blogger*, *WordPress*, *Tumblr* son algunas de las aplicaciones de blogs más utilizadas.

¹¹ *PBWorks*, *Wikispaces* son algunos de los entornos de Wikis más utilizados.

como una red social (es muy parecida a Facebook), pero ha sido creada para la enseñanza: es un entorno cerrado y seguro en el que se preserva la identidad de los alumnos.

"Muchas de las aplicaciones (...) son de carácter abierto. Es imprescindible que tanto profesores como alumnos sean conscientes de este hecho y reflexionen sobre aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad digital y la preservación de la privacidad. Así reflexionarán sobre qué subir a la red y qué no; si utilizan nombres o apodos, etc."

3. Aprendiendo más allá de los muros del aula: la telecolaboración

Estas herramientas digitales a las que hemos aludido en el apartado anterior, se pueden utilizar para que los alumnos de clase cooperen entre ellos. Las investigaciones muestran que con estas herramientas los alumnos experimentan más con la lengua y que no sólo producen más sino que el discurso que generan es más complejo, tanto a nivel de la variedad de funciones comunicativas que utilizan, como de la complejidad sintáctica y léxica. Sin embargo, la comunicación que se desarrolla no dejará de ser artificial y un tanto forzada. ¿Cómo podríamos resolver este dilema? La solución la encontramos en la propia Internet. Concretamente, en la posibilidad que nos ofrece de abrir el contexto de aprendizaje al mundo y así internacionalizar la enseñanza. En esto, precisamente, consiste la *telecolaboración*: en ofrecer la posibilidad a nuestros alumnos de que colaboren en proyectos con alumnos de otras instituciones en el extranjero a través de aplicaciones digitales para así desarrollar no sólo su habilidad comunicativa e intercultural sino también las destrezas de alto rango cognitivo.

La telecolaboración aporta una nueva dimensión al aprendizaje de lenguas. La lengua no se adquiere prestando atención unívoca a la gramática y al vocabulario. Es necesario promover un uso de la lengua significativo. La lengua es el instrumento por excelencia que utilizamos para comunicarnos, conseguir

objetivos y, en su vertiente más social, conocer a otras personas y saber cómo viven, qué piensan, qué sienten, cómo hablan... Las herramientas digitales nos van a permitir realizar proyectos en común que surgen de intereses mutuos. Además, al desarrollarse la telecolaboración en contextos de comunicación auténticos con hablantes de otra comunidad lingüística y cultural, se posibilitará el desarrollo de la competencia intercultural. Para ello es indispensable diseñar tareas adecuadas y guiar el proceso de telecolaboración con esmero.

En la universidad de Utrecht llevamos más de una década experimentando con la telecolaboración y realizando investigación sobre el valor añadido que supone su integración en el currículo de lenguas tanto a nivel universitario como en la enseñanza media. Varios son los proyectos europeos desarrollados con tal fin: TILA¹², NIFLAR¹³ y Euroversity¹⁴. Los resultados de estas iniciativas de innovación didáctica digital muestran que una adecuada integración de la telecolaboración en el currículo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa (Canto, Jauregi y Bergh, 2013), la competencia intercultural (Canto, Graaff y Jauregi, 2014; Kroon, Jauregi y Thije, 2015) y la motivación (Jauregi et al., 2012).

Proyecto TILA

Telecolaboración
Intercultural
Adquisición
Lengua

Financiado por la Comisión Europea
Duración: 2013-2015

© 2014 TILA

¹² TILA: Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition; www.tilaproject.eu

¹³ NIFLAR: Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research; www.niflar.eu

¹⁴ Euroversity; www.euroversity.eu

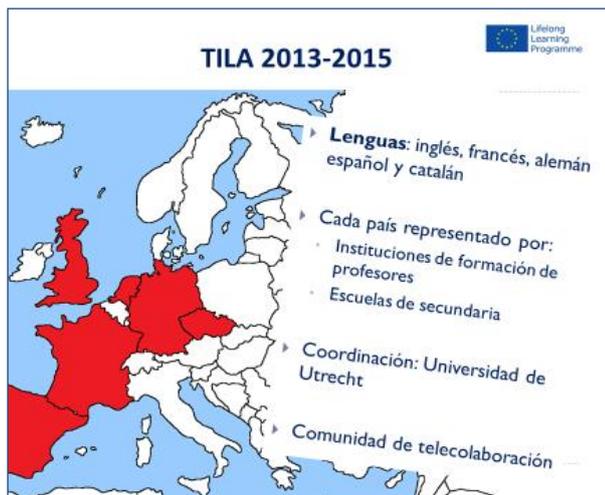


Figura 2. El proyecto TILA (www.tilaproject.eu).

A continuación veremos cómo podemos integrar la telecolaboración en el currículo de lenguas siguiendo directrices fijadas en el proyecto TILA, cuyos objetivos se enumeran en la figura 3:



Figura 4. Aplicaciones que utiliza TILA y disponibles para cualquier profesor.

"Con los herramientas digitales los alumnos experimentan más con la lengua y que no sólo producen más sino que el discurso que generan es más complejo, tanto a nivel de la variedad de funciones comunicativas que utilizan, como de la complejidad sintáctica y léxica. La telecolaboración consiste en ofrecer la posibilidad a nuestros alumnos de que colaboren en proyectos con alumnos de otras instituciones en el extranjero, a través de aplicaciones digitales, para así desarrollar no sólo su habilidad comunicativa e intercultural sino también las destrezas de alto rango cognitivo necesarias en el siglo XXI".

3.1. Cómo organizar proyectos de telecolaboración

La organización de proyectos de telecolaboración requiere tiempo, más si es la primera vez que se organizan. Entre otras cosas, supone encontrar una escuela y a un profesor en el extranjero dispuesto a colaborar, ponerse de acuerdo sobre el tipo de tareas, las herramientas que se utilizarán, fechas y horario para realizar las actividades, se tendrán que controlar aspectos técnicos, etc. Por eso, se recomienda empezar con meses de antelación. Se distinguen cuatro fases iterativas (figura 5): Preparación, implementación, evaluación y adaptación.



Figura 3. Objetivos del proyecto TILA.

Los grupos meta de TILA son los alumnos de secundaria y la formación de profesorado. Se ha optado por utilizar entornos digitales seguros en los que se preserve la privacidad del alumno. Se utiliza Moodle como plataforma de aprendizaje virtual que dispone de wikis, blogs, foros de discusión, chat y la aplicación de videoconferencia BigBlueButton. Además dispone del entorno tridimensional virtual de OpenSim.



Figura 5. Fases en la organización de proyectos de telacolaboración.

Fase preparatoria

En la tabla I encontrará los pasos a seguir en la fase preparatoria. En esta fase es importante especificar los objetivos que quiere conseguir con el proyecto, contar con el apoyo de su institución, encontrar una escuela en el extranjero para colaborar, controlar la técnica, desarrollar el material necesario y finalmente organizar las sesiones de telecolaboración.

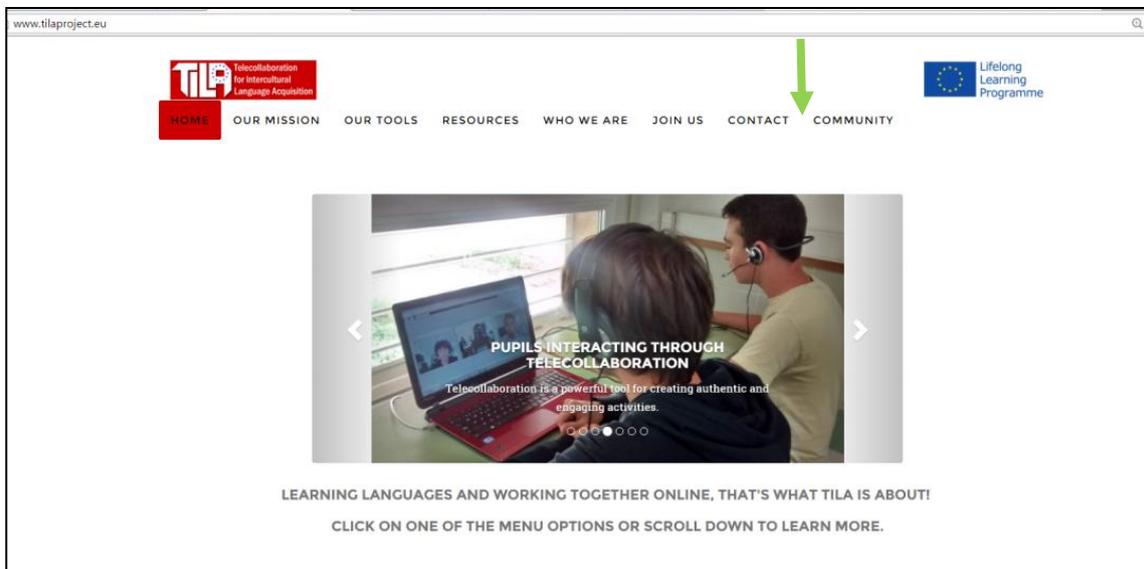
Fase de preparación
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir ideas con la dirección de la institución y compañeros y conseguir apoyo 2. Selección del curso de lengua 3. Selección del formato de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Tandem / lingua franca - Sincrónica / Asincrónica / Combinación - Herramientas 4. Encontrar escuela y profesor en el extranjero 5. Acordar propuestas didácticas, aplicaciones, tareas, fechas 6. Realizar pruebas técnicas (apoyo técnico) 7. Organizar sesiones de interacción: <ul style="list-style-type: none"> - Fijar fechas y frecuencia - Decidir lugar desde el que se realizarán las sesiones (escuela / casa como deberes) - Crear parejas / grupos reducidos de interacción 8. Diseñar o adaptar tareas de interacción e integrarlas en el currículo 9. Organizar tutorías para que los alumnos se familiaricen con los entornos digitales

Tabla I. Fase de preparación de proyectos de telecolaboración

Existen diferentes opciones para encontrar una escuela interesada en participar en proyectos de telecolaboración:

I. Puede recurrir a su propia red. Quizá su escuela tenga contactos con otras escuelas en el extranjero.

2. Aquellos que trabajen en la enseñanza media y la formación de profesorado podrán unirse a la comunidad TILA (www.tilaproject.eu) (figuras en tabla 2) y utilizar el dispositivo digital (última figura en la tabla 2) que permite registrarse y encontrar colaboradores en el extranjero. En los siguientes pantallazos se le indica a través de la flecha verde cómo acceder a la comunidad pulsando en los enlaces.



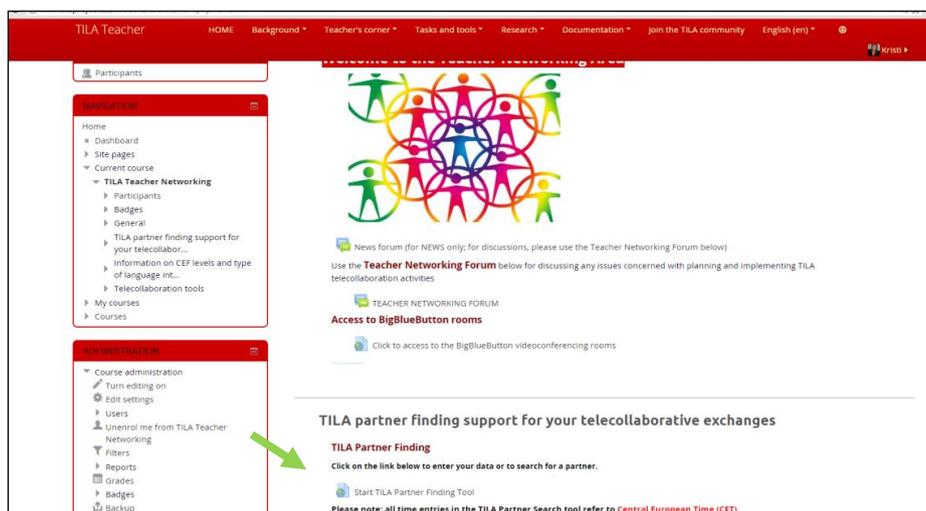


Tabla 2. Cómo hacerse miembro de la comunidad TILA y acceder, entre otras opciones, al dispositivo para encontrar colaboradores (“TILA partner finding”).

3. Otra opción para profesores de enseñanza media es eTwinning (<https://www.etwinning.net>) y para universitarios Unicollaboration (<http://uni-collaboration.eu>).

En este tipo de proyectos es de vital importancia poder contar con un profesor entusiasta y comprometido con el que poder colaborar y mantener una comunicación fluida en todas las fases del proyecto. Es esencial compartir ideas, expectativas, visiones pedagógicas; estar abierto a la diversidad (en creencias, visiones, actitudes, estilos) y ser flexible.

En cuanto al formato de comunicación de las telecolaboraciones, se puede recurrir al sistema tándem o al de *lingua franca*. El primero supone la presencia de un hablante nativo y la realización de las tareas en dos lenguas. Imagínese, por ejemplo, a un inglés aprendiendo español y a un español aprendiendo inglés. Sus telecolaboraciones incluirán ambas lenguas: así realizarán una tarea en inglés y otra en español. Por su parte, el formato de comunicación de *lingua franca* implica la utilización de la lengua meta como lengua extranjera. Por ejemplo un francés y un alemán que se comunican en español. En estos casos no hay hablantes nativos presentes en las telecolaboraciones.

Aunque en el proyecto TILA hemos tenido ejemplos de ambos formatos de comunicación, la mayoría de los profesores optó por el formato de *lingua franca* para llevar a cabo las telecolaboraciones. Las experiencias han sido muy positivas en ambos casos.

Fase de implementación

Conlleva la realización de telecolaboraciones. Éstas estarán integradas en el currículo. Se trabajará en tres fases siguiendo propuestas del Enfoque por Tareas: preparación de la tarea (generalmente en clase), realización de la telecolaboración y evaluación de la misma. El profesor guiará en todo momento este proceso creativo y comunicativo (véase tabla 3).

Fase de implementación

1. Se guiará de forma continuada el proceso de telecolaboración manteniendo un diálogo continuo con los alumnos y con el profesor colaborador.
2. Se monitorizarán los procesos de comunicación y progreso de los alumnos. Se estimularán la creatividad, las actitudes abiertas, la comunicación y la reflexión.
3. Se comentará el trabajo telecolaborativo de forma constructiva.
4. Se mantendrá la comunicación abierta con el profesor colaborador para monitorizar el proceso (¿qué es lo positivo?, ¿cuáles son los desafíos?, ¿qué se debe adaptar?)

Tabla 3. Fase de implementación de las telecolaboraciones.

Fase de evaluación

La fase de evaluación será continua, llevándose a cabo en cada una de las fases. Podemos utilizar diferentes tipos de herramientas para evaluar los aspectos positivos / desafiantes del proyecto (objetivos, tareas, formato de grupo, herramientas utilizadas, resultados de aprendizaje, tiempo invertido, motivación, gestión): entrevistas, cuestionarios (en línea *Google forms* o *SurveyMonkey*), diarios de reflexión o parrillas de evaluación.

Las conclusiones de esta fase nos llevarán a adaptar las propuestas iniciales de telecolaboración, mejorando aquellos aspectos que no hayan funcionado de forma óptima.

3.2. Hacia la integración de la telecolaboración en el currículo: el diseño de tareas para la telecolaboración

La telecolaboración debería integrarse¹⁵ en el currículo de lenguas, combinando tanto las dinámicas propias de clase con el profesor y los alumnos como las actividades que implican la comunicación con alumnos de otras naciones a través de las herramientas digitales 2.0. Estas telecolaboraciones se podrán organizar en la escuela o desde casa. La integración curricular se plasmará en la secuenciación de tareas que comporta tres fases: tarea preparatoria, tarea principal y tarea final (Figura 6).

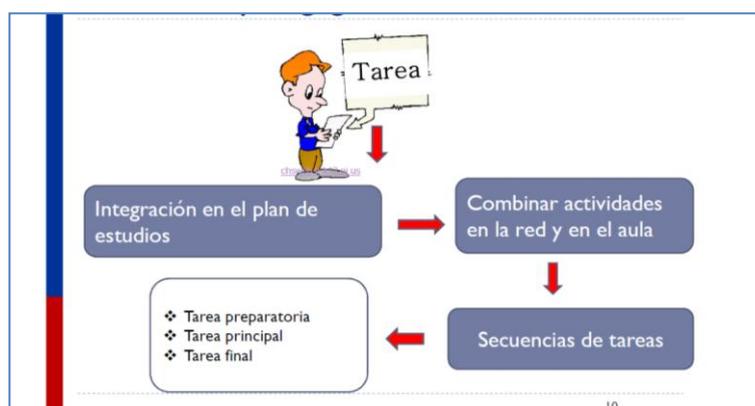


Figura 6. Modelo de integración de las tareas de telecolaboración en el currículo.

¹⁵ Véanse las guías de TILA para el profesorado para más información sobre las tareas para la telecolaboración.

La **fase preparatoria** incluye actividades que ayudan a preparar la tarea principal de telecolaboración. En esta fase se trabajarán:

- Aspectos interculturales: se preparará al alumno al encuentro intercultural favoreciendo actitudes de apertura, curiosidad y empatía hacia el grupo cultural meta y fomentando la reflexión y la concienciación sobre aspectos interculturales.
- Cuestiones comunicativas: a través de actividades facilitadoras se aportará a los alumnos aquellos elementos nocio-funcionales que vayan a necesitar para llevar a cabo la telecolaboración. Muchos profesores trabajan estos aspectos a través del manual que utilizan en el curso.
- Asuntos de colaboración: se reflexionará sobre la diversidad y diferentes estilos de cooperación (activo vs. pasivo, silencioso vs. hablador) y la importancia de adaptarse al otro.
- Uso estratégico de la lengua: este aspecto implica el uso de las estrategias comunicativas necesarias para co-crear y negociar el significado.
- Cuestiones tecnológicas: aquí se trabajará la alfabetización digital; es decir cómo usar las herramientas específicas y comunicarse adecuadamente a través de ellas.

La **fase principal** corresponde a la realización de la telecolaboración que se podrá llevar a cabo o en clase o fuera de clase como deberes. Existe un abanico muy amplio de lo que puede constituir la tarea principal. Puede consistir en intercambiar información personal o en lanzar un nuevo producto al mercado; dependerá del contexto de enseñanza, objetivos pedagógicos e intereses. Consúltese la página de TILA para ver y descargar tareas utilizadas en el proyecto (<http://www.tilaproject.eu/moodle/course/view.php?id=44>).



Figura 7. Alumnos participando en sesiones de telecolaboración.

Durante la **fase final**, los alumnos participan en actividades diseñadas para consolidar los resultados de aprendizaje y reflexionar sobre el intercambio de telecolaboración. Estas actividades se pueden organizar o bien en clase o bien desde casa, y, según convenga, se podrá hacer uso de herramientas 2.0. Las actividades de consolidación pueden incluir:

- La presentación de un informe a la clase.
- Conversaciones de seguimiento en el aula o en un foro, para conocer de cerca las experiencias de los alumnos con la telecolaboración.
- Entrevista de reflexión con el profesor.

- Evaluación y reflexión con los demás alumnos (¿Qué hemos aprendido? ¿Qué nos ha gustado? ¿Qué nos ha sorprendido? ¿Qué se podría mejorar?). Haremos especial hincapié en el componente intercultural.
- Portafolios individuales o en grupo con documentación, evaluación y reflexión de los resultados de telecolaboración.

¿Pero qué es una buena tarea y cuáles son los criterios que tenemos que respetar a la hora de diseñar tareas significativas para la telecolaboración?

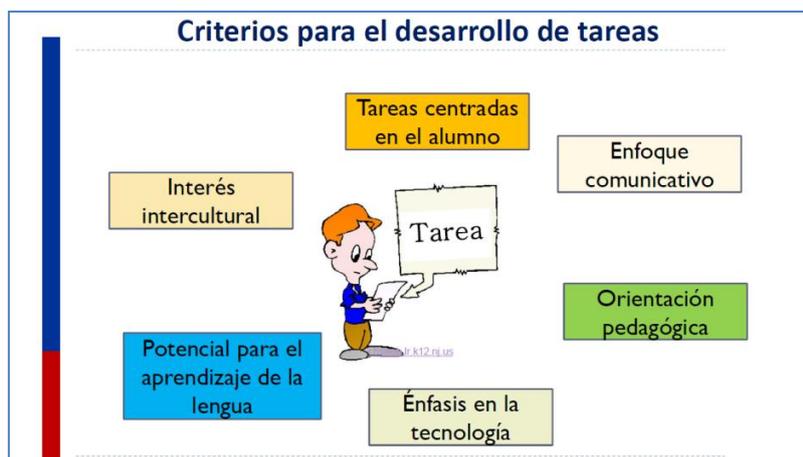


Figura 8. Criterios para el desarrollo de tareas.

El desarrollo de tareas es un elemento clave en el proceso de integración de los intercambios de telecolaboración y presupone la colaboración entre profesores en el diseño, ejecución y evaluación de las tareas. Una buena tarea deberá ser significativa y atractiva para el alumno, útil para el proceso de aprendizaje y aprovechará de forma óptima las posibilidades didácticas que ofrecen las herramientas digitales a utilizar. Las tareas estarán centradas en el alumno (previamente se habrá realizado un análisis de necesidades), fomentarán la comunicación significativa y la concienciación intercultural (véase Figura 9). En el proyecto TILA hemos observado que aquellas tareas cercanas al mundo de vivencias de los alumnos son las que más interacción generan y más motivadoras resultan.

Componente Intercultural	Componente comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invitar a los alumnos a dirigirse a sus compañeros de una manera abierta y empática y que mejore la curiosidad hacia el otro y su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Están orientadas a la negociación de significado y a la comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invitar a los alumnos a reconocer y a comprender los puntos de vista y los valores de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incluyen un vacío de información y opinión.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Facilitar el aprendizaje del conocimiento cultural y de las prácticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Requieren un intercambio de información bidireccional: los alumnos necesitan utilizar la información que reciben de sus compañeros para completar la tarea adecuadamente y cumplir los objetivos de la tarea conjuntamente.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concienciar al alumno sobre su propia cultura y sobre sus prácticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invitan a los alumnos a utilizar la lengua en actividades de la vida real (autenticidad).
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estimular el descubrimiento de aspectos nuevos, similares o diferentes sobre la cultura de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propician la negociación del significado (ver sección siguiente).
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Invitar a los estudiantes a comparar e interpretar elementos de diferentes culturas y descubrir la relación que puede existir entre ellos. 	

Figura 9. El componente intercultural y comunicativo en el diseño de tareas.

3.3. Ejemplo de actividad de teleboración

Por último, presentamos como ejemplo la actividad **¡Encantado!** que ha sido desarrollada por las profesoras M. Faber y M. J. Martínez para sus telecolaboraciones. Ésta y otras tareas se pueden descargar desde la página de TILA (<http://www.tilaproject.eu/moodle/course/view.php?id=44>).

Título de la tarea TILA	¡Encantado!
Equipo colaborador	M. Faber (Gomarus College, Países Bajos) M. J. Martínez (Escola Sant Lluís Gonçaga, España)
Grupo meta	Alumnos de secundaria, edad 15/16
Nivel	A2 / B1
Descripción / Temática	Es la primera telecolaboración. El objetivo es conocerse e intercambiar información sobre sus familias, aficiones, ciudad natal, la escuela, el trabajo, los planes para el futuro, etc.
Objetivos de aprendizaje comunicativos, interculturales, lingüísticos, TIC	<p>Objetivos de aprendizaje intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el estilo de vida propio y conocer el de los demás. - Descubrir similitudes y diferencias en estilos de vida y actividades de ocio. - Desarrollar apertura a otras preferencias y formas de vida. <p>Objetivos de aprendizaje comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar la conversación y mantener la fluidez. - Hablar sobre el estilo de vida propio y aficiones. - Expresarse de forma comprensible. - Ofrecer ayuda lingüística y apoyo. <p>Objetivos de aprendizaje lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar medios de expresión para hablar de uno mismo y preguntar al compañero sobre temas como la ciudad natal, la familia, las actividades de la escuela, el ocio, las aficiones, el trabajo, los planes para el futuro. <p>Objetivos de aprendizaje de las TIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el programa de videocomunicación.
Descripción de la actividad preparatoria de aprendizaje	Los alumnos preparan las preguntas y respuestas que pueden utilizar durante la telecolaboración. Se preparan para poder hablar de: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Edad - Lugar de residencia - Familia - Colegio - Residencia - Deporte / comida / animal / música favorita - Actividades de ocio - Trabajo - Planes para el futuro
Sesión de telecolaboración	Los alumnos españoles y holandeses se reúnen en <i>GoogleHangouts</i> . Hablan en parejas sobre los temas mencionados.
Consolidación de la actividad	Los alumnos escriben un informe corto (unas 250 palabras) en que mencionan lo que han aprendido acerca de su pareja (y de ellos mismos). Nombran aspectos que les llamaron la atención del compañero y comparan su propia vida con la vida de su pareja.
Especificaciones técnicas (herramientas)	<i>GoogleHangouts</i> (en el navegador <i>Google Chrome</i>) Micrófonos / Auriculares Webcams

Tarea 1 – ¡Encantado!



Introducción

¡Hola! Esta es la primera tarea de telecolaboración. Durante la primera sesión telecolaborativa vas a hablar en español con un alumno holandés de tu edad / con un español. Con esta persona vas a colaborar también las próximas tres veces. El objetivo de esta tarea es que os conozcáis y que te familiarices con el programa GoogleHangouts.

Tarea A

Prepara preguntas para hacer a tu pareja holandesa/española. La primera conversación va ser en español. El objetivo es que os conozcáis así que pregunta toda clase de cosas. Puedes hablar, por ejemplo, de los siguientes temas:

- Nombre
- Edad
- Domicilio
- Familia
- La escuela
- La vida en Holanda/Groningen
- Deporte/animal/comida/música favorito/a
- Ocio/aficiones
- Trabajo (de tu pareja y de sus padres)
- Planes para el futuro

Piensa también en otros temas. Haz al menos 20 preguntas y piensa también en lo que tú responderías. ¿Tenéis mucho en común?

Consejo: Puede ser que tu pareja holandesa no entienda todo directamente, piensa en cómo explicarías palabras difíciles.

Tarea B

Ahora vas a mantener la conversación. Saluda y preséntate. Habla de ti, tu familia, la escuela, lo que haces en tu tiempo libre y los temas de los que te interesa hablar. Haz tus preguntas a tu pareja y responde a sus preguntas. Rellena la tabla con sus datos. Lo importante es que tengáis una conversación divertida, no tienes que tratar un tema nuevo si no habéis acabado el tema anterior.

Tarea C

Escribe un informe corto sobre la sesión de telecolaboración. Cuenta lo que has aprendido. ¿Todo salió bien? ¿Te gustó? Describe a tu pareja brevemente con la ayuda de la tabla rellena. ¿Cuáles son las cosas más sorprendentes que tu pareja te ha contado? ¿Hay grandes diferencias entre su vida y la tuya? Responde a estas preguntas en al menos 250 palabras.

Worksheet

Nombre + apellidos	
Edad	
Domicilio	
Hermanos (nombre, edad)	
Nombre de su escuela	
Deporte/deportista favorito,a	
Aficiones	
Comida favorita	
Música favorita	
Animal favorito	
Trabajo de su padre/madre	
Planes para el futuro (estudio/trabajo)	
Ventajas de vivir en Groningen/La Garriga	
Desventajas de vivir en Groningen/La Garriga	

"El desarrollo de tareas es un elemento clave en el proceso de integración de los intercambios de telecolaboración y presupone la colaboración entre profesores en el diseño, ejecución y evaluación de las tareas. Una buena tarea deberá ser significativa y atractiva para el alumno, útil para el proceso de aprendizaje y aprovechará de forma óptima las posibilidades didácticas que ofrecen las herramientas digitales a utilizar".

Conclusiones

En este artículo hemos intentado esbozar un marco didáctico de ELE para la sociedad actual, caracterizada por cambios constantes y un alto grado de globalización y digitalización. Hemos visto cómo las herramientas digitales 2.0 nos permiten enriquecer entornos de enseñanza/aprendizaje situando al alumno y a la comunicación en el eje del proceso de adquisición. Pero además, estas herramientas permiten integrar el mundo en la clase, facilitando la comunicación intercultural con hablantes con un trasfondo cultural y lingüístico distintos, lo que se conoce como telecolaboración. El diseño riguroso de tareas didácticas con la secuenciación en tres fases se convierte en pieza angular en este nuevo marco didáctico. Estas sesiones de telecolaboración contribuyen a un aprendizaje efectivo de la lengua, fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, el desarrollo de destrezas cognitivas del siglo XXI y resulta altamente motivador.

Referencias bibliográficas

- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. En línea: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> [Consulta 20/10/2015]
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANTO, S., JAUREGI, K. y BERGH, H. v/d (2013). "Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?" En: *ReCALL*, vol. 25, 105-121.
- DEUTSCHMANN, M., PANICHI, L. y MOLKA DANIELSEN, J. (2009): "Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses". En: *ReCALL* 21/2, 206-226.
- DIETERLE, E., y CLARKE, J. (2008). "Multi-user virtual environments for teaching and learning". En: Pagani, M. (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking* (Second ed.). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- JAUREGI, K. (1997). *Collaborative negotiation of meaning. A longitudinal approach*. Amsterdam: Rodopi.
- JAUREGI, K. (2013). "La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE". En: Blecua, B., Borrell, S., Crous, B. y Sierra, F. (Eds). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, 5-16. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera. ISBN: 978-84-616-5972-2.
- JAUREGI, K., GÓMEZ MOLINA, J.R. y CANTO, S. (2010): "Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto". En: *MarcoELE*, 11, 1-17 (<http://www.marcoele.com>)
- JAUREGI, K., de GRAAFF, R., van den BERGH, H. y KRIZ, M. (2012): "Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation". En: *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25.1, 1-19.

- KASPER, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: CUP.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- LANTOLF, James P. (2006). "Sociocultural theory and L2: State of the Art". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- LONG, M. y ROBINSON, P. (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". En: Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.
- MACKEY, A. y POLIO, Ch. (Eds.) (2009). *Multiple Perspectives on Interaction*. New York: Routledge.
- SCHMIDT, R.W. (1990). "The Role of Consciousness in Second Language Learning". En: *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- SWAIN, M. (1985). *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*. En: Gass, S. y Madden, C. (Eds.)
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind & Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

LA COMUNICACIÓN EFECTIVA EN ESPAÑOL EN UN ENTORNO EMPRESARIAL INTERCULTURAL



Lieve Vangehuchten

Universidad de Amberes

lieve.vangehuchten@uantwerpen.be

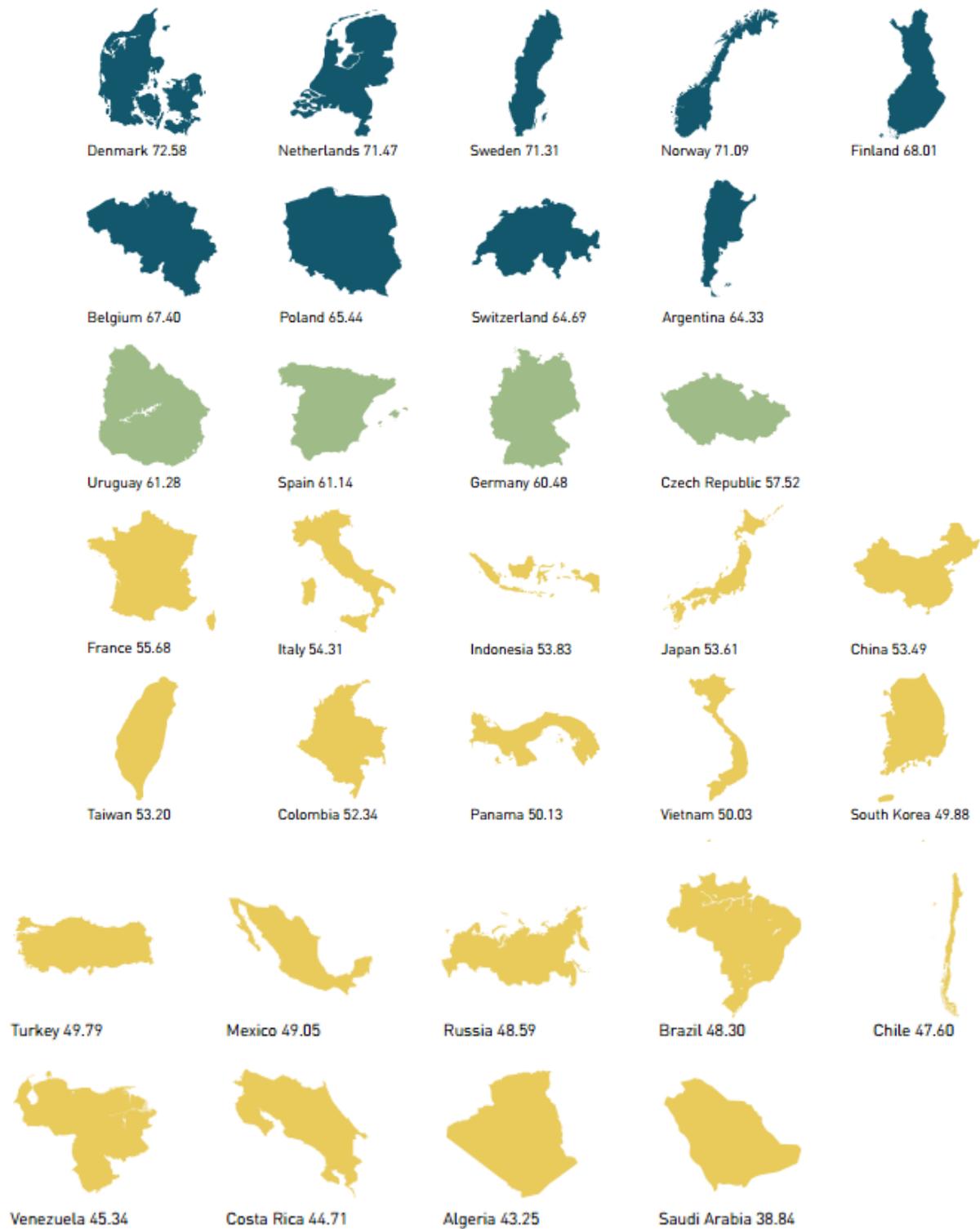
Este artículo se presenta como una invitación a la reflexión sobre cómo trabajar la competencia comunicativa intercultural en un curso de español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales (ELEFEC). En la primera parte se analiza la cambiante realidad económica y empresarial actual desde el ángulo de la investigación empírica en comunicación profesional internacional, partiendo del supuesto que es en este contexto en el que nuestro público meta funcionará en su futuro profesional, es decir en un escenario internacional que es, por definición, multinacional, multicultural y multilingüe. La segunda parte del artículo ofrece ejercicios interactivos a partir del estudio de casos empresariales reales. Estos ejercicios tratan el tema de la negociación intercultural y van dirigidos a un público de nivel B1 o superior.

I. El inglés, indiscutible *business lingua franca*

"Hasta las empresas más pequeñas se dan cuenta de que en este nuevo contexto sus posibilidades de expansión y crecimiento se deben buscar y encontrar en el escenario internacional. Esto nos plantea un nuevo desafío a los profesores de español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales (ELEFEC): ¿Cómo responder a las tan versátiles necesidades comunicativas de nuestros alumnos?"

El dominio universal del inglés como lengua vehicular de los negocios o *business lingua franca* es cada vez más un hecho, también en España. Según demuestran las estadísticas, los

españoles han dejado de ir a la cola en cuanto a su conocimiento de la lengua inglesa en comparación con los demás países europeos. En la cuarta edición del EF English Proficiency Index (EF-EPI, 2014a), realizada con 750.000 adultos en 63 países y regiones, España se sitúa en la vigésima posición, detrás de Bélgica (posición 9), pero delante de Portugal (21), Italia (27) y Francia (29). Además, EF-EPI realizó un estudio sobre el dominio del inglés empresarial en 22 sectores industriales y en 32 países (EF-EPI, 2014b). Según este segundo estudio, España también presenta resultados bastante aceptables, ya que, situándose en la undécima posición, hasta pasa justo por delante de Alemania, como se destaca en el siguiente gráfico (EF-EPI, 2014b: 13):



EF EPI-c PROFICIENCY BANDS

● High Proficiency

● Moderate Proficiency

● Low Proficiency

Resulta obvio, pues, que España ha despertado del letargo y está saliendo de su incapacidad para hablar inglés, para participar plenamente en la ola de globalización e internacionalización que inunda Europa y que hace que se estén desdibujando las fronteras. Hasta las empresas más pequeñas se dan cuenta de que en este nuevo contexto sus posibilidades de expansión y crecimiento se deben buscar y encontrar en el escenario internacional. Esto nos plantea un nuevo desafío a los profesores de español como lengua extranjera para fines económicos y comerciales (ELEFEC): ¿Cómo responder a las tan versátiles necesidades comunicativas de nuestros alumnos? A este respecto cabe primero examinar la situación actual del panorama empresarial internacional en cuanto a los aspectos comunicativos.

2. La comunicación en el mundo empresarial internacional actual

La globalización ha incrementado los contactos internacionales e interculturales en el mundo laboral. Las empresas salen cada vez más de sus fronteras, y también, dentro de una misma organización, los trabajadores provienen a menudo de diferentes culturas, sobre todo en las grandes metrópolis. Esta realidad tiene consecuencias para la comunicación efectiva, ya que no basta con hablar la lengua del interlocutor o adoptar una lengua de trabajo común a la hora de tener que tratar con personas que no proceden del mismo entorno cultural (Lauring 2011). En efecto, la investigación empírica está creciendo en este campo y demuestra que comunicarse implica mucho más que dominar el idioma del contexto en el que se interactúa. Son muchos los estudios que demuestran que las dificultades comunicativas en un contexto multicultural no se solucionan por la mera adopción de medidas lingüísticas. Estas medidas (bilingüismo o multilingüismo activo/pasivo o funcional, lengua vehicular, servicios de interpretación, traducción, etc.) sólo surtirán efecto si van acompañadas de una política de desarrollo de competencia intercultural que permita hacer frente a los numerosos problemas que genera el entorno multicultural, tales como la intolerancia, la impaciencia y el

rechazo de lo desconocido (Ainsworth, 2013: 29).

A pesar de esta nueva realidad que se está enraizando en el escenario laboral internacional, el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras no le está dedicando la atención debida a la aplicación de las competencias comunicativas interculturales en sus temarios. La gran mayoría de los manuales de lenguas extranjeras sigue tomando al hablante nativo como modelo del comunicador efectivo. No obstante, en muchas situaciones de comunicación internacional actual, ni siquiera está presente un locutor nativo de la lengua vehicular hablada, y, si está presente, también tendrá que adaptarse al discurso de sus interlocutores. De ahí que los investigadores Spencer-Oatey y Franklin (2009: 64) destaquen la necesidad urgente de desplazar la atención en la enseñanza de las lenguas extranjeras en dominio normativo y académico de la lengua hacia la adaptabilidad de saber seleccionar las formas apropiadas requeridas según el contexto comunicativo (inter)cultural.

Ahora bien, no se puede negar que a nivel europeo, y sobre todo bajo el impulso de los anglosajones, que son los primeros implicados por la importancia del inglés como *business lingua franca*, ya se han realizado varios proyectos interregionales que han investigado de manera cualitativa los retos lingüísticos y comunicativos del nuevo entorno laboral multicultural y que han llegado a esbozar las diferentes competencias que componen el perfil ideal del empresario internacional actual. Pensamos, por ejemplo, en los proyectos *INTENT-Competences for International Entrepreneurship* (2007-2009) o en el *C-EO Coach for Entrepreneurial Opportunities* (2013-2015), ambos examinados y comentados ampliamente en Vangehuchten y Moreno Bruna (en prensa). Asimismo, y más concretamente para el ELEFEC, la Fundación Comillas encargó en 2011 a los especialistas Martín Peris y Sabater la elaboración de un plan curricular para el español de los negocios. En este informe, los autores abogan explícitamente por un enfoque que proceda con el análisis de necesidades para poder determinar con

conocimiento de causa y, a partir de una investigación empírica, qué contenidos lingüísticos, temático-específicos e interculturales deben constituir el currículum de un curso de ELEFEC. No obstante, hasta el día de hoy dicho plan sigue sin ser puesto en práctica. A este respecto, los anglosajones nos llevan ventaja, dado que existen varios excelentes materiales que integran de manera acertada la competencia intercultural en un manual de inglés como lengua extranjera para los negocios. Un autor especialista es Dignen (2011) con, por ejemplo, su excelente manual *Communicating across cultures* en la serie de Cambridge Business Skills Professional English.

"La gran mayoría de los manuales de lenguas extranjeras sigue tomando al hablante nativo como modelo del comunicador efectivo. No obstante, en muchas situaciones de comunicación internacional actual, ni siquiera está presente un locutor nativo de la lengua vehicular hablada, y, si está presente, también tendrá que adaptarse al discurso de sus interlocutores. De ahí la necesidad urgente de desplazar la atención en la enseñanza de las lenguas extranjeras en dominio normativo y académico de la lengua hacia la adaptabilidad de saber seleccionar las formas apropiadas requeridas según el contexto comunicativo (inter)cultural".

3. La interculturalidad y ELEFEC

Aunque, desde luego, el estatus del inglés como *business lingua franca* supera con creces el de la lengua española, opinamos que también para el ELEFEC ha llegado la hora de adaptar los contenidos de los manuales a las exigencias de la era actual. El perfil del estudiante ELEFEC actual en Bélgica es eminentemente internacional, por lo que se acercarán sin duda al español dado su estatus de lengua mundial —lengua oficial en 21 países y lengua ‘segunda’

en EE.UU. con 52 millones de hablantes nativo—, pero también por la situación geoeconómica de Bélgica, obligando a nuestros alumnos a sobrepasar fronteras de regiones, de países, de lenguas y de culturas. No cabe duda, pues, que nuestros alumnos entrarán en contacto en su futuro profesional con el mundo hispanohablante, pero, ¿con qué parte de este mundo, dado que es tan vasto? El estatus de lengua mundial del español impide predecirlo. De ahí que parezca más efectivo preparar al alumno ELEFEC a funcionar en un entorno profesional multicultural en el que la lengua española y las culturas hispanohablantes sin lugar a dudas jugarán algún papel, aunque no sea de manera uniforme ni como representante de una sola cultura.

En un intento de responder a esta necesidad de reorientar los contenidos de los materiales ELEFEC, proponemos en el apéndice de este artículo una serie de tareas que permiten trabajar el **tema de ‘la negociación intercultural’**. Hemos elegido este tema porque, en los citados proyectos europeos, resulta una constante en los resultados de los sondeos realizados para detectar de manera empírica las necesidades de los profesionales en cuanto a competencias comunicativas.

Las tareas se dirigen a un alumnado con un nivel mínimo de BI del MCER, aunque los documentos audiovisuales también se pueden trabajar con un nivel inferior. El enfoque metodológico es el del estudio de casos (*case studies*), que se presta por excelencia al trabajo en grupos. Por motivos de espacio, no resulta posible reproducir el módulo de manera exhaustiva, pero nos ofrecemos a ponerlo a disposición de todos los interesados mediante solicitud por correo electrónico. Por otra parte, también nos interesaría recibir cualquier crítica, sugerencia o *feedback* al respecto con vistas eventualmente a una dinámica de colaboración modular.

5. Apéndice: LA NEGOCIACIÓN INTERCULTURAL

5.1. ¿Global o local?: ¡GLOCAL!

¿Opináis que a la hora de hacer negocios es importante distinguir entre culturas y diversificar las estrategias comerciales o que basta con ofrecer un producto de calidad?

Consultad los siguientes casos para formaros una idea de las estrategias glocales de dos grandes multinacionales:



<http://bloginteligenciacultural.com/2013/05/04/messi-genio-en-el-futbol-y-en-diferentes-culturas/>



<http://bloginteligenciacultural.com/2012/03/23/conciencia-cultural-en-multinacionales/>

Conclusión:

A las multinacionales sí les parece imprescindible tener en cuenta la cultura local en un contexto de globalización.

En este módulo vamos a centrarnos en un aspecto particular de los negocios en un mundo global: la negociación.

Los objetivos de este módulo son:

- Entender los desafíos de negociar con personas de diferentes culturas;
- Aprender a llevar a buen término una negociación intercultural;
- Adquirir diferentes formulaciones de expresar su acuerdo o desacuerdo.

5.2. Principios de la negociación en general

5.2.1. Desde el caso práctico...

Entrevista de la Prof. Diana Clarke de la Politécnica de Madrid - ESCP Europe a la Directora de Executive Education, Olga Alonso Pelegrín, empresaria con mucha experiencia en el campo de la negociación:



<https://www.youtube.com/watch?v=1amQImC10qU>

Escucha la entrevista y comenta después con algunos compañeros los 3 principios que más importantes le parezcan a Olga Alonso Pelegrín a la hora de negociar:

- 1)
- 2)
- 3)

5.2.2. ...hacia la teoría

El Modelo de Negociación de Harvard, creado por los autores Fisher & Ury a finales de los años 70, es una herramienta conceptual muy útil que ayuda a discernir los componentes de la negociación de manera más clara.

Los cuatro principios básicos del modelo son los siguientes:

1. **Tener en cuenta los intereses o deseos de las partes:** Este principio consiste en conocer los deseos intrínsecos del otro y saber qué motiva sus requerimientos. El modelo enfatiza la importancia de separar a las personas de su objetivo de negociación y comprender por qué dicho objetivo les es importante. Para recabar dicha información, lo que sugiere el modelo es preguntarlo directamente.
2. **Formular entre todos opciones que satisfagan a las partes:** Este principio supone que, si todos participan activamente en la negociación, se esfuerzan por ser creativos, ponen sobre la mesa sus intereses y opiniones opuestas, se pueden conseguir mejores resultados.
3. **Elegir criterios objetivos para la toma de decisiones:** Este principio es el corazón del modelo y se basa en establecer criterios que faciliten la conciliación de posiciones opuestas y permitan lograr un acuerdo.
4. **El acuerdo detallado y definitivo:** Una vez que se hayan establecido los criterios de decisión y estos se apliquen a las opciones formuladas, se podrá llegar a un acuerdo óptimo para todos. Según este principio, se debería elaborar un acuerdo claro que evite ambigüedades y no requiera negociaciones adicionales.

¿Dónde se encuentra el modelo de negociación de Harvard en la siguiente matriz?



¿Cuál de los siguientes esquemas representa el modelo de negociación de Harvard?

¿Cómo denominarías el otro?

1. INTERESES	No alcanzados	Satisfechos
2. ALTERNATIVAS	Mejores que el acuerdo	Acuerdo mejor que sus alternativas
3. OPCIONES	Antieconómicas, no agregan valor	La mejor (no podía ser mejor para uno sin ser peor para el otro)
4. LEGITIMACIÓN	Haberse sentido tratado injustamente	Por criterios objetivos
5. COMUNICACIÓN	Ineficiente	Eficiente
6. RELACIÓN	Dañada	Mejorada
7. COMPROMISO	General, vago, no funcional	Durable, apto para su implementación

5.3. La negociación intercultural

5.3.1. A continuación se presenta para cada principio del modelo de negociación de Harvard un posible reparo intercultural

¿Puedes relacionar cada uno con el principio que pone en tela de juicio?

Desafortunadamente, durante un encuentro intercultural es muy difícil que todos participen de la misma manera y, más aún, que todos pongan sobre la mesa sus opiniones contrapuestas. Muchas culturas prefieren evitar el conflicto, lo ven como algo malo que perjudica las relaciones y la armonía del grupo. Por esta razón, en la mayoría de los casos evitarán expresar su desacuerdo abiertamente.

Principio rebatido:

Lo que sucede a nivel intercultural es que algunas culturas, en ciertos casos, prefieren permanecer en la subjetividad. Muchas veces factores como la confianza, las relaciones y la experiencia suelen tener más peso que otros criterios objetivos en un proceso de negociación.

Principio rebatido:

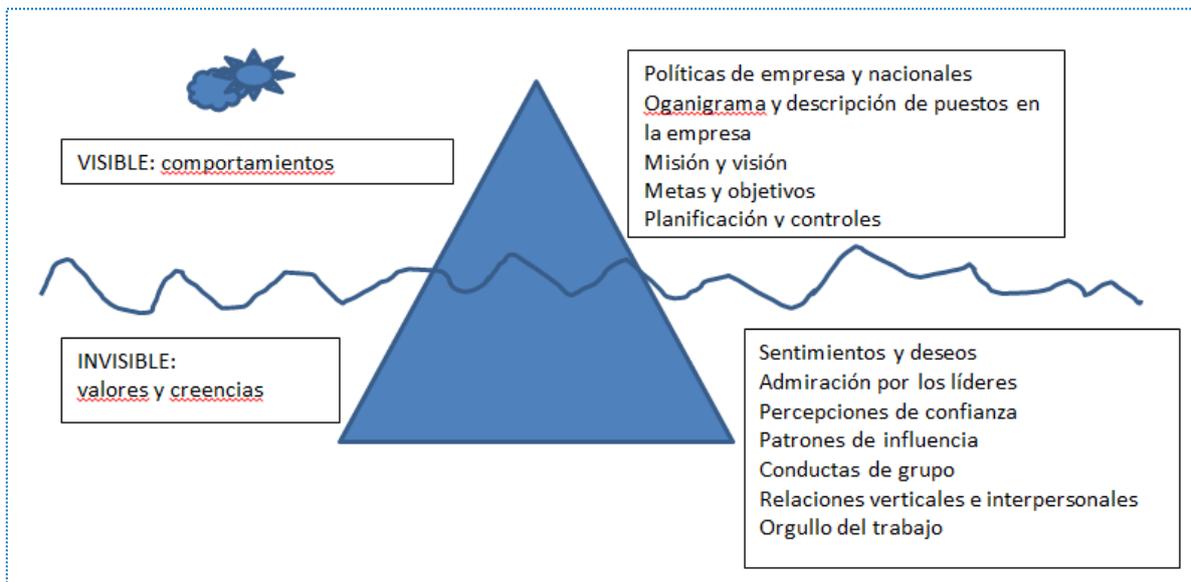
Es muy posible que algunos participantes no quieran revelar sus motivos explícitamente, se sientan ofendidos por la forma en que formulas tus preguntas o sientan que no han desarrollado la confianza necesaria como para compartir ciertos detalles y, por consecuencia, pierdan el interés en la negociación.

Principio rebatido:

Para muchas culturas, los contratos siempre pueden ser renegociados y sólo representan una guía de acción que plasma los aspectos más importantes del acuerdo y que no debería ser demasiado minucioso y mucho menos rígido.

Principio rebatido:

5.3.2. La interculturalidad vista como un iceberg



Con la metáfora del “efecto iceberg” se expresa el hecho de que por debajo de los aspectos visibles de una cultura (organizacional y local), van escondidos valores y actitudes bastante más enraizados e importantes, que pueden formar obstáculos invisibles a primera vista, pero decisivos para el éxito o fracaso de la negociación.

Con el fin de esquivar estos obstáculos, es importante hacerse una serie de preguntas para preparar debidamente la negociación intercultural. A continuación se reproducen algunas posibles preguntas.

¿Puedes ordenarlas según conciernan los aspectos visibles o invisibles de una cultura? Coméntalo con tus compañeros:

1. ¿Cómo saludar? ¿Qué papel juegan las tarjetas de presentación en el primer encuentro?
2. ¿Cómo se lleva a cabo la toma de decisiones? ¿Quién decide qué?
3. ¿Cuál es el enfoque que se tiene hacia el manejo del tiempo?, ¿Qué tan importante es cumplir los *deadlines* y ofrecer servicios que “ahorren tiempo”?
4. ¿Cuál es el papel de los abogados y los contratos en la negociación?, ¿Son vistos como algo bueno o como una amenaza y falta de confianza?

5. ¿Cuál es rol de la confianza en los negocios?, ¿Las relaciones son más importantes que los negocios en sí?, ¿Cómo de importantes son los contactos?
6. ¿Cuáles son las actitudes respecto al contacto físico?
7. ¿El contacto visual directo es algo respetuoso u ofensivo?
8. ¿El silencio es algo bueno?, ¿esperado?, ¿ofensivo?, ¿respetuoso?
9. ¿En base a qué se determina el estatus y poder del negociador?, ¿De acuerdo a su experiencia, su conocimiento, su posición social, su edad?
10. ¿La comunicación se hace de manera directa o indirecta?, ¿La negociación requiere de información detallada o concisa?
11. ¿La contraparte espera que se vista e interactúe de manera formal o informal?
12. ¿Los empresarios intercambian regalos?, ¿Cuáles son los regalos apropiados?
13. ¿Mostrar emociones es desagradable?, ¿vergonzoso?, ¿habitual?
14. ¿Qué gestos o formas de lenguaje corporal son desagradables o inaceptables?
15. ¿Cómo debe ser el manejo que se le da a la información?, ¿Qué es público?, ¿Qué es privado?

5.3.3. Algunas conclusiones

Habrás entendido ahora que no hay una receta única para hacer que una negociación intercultural sea exitosa, ya que los ingredientes pueden variar bastante de un contexto a otro.

Por lo tanto, la preparación de una negociación intercultural consiste ante todo en la búsqueda de respuestas a preguntas que tienen que ver con las distintas fases que están presentes en cualquier negociación:

1. La construcción de la relación
2. La identificación de las necesidades del cliente
3. La presentación de la propuesta
4. El acuerdo
5. La implementación y el seguimiento

¿Puedes decir para los siguientes bloques de preguntas a qué fase corresponden?

¿Qué tan directas o indirectas deben ser tus preguntas? ¿Es aceptable tratar de identificar o poner en evidencia las necesidades del cliente cuando éste cree que ya las conoce todas? ¿Se puede entrar a discutir sobre ciertos temas u opiniones o es considerado grosero?, ¿Puedes utilizar una lista de preguntas para indagar en la necesidad del cliente o sería percibido como demasiado impersonal?

Fase:

¿Cuándo comenzar a hablar de negocios? ¿Cuánto tiempo toma la construcción de confianza? ¿Cómo de importantes son los contactos, referencias y conexiones familiares? ¿Qué tan formal o informal debes relacionarte? ¿Deberías invitar a algún tipo de entretenimiento a tu cliente o mostrarte hospitalario? ¿Desarrollar una relación personal con tu potencial cliente aumentará o disminuirá tus posibilidades de venta? ¿Qué le deberías contar acerca del producto? Y más importante aún, ¿en qué momento decirlo?

Fase:

¿Cómo suele ser el proceso de contratos para los clientes? ¿Qué percepción tienen hacia los contratos? ¿Qué métodos son aceptables para conseguir el compromiso? ¿Cómo de rápido sucede la firma del contrato y qué tanto se puede empujar para que suceda rápido?

Fase:

¿Cuál será el proceso de toma de decisión del cliente y quiénes estarán involucrados? ¿Cuánto tiempo implicará? ¿Se espera que el representante de ventas mantenga un contacto cercano y continuo después de que haya sucedido la implementación? ¿Cómo de pronto esperará el cliente que hagas el seguimiento? ¿Cómo entrever la satisfacción del cliente? ¿Cuáles son sus actitudes hacia las quejas, reclamos y encuestas de satisfacción?

Fase:

¿La propuesta se debería presentar de manera escrita, verbal o de ambas formas? ¿Debería ser corta o larga?, ¿Qué detalles tienes que dar? ¿Cómo de preciso? ¿Tienes que ser en la presentación de los beneficios? ¿Se espera que incluyas los precios?

Fase:

¡Recuerda!

Las respuestas a estas preguntas van a depender de la cultura. Mientras que para algunas culturas será más importante mantener una relación eficiente y funcional, empleando el menor tiempo posible, para otras, la relación personal y el desarrollo de confianza serán la base para una negociación exitosa.

5.4. Y ahora para el mundo hispanohablante

5.4.1. ¡Ojo con los estereotipos!

Mira el cortometraje “Vidas paralelas” de la productora Claqueta:



<http://www.upsocl.com/mas-populares/cuanto-juzgamos-segun-estereotipos-esta-comparacion-entre-ninas-de-colombia-y-espana-te-daran-un-ejemplo/>

¿Te ha sorprendido el final? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

5.4.1. ¡Ojo con las generalizaciones!

A. La lengua española, madre de muchas variantes...

El español se caracteriza por presentar una gran unidad entre todos los países donde es hablado, pero observa el mapa siguiente:



¿Crees entonces que el español que se habla en América Latina es el mismo en todos los países del continente? ¿Conoces diferencias?

B. Un caso concreto entre argentinos y mexicanos

Lee el siguiente caso y contesta a las preguntas.

El siguiente correo electrónico fue enviado por un argentino y estaba dirigido a un colega mexicano de la misma empresa de origen estadounidense en un tono amistoso y hasta algo gracioso. Sin embargo, por alguna razón que los argentinos no podían comprender, había ofendido a su colega mexicano y creado varios problemas en las relaciones. Esto era lo que decía el *email*:

Hola cuate:

¿Cómo van las cosas por allá?

No te olvides de enviarme el archivo que te había pedido los otros días. Lo necesito para poder avanzar con el resto del proyecto, si no ¡cómo que se me complica! De todas maneras no creo que te tome más de un par de horas completarlo. Si querés te llamo y te voy guiando paso a paso para que puedas completarlo. ¡Me avisas cualquier cosa!

No se aceptan “ahoritas” como respuesta ;P

Santi

¿Cuáles crees que era las intenciones reales del argentino?

¿Qué dijo el argentino que podría haber ofendido al mexicano? ¿Fue un problema derivado de qué dijo o de cómo lo dijo?

¿Qué imagen de los argentinos se podría haber formado el mexicano?

¿Cómo redactarías el mensaje para evitar que genere este choque intercultural?

5.4.2. Latinoamérica por los ojos de los británicos

Lee el siguiente artículo y prepara para la siguiente clase un informe powerpoint de 5 minutos en que compruebes para un país hispanoamericano de tu elección si los consejos formulados en el artículo son apropiados o no.



Puedes informarte en internet (por ejemplo en el siguiente enlace:

<http://bloginteligenciacultural.com/tips-culturales/> y buscar ejemplos concretos en blogs.

10 cosas que los extranjeros encuentran difíciles de manejar cuando hacen negocios en Latinoamérica

Mark Johanson - BBC Capital - 10 febrero 2015

http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2015/02/150207_vert_cap_costumbres_latinoamericanas_negocios_yv (versión adaptada)

1. ¿Hablas español?

Los latinoamericanos están orgullosos de su cultura y aprecian cuando alguien hace un esfuerzo extra para saber más de ellos y hablar su idioma. "Son los toques personales que van más allá del negocio".

2. Relaciones primero

Abordar directamente temas de trabajo puede ser la norma en algunas culturas, pero en América Latina conversar informalmente primero es importante para desarrollar confianza y entendimiento. "La gente es mucho menos directa cuando hace negocios y uno tiene que construir la relación primero", apunta Arianna Valcárcel, una diseñadora de modas y modelo estadounidense que trabaja en Lima, Perú. "Cuando entras en una reunión, tienes que arrancar socializando para poner un telón de fondo a la conversación. Si vas directamente al grano se considera ofensivo".

3. La importancia de la familia

¿Cómo desarrollar entonces esa relación personal? "Pregunta por la familia", sugiere Ann Marie Sabbath, autora de varios libros sobre etiqueta internacional de negocios. A los no latinoamericanos les llama la atención que para las personas de la región la familia sea una de las prioridades. Sabbath dice que si bien eso puede ser visto como algo indiscreto en un ambiente europeo occidental, en América Latina la familia viene primero. "Nunca empieces preguntándole a alguien en qué trabaja", dice.

4. "América" y "americanos"

Otra cosa que resulta grosera en la cultura latinoamericana es hacerte llamar americano si eres estadounidense. "Siempre hay que decir norteamericano, por supuesto reconociendo que los mexicanos también son considerados norteamericanos", explica Sabath quien es de Nueva York. Carla Andrade, una ingeniera chilena, dice: "Cuando escucho a los estadounidenses haciéndose llamar americanos, siento que ellos piensas que son dueños del continente. Los estadounidenses no pueden suponer que el término América les pertenece. Sin ninguna duda, no es así. [...] América es un continente, no un país. Yo también puedo decir que soy una americana de Chile porque este continente es mío también".

5. Disminuye la velocidad

La puntualidad para las reuniones de negocios no tiene la misma importancia en América Latina que podría tener en Europa Occidental o Asia, así que Sabath recomienda no programar citas seguidas. "Siempre fija una hora de comienzo, nunca una para terminar", apunta. "

6. Cuida tus modales

Algunos hábitos que los norteamericanos y europeos pueden considerar como un comportamiento perfectamente normal son considerados como mala educación en América Latina. Por ejemplo, un ejecutivo que mira su reloj, y no puede creer lo tarde que es, está muy mal visto. Otro ejemplo es comer y beber mientras se camina. Andar con un frappuccino en la boca o un sándwich en la mano puede ser muy común en EE.UU. y Canadá, pero es muy mal visto en el resto del continente. En vez de eso, disfruta tu comida en la mesa o en el bar. De la misma forma, siempre acepta el café en la mesa al final de una comida de negocios. Se espera que uno se quede para conversar un rato. Uno puede hacer más negocios durante la sobremesa que de vuelta en la oficina.

7. Cuidado con los dedos

En Brasil no hagas un círculo con los dedos para dar a entender que todo está bien ("ok"). Es el equivalente a mostrar el dedo medio extendido en otras partes del mundo. Igualmente, en Paraguay no debe desearse buena suerte cruzando los dedos, ya que este gesto denota un acto sexual. Y si colocas la palma de la mano arriba con el pulgar y el índice separados, en Chile le habrás dicho a alguien que es chabacano, o sea grosero.

8. Espacio para respirar

El espacio personal no es igual en América Latina que en muchos otros países, pero esta mayor intimidad no debe ser interpretada como de naturaleza sexual. Uno o dos brazos de distancia es lo normal tanto en el trabajo como en situaciones sociales.

9. Silbidos

La etiqueta es algo de suma importancia en América Latina, pero eso no significa que alguna vez no seas objeto de una exhibición de malos modales, sobre todo si eres mujer. Jessica Sass, quien trabaja para una compañía que se especializa en visitas a viñedos en Chile, dice que en su experiencia los silbidos en Santiago son más frecuentes de lo que estaba acostumbrada en Vancouver, Canadá. "He aprendido a ignorarlos", sostiene. "Si le prestas demasiada atención puede ponerte extremadamente incómoda".

10. El beso y el apretón de manos

El tradicional apretón de manos pronto da paso al beso en la mejilla como forma de saludo en muchas partes de América Latina. La primera vez que uno se encuentra con alguien en América Latina en un marco de negocios muchas veces uno da la mano independientemente del género. "El beso es interesante", dice Valcárcel en Lima. "Al principio, siendo estadounidense sí me hizo sentir un poco incómoda en un escenario profesional. Pero vivo aquí y me gusta seguir las normas sociales que tenemos". Una vez que se estrechan lazos y hay un denominador común ocurre como cuando se pasa del "usted" al "tú". Entonces un beso (realmente un contacto de mejilla en el lado derecho de la cara) es más apropiado entre un hombre y una mujer o dos mujeres. Los hombres suelen ceñirse a un fuerte apretón de manos entre sí, asegurándose de mantener contacto visual.

5.5. Expresar acuerdo/desacuerdo

5.5.1. Un caso

Lee el siguiente caso y comenta con algunos compañeros cómo haríais frente a esta situación:

Te encuentras en medio de una negociación empresarial con un potencial proveedor internacional que ya lleva varias semanas. Cuando llega el tan ansiado momento de las definiciones contractuales, lamentas encontrarte en una situación en la que estás en desacuerdo con la propuesta. Entonces surge el enorme dilema de cómo manifestar tu desacuerdo sin herir susceptibilidades ni dañar la relación desarrollada con tu contraparte. Podrías expresar tu desacuerdo abiertamente confiando en que tu contraparte valore tu franqueza sobre el tema, o podrías deslizar una sugerencia de manera sutil e indirecta para continuar con la búsqueda de otras alternativas contractuales.

5.5.2. La opinión de los especialistas

Lee ahora la opinión de los expertos interculturales de la consultora Iceberg sobre este caso. ¿Os sirve para encontrar una respuesta?

Las sociedades del mundo tienen distintas percepciones sobre la manera correcta de abordar un potencial conflicto. Las culturas en favor de una comunicación directa, como la alemana, la estadounidense y la holandesa, valoran la franqueza en el mensaje y les gusta ser tomados literalmente. Las personas de estas culturas realizan contacto visual y pueden expresar sus desacuerdos abiertamente, sin ser considerados por ello irrespetuosos. Cuando quieren decir “sí”, por lo general dirán “sí”, y de la misma manera, “no” significa “no”. Lo opuesto suele suceder en aquellas sociedades que promulgan un estilo de comunicación indirecta, como en varios países asiáticos y latinoamericanos, donde el conflicto necesita ser evitado para conservar la armonía y ser considerados respetuosos. En este tipo de culturas, hay mucho menos énfasis en el mensaje verbal explícito para transmitir un significado. La comunicación es mucho más subliminal, lo cual implica que uno debe esforzarse para interpretar el significado de las expresiones, los gestos, los tonos y el contexto. Las personas de estas culturas son conocidas por decir “sí” cuando quieren decir “quizás”, “quizás” cuando quieren decir “no” y “es difícil” (o incluso “sí”) cuando en realidad dicen “no”. Para ellos, esto representa carácter indirecto, no deshonestidad.

Un artículo publicado en Quartz describe varias formas insólitas en que las personas de diferentes culturas expresan su desacuerdo:

- No estoy de acuerdo (Alemán)
- Me temo que no comparto tu opinión (Francés)
- Estoy de acuerdo, hasta cierto punto (Británico)
- Nosotros estamos de acuerdo (Japonés)
- Estaremos de acuerdo si todos estamos de acuerdo (Sueco)
- Estamos de acuerdo y en desacuerdo al mismo tiempo (Chino)
- Tomemos otra taza de café (Finlandés)
- Estoy de acuerdo contigo, pero no creo que la junta directiva lo esté (Suizo)
- Tienes que estar bromeando (Estadounidense)
- Tu eres el jefe (Filipino)
- Creo que todo es posible (Brasileño)
- Vamos a tomar un Campari y hablar sobre el tema mañana (Italiano)

Como uno esperaría en las culturas que valoran la armonía, el desacuerdo directo es considerado tabú, como lo muestra la respuesta llena de ambigüedad en China y la preocupación japonesa por “salvar cara”. Los alemanes no son los únicos que expresan su desacuerdo abiertamente; los franceses también, aunque de manera más cortés. Los estadounidenses mezclan la franqueza con un poco de cinismo, los suecos priorizan la búsqueda del consenso y los brasileños incluyen su jovialidad característica.

El concepto de abordaje de conflictos de manera directa o indirecta es una parte importante de la comunicación intercultural. Este concepto también determina qué temas serán discutidos y cuáles deben ser evitados. Las culturas con un estilo de comunicación más directo pueden estar muy predispuestas a “poner todos los temas sobre la mesa”, mientras que los más indirectos quizás prefieran no decir nada sobre cuestiones delicadas para evitar decir algo inapropiado. Incluso pueden preferir demorar la discusión y esperar hasta que haya más información disponible, o que más tiempo haya pasado, que otras decisiones se hayan tomado, etc.

(Fuente: <http://bloginteligenciacultural.com/2013/09/14/como-decir-no-estoy-de-acuerdo-en-otros-paises/>)

5.5.3. Expresar el desacuerdo en español

Las siguientes expresiones sirven para marcar el desacuerdo en español. ¿Puedes separar las menos directas (-) de las más directas (+)?

1. ... Comprendo su punto de vista, pero en la situación en la que estamos no podemos actuar de otra manera.
2. ... Nunca hemos dicho que + subj. ...
3. ... Me parece que me he explicado mal, quería decir que ...
4. ... No se debe tomar todo al pie de la letra.
5. ... ¿Podría especificar lo que acaba de decir?
6. ... Una posible solución sería ...
7. ... De ninguna manera.
8. ... Para darles mi acuerdo tendría que hablar con mis especialistas.
9. ... Antes hemos hablado de ...
10. ... En absoluto.
11. ... Perdone, pero lo que he dicho no significa que + subj. ...
12. ... Su propuesta me parece muy interesante.
13. ... No puede estar hablando en serio.
14. ... De momento no tengo los datos necesarios, pero en el futuro tendremos que ocuparnos seriamente de esta cuestión.
15. ... Me está tomando el pelo.

*** Claves / Respuestas a las preguntas**

5.2.1.

- 1) Hacer sus deberes, pues preparar bien la negociación, y conocer bien sus propias posibilidades y fuertes.
- 2) Empatizar con el cliente, ponerse en sus pantalones, crear un área de entendimiento.
- 3) Conocer la competencia y reflexionar cómo o en qué le puedes llevar ventaja.

5.2.2.

- la negociación colaborativa: ganar-ganar
- la columna de la derecha es la colaborativa, la del centro es la evitativa (perder-perder)

5.3.1. - principios 2, 3, 1 y 4

5.3.2. Las soluciones a este ejercicio no son absolutas, ya que se pueden discutir, y es precisamente la finalidad de la tarea que se comenten las varias posibilidades. Sin embargo, una propuesta de solución podría ser la siguiente:

Visibles: 1, 2, 6, 7, 8, 11, 12, 14

Invisibles: 3, 4, 5, 9, 10, 13, 15

5.3.3. Las fases se ordenan como sigue: 2, 1, 4, 5, 3

5.4.1.B.

En este caso, por más que los argentinos y los mexicanos hablen el mismo idioma, los diferentes estilos de comunicación pueden presentar enormes desafíos a la productividad profesional. Para analizar el caso, tenemos que partir desde el supuesto de que las intenciones del argentino eran las mejores. Es decir, en ningún momento pasó por la cabeza del argentino molestar u ofender al mexicano, sino quizás, todo lo contrario. Pero aun así generó un choque cultural. Esto deja en evidencia el hecho de que las buenas intenciones no son suficientes para desarrollar relaciones interculturales efectivas y evitar malos entendidos culturales. El estilo de comunicación de los argentinos varía claramente en relación a otros países de América Latina. Su informalidad se ve reflejada en varios aspectos de la comunicación y las frases utilizadas. Sin el contexto adecuado, y a veces exacerbado por la virtualidad, esta forma de comunicarse puede interpretarse como arrogante, mal educada y hasta irrespetuosa. Sin una relación de confianza que promueva una mayor informalidad, el argentino ha contribuido a crear una relación de resistencia con su contraparte mexicana y a alimentar sus estereotipos acerca de los argentinos.

5.4.2. Tarea para preparar en casa, individualmente o en parejas/grupos, en función del número de alumnos

5.5. Discusión libre

Fuentes:

<http://bloginteligenciacultural.com/>

<http://www.icebergci.com/>

<https://aib.msu.edu/resources/exercisessimulations.asp>

www.nble.org/webinars

<http://www.kwintessential.co.uk/>

"No cabe duda, pues, que nuestros alumnos entrarán en contacto en su futuro profesional con el mundo hispanohablante, pero, ¿con qué parte de este mundo, dado que es tan vasto? El estatus de lengua mundial del español impide predecirlo. De ahí que parezca más efectivo preparar al alumno ELEFEC a funcionar en un entorno profesional multicultural en el que la lengua española y las culturas hispanohablantes sin lugar a dudas jugarán algún papel, aunque no sea de manera uniforme ni como representante de una sola cultura".

Referencias bibliográficas

AINSWORTH, J. (2013). "Business language for intercultural and international business communication: a Canadian case study". En *Business Communication Quarterly*, n.º 76 (1), 28-50.

DIGNEN, B. (2011). *Communicating across cultures. Professional English. Cambridge Business Skills*. Cambridge: CUP.

EF-EPI (2014a). *English Proficiency Index*. En línea: www.ef.com. [Consulta 10/08/2015]

EF-EPI (2014b). *English Proficiency Index for Companies*. En línea: www.ef.com/epic. [Consulta 10/08/2015]

ENTRE-COACH COACHING FOR ENTREPRENEURS. En línea: <http://www.entre-coach.eu/http://www.entre-coach.eu/>. [Consulta 10/08/2015]

INTENT (2008). *INTERNATIONAL ENTREPRENEURSHIP A comparative analysis of interviews on "Intercultural Intelligence (II) in international business" in Europe*. Lifelong Learning Programme: Europe. En línea: <http://www.evta.net/intent/website/index.html><http://www.evta.net/intent/website/index.html>. [Consulta 10/08/2015]

LAURING, J. (2011). "Intercultural organizational communication. The social organizing of interaction in international encounters". En: *Journal of Business Communication*, n.º 48 (3), 231-255.

MARTÍN PERIS, E. y SABATER, M.L. (2011). *Plan curricular del español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas.

SPENCER-OATEY, H. y FRANKLIN, P. (2009). *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. UK: Palgrave Macmillan.

VANGEHUCHTEN, L. y MORENO BRUNA, A. (en prensa) "La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día: hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC". En: VAN HOOFT COMAJUNCOSAS, A. et al. (Eds.). *Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.

APRENDIZAJE MÓVIL Y LA CLASE INVERTIDA EN LAS AULAS DE ELE



Jon Caballero Millán

Profesor de inglés en Secundaria y profesor de ELE en UIMP

joncaballero.uimp@gmail.com

@DidacTEK - <http://joncaballero.blogspot.com.es/>

Este artículo presenta dos modelos metodológicos que ayudan a darle sentido al uso coherente de los recursos TIC en la clase, a saber el aprendizaje móvil o 'mobile learning' y el concepto de 'flipped classroom' o clase invertida. Además, se proponen dos herramientas en cada modelo.

"El uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la enseñanza no se puede entender sin una **aplicación metodológica actualizada** a los nuevos contextos de aprendizaje y a las nuevas generaciones de estudiantes". De esta manera empezaba la descripción del taller para profesores de español como lengua extranjera (ELE) que preparé para la **VII Jornada en Tecnología Lingüística** organizada por la **Consejería de Educación en Bélgica**.

En los siguientes enlaces están las presentaciones utilizadas para el taller y se puede acceder a información más detallada sobre el tema:

- [Aprendizaje móvil - Mobile learning](#)
- [La clase invertida - The flipped classroom](#)

Desde mi punto de vista como profesor de lenguas extranjeras, y también como formador de formadores colaborador con la **Universidad Internacional Menéndez Pelayo** en su sede de Santander, creo que si bien es necesario tener un manejo básico de ciertas herramientas *online* y recursos digitales, también lo es (en la misma medida o quizá en

una medida mayor) el **aplicar dichos recursos en nuestras aulas con una metodología que sea coherente con la misma naturaleza de las nuevas tecnologías**. Es decir, como recursos educativos modernos, y por ello actualizados y diferenciados de los más tradicionales, debemos hacer un uso de ellos precisamente **diferente y actualizado** a las nuevas generaciones de aprendientes que llegan a nuestras aulas.



Por ello, en este artículo, me gustaría que nos centráramos en dos modelos metodológicos que nos ayudarán a darle sentido al uso coherente de los recursos TIC en nuestras clases. Por un lado, veremos cómo el **aprendizaje móvil** o **mobile learning** puede ser un gran aliado educativo y, por el otro, veremos cómo implementar el concepto de **flipped classroom** o **clase invertida**, haciendo un uso planificado y estructurado de la tecnología disponible.

I. El aprendizaje móvil

Para definir el concepto de **aprendizaje móvil** o **mobile learning** creo que la definición que la UNESCO proporciona en su publicación *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil* (2013) es perfecta para el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que, además de mencionar las características básicas del uso de móviles o tablets para aprender — accesibilidad, ubicuidad, versatilidad, posible combinación con otro tipo de tecnología, etc.—, termina mencionando que dichos dispositivos "pueden facilitar un gran número de tareas, especialmente las relacionadas con la comunicación".

Si queremos hacer un uso coherente de los dispositivos móviles, primero debemos pensar para qué los utilizamos en nuestro quehacer diario (sacar fotos y grabar vídeos, comunicarnos con otros usuarios, acceder a redes sociales y compartir, navegar, buscar información, consultar sitios de referencia y suscribirnos, clasificar información, etc.) y después integrar esas acciones en tareas de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que la base de todo ello está en gran medida en el concepto del **cloud computing** o el **trabajo en la nube**.

Mediante los dispositivos móviles accedemos continuamente a información y la compartimos con otros usuarios en lo que se denomina **la nube**. ¿Qué es la nube? Pues, la metáfora con la que entendemos, entre otras cosas, el almacenaje de diferentes tipos de archivos

online en diversas herramientas digitales y el poder acceder a dichos archivos, consultarlos o editarlos conjuntamente con otros usuarios y por ello compartir información ágilmente desde diferentes dispositivos, momentos y localizaciones. En definitiva, el uso de los dispositivos móviles como herramientas o recursos educativos facilita, o mejor dicho, implica el **continuo acceso a la nube** y la permanente creación de un **Entorno Personal de Aprendizaje** que compartimos con otros usuarios y que evolucionará y nos acompañará a lo largo de la vida.

"Si queremos hacer un uso coherente de los dispositivos móviles, primero debemos pensar para qué los utilizamos en nuestro quehacer diario y después integrar esas acciones en tareas de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que la base de todo ello está en gran medida en el concepto del cloud computing o el trabajo en la nube".

Para empezar a entender el móvil o la tablet como un recurso-aliado docente, propongo empezar a manejar y organizar parte de nuestro trabajo de escritorio en nuestros dispositivos y, para ello, sugiero el uso de la aplicación **EVERNOTE** ya que una vez nos creemos una cuenta nos permitirá realizar y clasificar notas de diversos tipos y trabajar tanto *online* como *offline*.



Dichas anotaciones pueden ser notas de texto introducido mediante el teclado, a mano alzada o dictadas usando la voz, anotaciones de audio,

etc. Además, a las anotaciones se les puede adjuntar: fotos, archivos, vídeos y audios... y añadir una alarma a modo de recordatorio. Una vez tengamos algunas anotaciones ya hechas, se pueden empezar a guardar en libretas temáticas y, a su vez, archivar las libretas en pilas de libretas (grupos de libretas con un título).

Sin embargo, *Evernote* no sólo nos ofrece el crear y clasificar notas, sino que también nos permite capturar y almacenar imágenes o documentos (hacer fotos de documentos de texto, libros, cuadernos, *post-its*, etc.); realizar presentaciones de diapositivas con imágenes o fotos guardadas en notas; guardar artículos de blogs o páginas webs y clasificarlos; y compartir notas, libretas, pilas de libretas con otros usuarios o mediante correo electrónico, entre otras muchas funciones.

Igualmente, y en la línea de empezar a organizarnos con el contenido digital en nuestros dispositivos, quiero proponer el uso de **PINTEREST** como potente herramienta que nos ayude a clasificar contenido multimedia de la red y evitar así el sentirnos saturados con el incesante flujo de posibles recursos educativos o el perder información de un curso para otro.



La principal función de esta herramienta es **curar contenidos** de la red, es decir, guardar y clasificar contenido de la web en tableros temáticos públicos o privados: imágenes, fotos, vídeos, presentaciones de diapositivas, páginas webs, blogs, etc. Una vez tengamos cierto contenido clasificado podremos acceder al sitio web en el que se encontró dicho contenido. También podremos estar en contacto con otros miembros de la comunidad educativa virtual y hacer búsquedas de contenido guardado por otros usuarios de *Pinterest*,

colaborar en tableros conjuntos, darle a “me gusta” y comentar el contenido de otros “pineadores” entre otras opciones.

Visitando el siguiente enlace se puede acceder a un [tutorial de uso de Pinterest](#) con sugerencias de aplicaciones didácticas.

2. La clase invertida

Continuando hacia la segunda parte del taller, veremos qué es, qué beneficios nos puede traer y cómo implementar la **clase invertida** o **flipped classroom** en las aulas de ELE, utilizando un par de herramientas *online* como ejemplo.

Se pueden tomar como referencias, por un lado, el sitio web especializado en la materia www.theflippedclassroom.es, y por el otro, la publicación *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje coescrita* por Javier Tourón, Raúl Santiago y Alicia Díez (2014), posiblemente la obra más completa y actualizada sobre la clase invertida en nuestro idioma.

En este libro la clase invertida se precisa como un modelo pedagógico en el que **“transfiriendo el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula se utiliza el tiempo de clase**, junto con la experiencia del docente, **para facilitar y potenciar otros procesos** de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula”. Así, y de una manera muy simplista, lo que tradicionalmente se conoce como “la explicación del profesor” se convierte en “los deberes” y lo que tradicionalmente hubieran sido “los deberes” se consideran “la tarea de clase” que se realiza con ayuda del profesor.

En la clase invertida, por lo tanto, los **roles del docente y del alumno** cambian drásticamente: el profesor se convierte en un facilitador u orientador en un entorno de aprendizaje idealmente diseñado para sus alumnos y éstos toman realmente protagonismo dejando atrás la pasividad del alumnado de otros modelos pedagógicos que no conseguían centrar el aprendizaje en el alumno.

"La clase invertida se precisa como un modelo pedagógico en el que transfiriendo el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula se utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula".

Para que el alumnado reciba la instrucción teórica, la pueda asimilar fuera del aula y esté preparado para desarrollar y consolidar los contenidos en clase junto con sus compañeros y el profesor como guía, **la tecnología** se entiende como el recurso perfecto ya que nos va a permitir crear exposiciones teóricas adecuadas e ideales para este modelo pedagógico. Estas presentaciones de contenidos varían desde **grabaciones de vídeo** del propio docente explicando la materia, hasta **infografías** que ilustren una explicación con gráficos y datos, pasando por **podcasts** y **grabaciones de audio** o también **screencasts** (grabaciones de la pantalla del ordenador a modo de tutoriales en los que se puede ver cómo se explica un contenido echando mano de documentos del ordenador, presentaciones de diapositivas, vídeos o incluso la webcam).

Dos buenos ejemplos de **herramientas flipped** que permiten crear este tipo de exposiciones de contenidos son **Soundcloud** y **ScreenCastify**. Ambas permiten compartir ágilmente las presentaciones con los alumnos y estos pueden acceder a los contenidos tantas veces y en tantos momentos diferentes como consideren necesarios, pausar y repetir las presentaciones a voluntad y compartirlas con otros usuarios de la red libremente.



SOUNDCLOUD genera **podcasts** de **grabaciones de audio**, realizadas con la misma herramienta o subiendo archivos de audio desde nuestro ordenador o dispositivo móvil. Los podcasts se pueden organizar en **listas de reproducción** y compartir, vía correo electrónico, en redes sociales e incluso descargar por otros usuarios. También se pueden crear grupos para publicar podcasts con otros usuarios.

En el siguiente enlace se puede acceder a un [tutorial de uso de Soundcloud](#) con sugerencias de aplicaciones didácticas e ideas de uso con **Códigos QR**.

SCREENCASTIFY es una extensión que se añade al navegador de **Google Chrome** y con el que se puede grabar lo que sucede en la pantalla de nuestro ordenador y compartirlas en **YouTube** o mediante **Google Drive**. Las grabaciones pueden ser de diferentes tipos: podemos grabar lo que sucede en una pestaña del navegador únicamente o lo que veamos en cualquiera de las ventanas del ordenador; se podrá incluir el audio de un micrófono y también el que se escuche en el sistema del ordenador, y podremos añadir, si lo queremos también, la grabación de nuestra cámara web al vídeo.



En el siguiente enlace se puede acceder a un [tutorial de uso de Screencastify](#) con sugerencias de aplicaciones didácticas e ideas de uso con **Códigos QR**.

Dado que todo esto de las nuevas tecnologías muchas veces implica la inversión de mucho tiempo para generar nuestros propios

materiales, no quiero finalizar sin antes hacer mención y recomendar el interesante y útil espacio de **PROCOMÚN**.



Se trata de una red de recursos educativos en abierto para la comunidad educativa en la que, una vez que somos miembros, se puede acceder a amplios repositorios de recursos y beneficiarnos de actividades diseñadas por otros docentes, desde las perspectivas de **metodologías emergentes e innovadoras** como el **aprendizaje móvil** y la **clase invertida** entre otras.

ADOLESCENTES EN CLASE DE ELE



Carmela Domínguez Cuesta

Escuela Europea Bruselas III

dominguezcuesta.carmela@gmail.com

El profesor de Español Lengua Extranjera debe actualizar constantemente sus conocimientos lingüísticos y culturales pero, sobre todo, debe preocuparse por tener al día sus métodos de enseñanza y sus materiales para lograr llegar a los alumnos, ayudarles a desarrollar sus conocimientos y hacer que quieran aprender. Todo esto es especialmente relevante si los alumnos son adolescentes.

Este artículo habla de la incidencia del ambiente de clase y del papel del profesor o profesora en las clases con adolescentes. Además, ofrece sobre todo algunas reflexiones sobre las posibilidades de explotación de actividades que se realizan en el aula de Español.

I. Consideraciones generales

El profesor

Cuando el docente emprende un trabajo como profesor de Español cuenta, en general, con una formación académica y quizá con una experiencia como profesor y como enseñante de ELE. Además, tiene una experiencia como alumno con vivencias del propio proceso de aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas en particular. También tiene una idea de cómo son los adolescentes a partir de sus recuerdos y de las experiencias que ha ido acumulando a lo largo de su vida. Pues bien, todos estos conocimientos van a ayudarle, aunque, evidentemente, cada día, la clase será también un terreno de aprendizaje.

El Instituto Cervantes recoge con exhaustividad en un documento de 2004 cuáles son las competencias clave del profesor de lenguas segundas y/o extranjeras. Entre ellas figuran:

1. Organizar situaciones de aprendizaje
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
4. Facilitar la comunicación intercultural
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo
7. Participar activamente en la institución
8. Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación

Este documento se puede consultar en:

http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Vamos a tener en cuenta todas estas competencias como guía de las buenas prácticas en el aula.

Los adolescentes

En un breve esbozo de cómo son los adolescentes se puede señalar que no son niños, pero tampoco son adultos. Necesitan grandes dosis de motivación. Son sensibles y vulnerables, cambian de estado de ánimo con frecuencia y son contradictorios, complejos, complicados. El centro de su vida son ellos y sus amigos y se autoafirman contra los adultos. Tienen un comportamiento tribal.

En clase, son participativos y necesitan cambiar a menudo de actividad. Son rápidos con las tecnologías, no tienen miedo. Necesitan normas y pautas claras y unívocas. No soportan la injusticia, especialmente cuando les afecta. No les gusta mucho el esfuerzo porque creen que hay otros caminos más fáciles que los recomendados por el adulto. Aprenden mejor en un contexto de confianza, comprensión y cariño.

Las clases

Además de las destrezas de comprensión y expresión, las clases de ELE forman parte del programa escolar y educativo. Por lo tanto, deben atender también a la educación en valores y la educación como ciudadanos, la educación estética y artística, la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje, el uso inteligente y sostenible de las tecnologías, la ampliación del conocimiento global sobre el mundo y sobre la actualidad. En definitiva, debe haber no solo información sino también formación.

Aspectos que fomentan el clima de confianza y favorecen el aprendizaje

Este artículo quiere insistir en la idea de que el aprendizaje, en particular el aprendizaje de lenguas, se ve beneficiado por contextos de confianza, de entendimiento cordial con el profesor y con el resto del grupo. Como guía del grupo y responsable del funcionamiento de la clase, el profesor debe contribuir a fomentar un clima que favorezca el aprendizaje.

"El aprendizaje, en particular el aprendizaje de lenguas, se ve beneficiado por contextos de confianza, de entendimiento cordial con el profesor y con el resto del grupo. Como guía del grupo y responsable del funcionamiento de la clase, el profesor debe contribuir a fomentar un clima que favorezca el aprendizaje".

Entre los aspectos que pueden ayudar a crear ese clima que facilita el aprendizaje destacan:

- la profesionalidad, es decir, que el profesor conozca su materia, ame y respete su profesión,
- la humildad, la curiosidad, la convicción de que se aprende más siendo profesor que siendo alumno,
- el sentido del humor,
- el espíritu crítico sobre la realidad y sobre uno mismo,
- la naturalidad, la sinceridad,
- la compasión, la empatía, el ponerse en la situación del otro,
- la cercanía del profesor que hace sentir al alumno cómodo y arropado, que le da seguridad,
- la capacidad de aprender cada día de los errores y de los éxitos,
- la preocupación por los problemas e inquietudes del otro,
- el favorecimiento de la autoestima, del ánimo, de la valoración personal,
- las actividades y temas cercanos a la experiencia del alumno (fútbol, actualidad, sentimientos, amistades, escuela, anécdotas, música, nuevas tecnologías, redes sociales, Internet...).

Las actividades que se realizan en clase pueden tener un efecto positivo no solo en la relación con los alumnos, sino también en la relación de los alumnos entre sí. Esos efectos sociales positivos no solo van a mejorar el aprendizaje

sino que también van a contribuir a un sentimiento general de bienestar.

"Las actividades que se realizan en clase pueden tener un efecto positivo no solo en la relación con los alumnos, sino también en la relación de los alumnos entre sí. Esos efectos sociales positivos no solo van a mejorar el aprendizaje sino que también van a contribuir a un sentimiento general de bienestar".

2. Experiencias para compartir

2.1. Historia de una página web

Por primera vez este año, he dado clase de ELE a alumnos de 11 años de la Escuela Europea. Empiezan Secundaria un año antes que en la mayoría de los sistemas escolares y están un poco perdidos en la nueva estructura escolar. Además, empiezan Español L3 sin conocimientos previos en esa lengua y sin demasiadas herramientas conscientes de cómo se aprende una lengua. Tras dos o tres semanas de no saber qué hacer y cómo explicarles, decidí hacer una página web para colgar cada semana los deberes y así mostrar a los padres y también a los alumnos nuestro ritmo y avances y de alguna manera tener su apoyo en casa. Así surgió: <http://clasedecarmela.weebly.com/>

Entre los aspectos que considero positivos de esta experiencia figuran el aspecto de modernidad y la regularidad que ha aportado a esta parte antipática de la clase que son los deberes. Además ha permitido a los padres de estos alumnos tan jóvenes poder ayudarles a organizarse y hacer un seguimiento de su trabajo.

Por supuesto hay aspectos que mejorar como el hecho de que, al centrarse solo en los deberes, la página tiene una finalidad demasiado orientada a la expresión escrita. Por último, quizá contribuye, una vez más, a la hiperprotección del alumno, algo contra lo que debemos luchar profesores y padres.

2.2. Explicar gramática

En la explicación de la gramática, probablemente la parte más árida e ingrata de

las clases de lenguas, se deber tratar de combinar el método inductivo y el método deductivo. La práctica en situaciones reales, con objetivos y tareas claras contribuye al aprendizaje de las estructuras gramaticales.

La gramática tiene también un lado divertido que es necesario transmitir. En este sentido, la reflexión sobre cómo funciona la propia lengua materna para expresar los diferentes conceptos puede ayudar.

Por último, es especialmente importante la reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal y de los demás, explicando qué ha sido lo más fácil o difícil para otros alumnos y compartir la propia experiencia de aprendizaje de otras lenguas.

2.3. Páginas web con actividades interesantes y fuente de inspiración

- <http://unaclaseconclase.blogspot.be>

Esta página web me parece muy sincera, abre a otras también interesantes, tiene un aspecto cuidado y actualizado, recoge actividades muy variadas y recursos muy estimulantes.

Como ejemplo, <http://unaclaseconclase.blogspot.be/2011/02/me-quiere-o-no-me-quiere.html>, una actividad interesante con vocabulario para San Valentín que fue creada por Irene Lema y se recoge aquí “con mucha clase”.

- <http://edelsa.es/>

La página web de la editorial Edelsa reúne actividades de diversos orígenes. Por ejemplo un corto muy atractivo: *El vendedor de humo* (<http://edelsa.es/blogene/?p=919>).

Ofrece múltiples posibilidades de carácter narrativo y de vocabulario. También permite hacer debates interesantes con alumnos de niveles superiores —a partir de B1— sobre quiénes son hoy los vendedores de humo.

- <http://zachary-jones.com/zambombazo/>

Es una página increíblemente activa con actividades variadas e interesantísimas. Tiene secciones como *Doblado doblado*, tráilers con las dos variedades del español, el de España y

el de América para observar y para hacer ejercicios de vocabulario a partir de un material muy atractivo para el alumno. Por ejemplo, <http://zachary-jones.com/zambombazo/doblado-doblado-epic/>

La sección *Miaucoles* es muy sugerente, por ejemplo, para trabajar el Subjuntivo: <http://zachary-jones.com/zambombazo/miaucoles-mitchirineko-desfile-de-gatos/>

Por último, un anuncio de publicidad que recoge y que puede servir para trabajar las actividades cotidianas. *Gracias:* <http://zachary-jones.com/zambombazo/espacio-publicitario-pg-gracias-mama/>

- Otras

<http://www.videoele.com>

<http://www.ver-taal.com>

<http://www.todoele.net>

<http://www.rutaele.es>

<http://marcoele.com>

<http://deamorypedagogia.blogspot.com.es>

<http://estudiafeliz.com>

Por supuesto, el número de páginas con actividades interesantes ocuparía un espacio infinito, pues cada vez son más los recursos de calidad en la red.

2.4. Materiales y sugerencias

2.4.1. Cortometrajes

- **Pizza Verdi**

<http://www.pizzaverdifilm.com>

Se trata de un corto que habla de los prejuicios raciales. Se puede iniciar la explotación con preguntas sobre lo que sugiere el título y también sobre los prejuicios raciales y culturales.

También se puede hacer un ejercicio escrito de comprensión, interpretación y reflexión con algunas preguntas como estas:

- a) ¿Dónde se desarrolla la historia? ¿Qué valor tienen la decoración y los exteriores en el desarrollo de la historia?
- b) ¿Quiénes pensamos que son los personajes antes de ver el final? ¿Por qué?
- c) ¿Quiénes son realmente los personajes? ¿Cómo lo descubrimos?
- d) ¿Qué importancia tiene la música en este corto?
- e) ¿Por qué está rodado en blanco y negro?
- f) Justifica la elección del título. ¿Te parece un buen título? ¿Por qué?
- g) El corto juega con los estereotipos y las expectativas del espectador. Haz una reflexión sobre este tema y aprovecha para hablar del racismo.

- **¿Qué hora es?**

https://www.youtube.com/watch?v=4cKGyOE_jOI

Pertenece a un programa de humor de alumnos con nivel inicial de español. Sirve para practicar la hora, la descripción de personajes y los verbos regulares en Presente. A los alumnos les encanta ver a adultos que aprenden español y cómo también ellos tienen problemas por la falta de recursos expresivos y de vocabulario.

- **Mi papá es director de cine**

<https://www.youtube.com/watch?v=W0cPW44sKQw>

Se trata de un corto sobre la crisis económica desde la perspectiva de una niña. Se puede trabajar la comprensión y tratar de subtítular el corto en español. También sirve para analizar los recursos visuales y de ironía presentes, para repasar el vocabulario del cine y del rodaje. Sirve además para hablar de manera distendida de la crisis económica.

- **Dos tomates y un destino**

<https://www.youtube.com/watch?v=nbWqR3yxdf8>

De nuevo un corto muy divertido con vocabulario del amor, de la ecología, de la industria alimenticia. Permite llevar a cabo un debate sobre ecología. Se puede utilizar de manera narrativa para revisar el pasado en una historia de amor o en una biografía. También es posible trabajar los usos de *ser* y *estar*.

2.4.2. Anuncios publicitarios

- **Si te lo explican con fútbol lo entiendes**

<https://www.youtube.com/watch?v=pySNecnOvLM>.

Se trata aquí de una genial serie publicitaria de una revista de deportes, la revista *Liberó*, que utiliza el argumento de que lo que se explica con ejemplos del fútbol es más fácil de comprender para los hombres. Además de la comprensión de las cuatro situaciones que se presentan, el formato de la publicidad permite analizar los recursos publicitarios y visuales utilizados, así como debatir sobre las relaciones hombre – mujer.

- **Pancho y la lotería**

<https://www.youtube.com/watch?v=vwpbAsAzLf>

Este entrañable y divertido anuncio de la lotería de Navidad permite practicar el uso del Imperativo. Se puede transformar el Imperativo al estilo indirecto con verbos de deseo en Subjuntivo. También da la posibilidad de revisar el relato en Pasado y, como consecuencia, la correlación de tiempos del Subjuntivo. En el terreno del vocabulario puede servir para repasar el vocabulario de la casa.

- **Campofrío**

<https://www.youtube.com/watch?v=bz3wMkbKgyo>

https://www.youtube.com/results?search_query=campofrio+afganistan

Estos dos divertidos anuncios de la campaña publicitaria de Campofrío también dan pie a trabajar el relato en Pasado o en Presente. Pueden servir ambos para los estereotipos: en un caso de nacionalidades y en el otro de alimentación. En el apartado del vocabulario, se puede repasar el de la familia, de la casa, de los alimentos, del ejército y la guerra, etc.

- **Atún Calvo**

<https://www.youtube.com/watch?v=yuU6gcbG8FI>

Con una estética de tensión, este anuncio hace una reflexión sobre las madres con hijos adolescentes que puede servir para el debate sobre temas conflictivos en el plano familiar como los *piercings*, los tatuajes, las relaciones, la ropa, etc. En ese sentido se incide en el vocabulario de los adolescentes y en la descripción de personajes.

2.4.2. Canciones

- **Ella (Bebe)**

https://www.youtube.com/watch?v=VnO_2HrC6vQ

Además de ser una excelente canción para celebrar el Día de la Mujer, sirve para reforzar la práctica auditiva de las perífrasis de Futuro y el Pasado Compuesto.

- **Dame vida (Huecco)**

<https://www.youtube.com/watch?v=c70S9bnYQOY>

La canción de Huecco permite presentar un proyecto solidario y trabajar el Imperativo. Su ritmo pegadizo y la presencia en el vídeo de numerosos deportistas españoles la hace muy atractiva para los adolescentes.

- **Día de los Muertos (La Pulquería)**

<http://www.youtube.com/watch?v=kmX4LwCBKzM>

Sirve esta canción de ritmo endiablado para practicar el Pasado y las tradiciones del día de los Muertos en México.

2.4.3. Exámenes

Los exámenes son ese aspecto imprescindible, incómodo, siempre injusto de nuestro trabajo... Conseguir que formen parte del proceso de aprendizaje y que los alumnos salgan de ellos con más conocimientos y más preparación para expresarse y comprender la lengua debe estar entre los objetivos.

Es importante insistir en la conservación del examen y de todos los ejercicios corregidos por el profesor a lo largo del año. Conviene insistir en que un trabajo corregido muestra los errores habituales que sirven en el proceso de aprendizaje.

Otras actividades interesantes para explotar didácticamente los exámenes es la repetición del ejercicio en grupo o en casa, la corrección de errores en sesión plenaria, etc.

2.4.4. Lectura de textos literarios



En general creo que en el caso de los textos literarios, que para los alumnos extranjeros tienen enorme dificultad de vocabulario y estilo, el profesor debe leer en voz alta e intentar transmitir de manera más o menos teatral el contenido del texto.

No es fácil encontrar en español textos de calidad literaria accesibles para los alumnos con niveles bajos. Entre los textos literarios que pueden servir en los niveles B1 y superiores podríamos mencionar los cuentos de García Márquez *El rastro de tu sangre en la nieve* y *Solo vine a llamar por teléfono*.

Como novelas cortas no adaptadas destacamos *La contadora de películas* de H. Rivera Letelier y *Un padre de película* de Antonio Skármeta.

2.4.5. Libros adaptados

Entre los libros adaptados para los alumnos de ELE, existen en el mercado numerosas colecciones y títulos, cada vez de mayor calidad e interés para los adolescentes. La antigua serie "Plaza Mayor" sigue teniendo éxito con títulos

como *El vecino del quinto*, *Los Reyes Magos* y *El cartero no siempre llama dos veces*.

2.4.6. Artículos del periódico

Los artículos periodísticos, por su extensión y actualidad, son muy útiles en clase y casi siempre intervienen de una u otra manera en la elaboración de los exámenes. Algunos interesantes para trabajar en clase: *Otro amor*, *Esplendor* de Manuel Vicent, *Sin tetas no hay paraíso* de Moisés Naím, *Tu madre ¿aún conduce?* de Elvira Lindo, *Elogio del chicle* de Quim Monzó, *Un adverbio se le ocurre a cualquiera* de Juan José Millas, *El extraño caso de la isla fantasma del Pacífico* de J. Antón, *El negro* de R. Montero, *La historia de los hombres y la felicidad* de Fernando León de Aranoa, *Adulterez para principiantes* de Santiago Roncagliolo, etc.

2.4.6. Películas

Entre las películas actuales que más posibilidades didácticas tienen en clase de ELE con adolescentes figuran: *Cobardes*, *El Bola*, *Volver*, *Los lunes al sol*, *El orfanato*, *El cuerpo*, *Ágora*, *El lince perdido*, *El secreto de tus ojos*, *Barrio*, *Héroes*, *Las mujeres de verdad tienen curvas*, *Planta 4*, *Manolito Gafotas*, *14 kilómetros*, *El milagro de Candeal*, *Hijo de Caín*, *La lengua de las mariposas*, *Los girasoles ciegos*, *Los fantasmas de Goya*, *El hijo de la novia*, *Historia de una gaviota*, etc.



2.4.7. Día de los Tacos

Ese día el profesor procede a dar una explicación detallada de las palabras vulgares del español o palabrotas. Esta actividad permite una reflexión cultural sobre los países de habla hispana. Los adolescentes adoran esta actividad.

2.4.8. Otras actividades interesantes

Presentación personal con un objeto: actividad realizada con los alumnos de 16 y 17 años. Nivel A2+ B1.

Consiste en llevar un objeto a clase y presentarlo en relación a la propia biografía. Si

el profesor comienza y elige una historia personal y la cuenta con generosidad va a contribuir a que los alumnos cuenten historias educativamente interesantes. Los alumnos quieren saber quién es el profesor, sienten curiosidad por la narración de anécdotas de manera divertida.

2.4.9. Otras ideas

Teatro

Dossier de Español

Juego del secreto

Diario de verano

Calendario de cumpleaños

Recetas de cocina

Jugar a los chinos

Moverse en clase

Instrucciones para caminar sobre las sillas

Papiroflexia

Y muchas, muchas más.

En definitiva, cualquier actividad elaborada o llevada a clase con generosidad, ingeniosidad, con humildad y ganas de aprender, puede tener resultados muy positivos en la creación de un ambiente distendido en el que el adolescente no tenga problemas para expresarse. La mejora de las relaciones interpersonales en el aula se traduce en un mejor ambiente de trabajo, que conduce a su vez a un avance cuantitativo y cualitativo de la productividad del grupo.

Un alumno adolescente quiere existir, es decir, sentirse reconocido, estimado y valorado, si logramos aportar algo positivo en la construcción de esa persona, habremos acertado con nuestro trabajo.

3. Para terminar

Internet está lleno de actividades, ideas, explotaciones didácticas y recursos muy válidos para utilizar en clase. Vaya desde aquí mi agradecimiento a la gente que comparte sus materiales.

"Cualquier actividad elaborada o llevada a clase con generosidad, ingeniosidad, con humildad y ganas de aprender, puede tener resultados muy positivos en la creación de un ambiente distendido en el que el adolescente no tenga problemas para expresarse".

"Un alumno adolescente quiere existir, es decir, sentirse reconocido, estimado y valorado, si logramos aportar algo positivo en la construcción de esa persona, habremos acertado con nuestro trabajo".

UN ARTISTA: JUAN MUÑOZ



Isabel García Martínez

Universitat de València (Doctoranda)

isgarmar@gmail.com

GUÍA DEL PROFESOR

- ✓ **Nivel:** B2
- ✓ **Objetivos:**
 - Introducción al arte contemporáneo español
 - Léxico:Arte
 - Referente cultural: Juan Muñoz
- ✓ **Destrezas:** Comprensión oral, expresión oral y escrita.
- ✓ **Material:** Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=fB8MAMw-Tr0>
- ✓ **Juan Muñoz:** Esta ficha se presenta como una introducción al arte contemporáneo español, en concreto, a la obra de Juan Muñoz (1953-2001), uno de los máximos exponentes de la escultura española y ganador del Premio Nacional de Artes Plásticas en el año 2000.

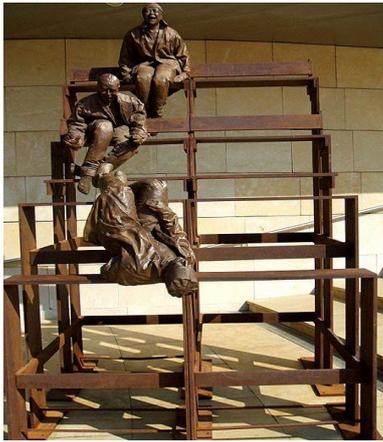
Para más información sobre este artista y su obra pueden consultarse los siguientes enlaces:

- [https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Mu%C3%Bl oz_\(escultor\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Mu%C3%Bl oz_(escultor))
- <http://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/32-artistas/303-juan-munoz-biografia-obras-y-exposiciones>
- http://elpais.com/diario/2001/08/30/cultura/999122407_850215.html
- <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/juan-munoz-retrospectiva>
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-juan-munoz-poeta-del-espacio/2398188/>

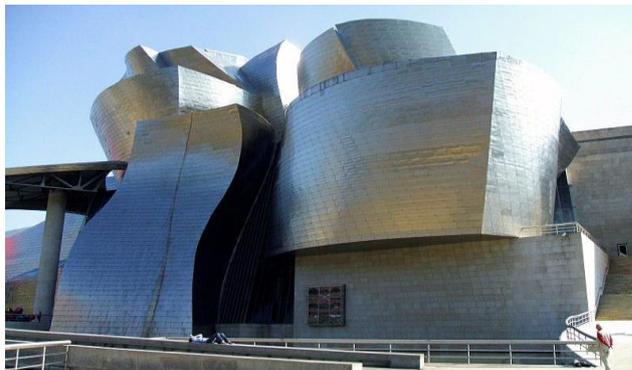
UN ARTISTA: JUAN MUÑOZ

1. [En grupo] [Expresión Oral] [10 min]. **Lee estas preguntas e intenta contestarlas y comentarlas con tus compañeros.**

- ¿Conoces la situación del arte contemporáneo en España?
- ¿Sabrías decir algún artista contemporáneo español? ¿Y sus obras?
- ¿Conoces al artista Juan Muñoz? ¿Y su obra?



2. [Individual] [Comprensión oral] [5 min]. **A continuación vamos a ver un vídeo de una retrospectiva de este artista en el museo Guggenheim de Bilbao: <https://www.youtube.com/watch?v=fB8MAMw-Tr0>**



3. [Individual] [comprensión escrita] [15 min]. **¿Hay alguna palabra que te llame la atención? Vamos a practicar el léxico, pon una cruz en la afirmación que corresponda:**

- **Una exposición retrospectiva de un artista es:**
 - Una exposición o muestra que presenta sus obras más actuales.
 - Una exposición o muestra que presenta cronológicamente sus obras.
 - Una exposición o muestra que presenta sus obras más antiguas.

- **Una escultura es:**



- **Las instalaciones son:**

- El arte de modelar el barro, tallar en piedra, madera u otros materiales.
- Las esculturas.
- El género de arte contemporáneo que incorpora cualquier medio para crear una experiencia visceral o conceptual en un ambiente determinado.

- **El vídeo dice que en la obra de Juan Muñoz tienen mucha importancia los pasamanos. ¿Sabrías decir qué son?**



- **La conservadora de esta exposición es Carmen Jiménez, ¿qué significado tiene aquí esta palabra?**

- Profesional capacitado en el conjunto de saberes que posibilitan entre otros la exposición, valuación, manejo, preservación y administración de bienes artísticos.
- Se aplica a la persona, organismo o gobierno que es partidario de mantener los valores políticos, sociales y morales tradicionales y que se opone a reformas o cambios radicales en la sociedad.
- Profesional capacitado exclusivamente en la preservación de los bienes culturales.

4. [Individual] [Comprensión oral] [15 min]. **Clasifica las siguientes afirmaciones en verdadero o falso después de volver a ver el vídeo:**

AFIRMACIONES	VERDADERO	FALSO
Este artista tuvo su mayor éxito en los inicios de su carrera.		
Encontramos varias obras sonoras en esta exposición.		
En esta exposición están las mismas obras que en el Tate Modern.		
La exposición se encuentra en perfecta combinación con los espacios del museo.		
La obra <i>Double Blind</i> se puede contemplar en esta exposición.		

5. [Individual] [Expresión Escrita] [1 h]. **¡Ahora vamos a escribir! Hemos visto la retrospectiva de Juan Muñoz en el museo Guggenheim. ¡Cuéntanos alguna retrospectiva o exposición sobre algún artista contemporáneo español! [300 palabras]**

CORTO PIPAS: ¡QUÉ ATREVIDA ES LA IGNORANCIA!



José Mª Mateo Fernández

Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

jmmateo@hotmail.com

GUÍA DEL PROFESOR

✓ **Nivel**

B2-C1 según el *MCER*

✓ **Objetivos**

- hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia vital de la educación
- fomentar el espíritu crítico del alumnado
- dar a conocer la llamada “generación ni-ni”
- analizar el registro informal/vulgar de su lenguaje oral característico
- trabajar diferentes campos semánticos (expresar una opinión sobre un corto, adjetivos para describir personajes)
- promocionar el trabajo cooperativo (en parejas y en equipo)

✓ **Destrezas**

- comprensión auditiva (visionado de un cortometraje)
- expresión oral (debate de clase)

✓ **Material**

- Proyección del corto “Pipas”
<http://www.jamesonnotodofilmfest.com/cortos.html?id=cw5499843c4b9bb>
- Ficha de trabajo

✓ **Soluciones**

• **Ejercicio 1**

Las pipas son las semillas del girasol. Los españoles las suelen comer cuando están relajados, tienen tiempo libre y/o no tienen otra cosa que hacer. Es una forma de “pasar el rato”.

• **Ejercicio 2**

Respuesta libre.

• **Ejercicio 3**

Están sentadas en un banco de un parque comiendo pipas, pasando el rato. Podrían ser amigas.

• **Ejercicio 4**

Amiga nº 1: 1, 5 y 7

Amiga nº 2: 2, 3, 4 y 6

1.V 2.F 3.F 4.V 5.F 6.V

• **Ejercicio 5**

Tanto su desconocimiento de algunos conceptos (como el número Pi o la confusión de letras chinas y japonesas) como su uso de palabras malsonantes nos hacen pensar que se trata de dos personas sin muchos estudios, probablemente de una clase social baja.

• **Ejercicio 6**

1. d 2. f 3. e 4. a 5. g 6. b 7. c

• **Ejercicio 7**

Primera parte: respuesta libre

Adjetivos positivos (+): interesante, sorprendente, original, genial, fascinante, maravilloso, alegre, amable, simpático/a, cariñoso/a, inteligente.

Adjetivos negativos (-): aburrido, decepcionante, malo, desagradable, terrible, maleducado/a, egoísta, cruel, ignorante, odioso/a, introvertido/a (?).

• **Ejercicio 8**

1. ESO 2. número Pi 3. Confusión de japonés y chino

FICHA DE TRABAJO

✓ ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO

I. Calentando motores

Observa bien las pipas de la imagen. En parejas, intentad contestar las siguientes preguntas:



¿Sabes de qué planta se extraen las pipas?
¿En qué ocasiones suelen comer pipas los españoles?
¿Por qué se comen?

2. Corto *Pipas*

A continuación verás el cortometraje de Manuela Moreno titulado *Pipas* (2013). Este corto ganó el premio al mejor guión y al mejor director en la XI edición del Festival Jameson Notodo Filmfest. Además, fue nominado al Goya al mejor cortometraje de ficción en 2014.

<http://www.jamesonnotodofilmfest.com/cortos.html?id=cw5499843c4b9bb>

Espera un momento. Responde a la siguiente pregunta antes de verlo:

¿Por qué crees que el corto se titula así?

✓ ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO

3. La primera impresión es lo que cuenta... [0:00-0:18]

Las dos protagonistas todavía no han empezado a hablar. Cuenta a tu compañero/a cuál es tu primera impresión. Las siguientes preguntas podrán ayudarte:



¿Qué están haciendo?

¿Dónde crees que pueden estar?

¿Qué relación puede haber entre ellas?

4. Observando, que es gerundio [0:19-3:08]

Ya hemos escuchado a nuestras protagonistas. Individualmente, completa la siguiente tabla:

	Amiga nº 1	Amiga nº 2
1. Es rubia, de pelo largo y liso.	X	
2. Tiene ojos oscuros.		
3. Lleva una sudadera amarilla con un símbolo.		
4. Es pelirroja, de pelo largo.		
5. Lleva una cazadora blanca y negra.		
6. Lleva un pendiente en forma de estrella.		
7. Tiene ojos claros.		
8. Tiene las uñas pintadas.		

Ahora, en parejas, tenéis que decidir si las siguientes frases son verdaderas (V) o falsas (F):

	V	F
1. Una de las protagonistas piensa que su novio, Paco, es infiel.		
2. Paco es electricista.		
3. Paco está aprendiendo varios idiomas.		
4. A Paco le gustan las matemáticas.		
5. Paco llama 3 veces por teléfono a lo largo de la conversación.		
6. Las amigas confunden el símbolo del número Pi con una letra japonesa.		



5. Yo deduzco, tú deduces... nosotros deducimos

Volved a ver el corto completo una segunda vez y, si fuera necesario, una tercera. En grupos, intentad responder estas preguntas:

- ¿Qué tipo de personas son las dos amigas?*
- ¿A qué nivel social creéis que pertenecen, alto o bajo?*
- ¿Qué os hace pensar así?*

✓ **UNA VEZ QUE HAYÁIS TERMINADO, DEBATIDLO CON EL RESTO DE LA CLASE**

6. Nuestras palabras nos definen



Efectivamente, como ya habréis deducido, las dos amigas pertenecen a una clase social baja. Su modo de hablar demuestra que no han estudiado demasiado, tanto por su desconocimiento de algunos conceptos (como el número Pi, por ejemplo) como por el uso de “tacos” (palabras malsonantes).

Vamos a analizar algunos ejemplos de su registro informal (a veces vulgar). Para ello, debes emparejar las frases de la izquierda con su significado, que aparece en la parte derecha.

REGISTRO INFORMAL/VULGAR	REGISTRO NEUTRO
1. “Creo que mi novio me la está pegando”.	a. todo
2. “ Desde que se ha metido a ESO, está todo el puto día a su bola”.	b. me encantan, me fascinan
3. "Además, ¿Pa qué? Si va a seguir siendo panadero toda su vida..."	c. no soy ninguna tonta
4. "Está aprendiendo inglés y tó".	d. me está siendo infiel
5. "Me la (sudadera) he pillado esta mañana en las rebajas".	e. para qué
6. "Me flipan las letras japonesas".	f. está sólo pendiente de sus asuntos
7. "Eso ya lo sé; de tonta no tengo un pelo".	g. me la he comprado

✓ **ACTIVIDADES DESPUÉS DEL VISIONADO**

7. Expresa tu opinión

Utilizando las listas de adjetivos de abajo cuéntale a tu compañero/a qué te han parecido el corto y sus personajes. Si quieres, puedes usar otros adjetivos...

- *¿Qué te ha parecido el corto que acabas de ver?*

aburrido sorprendente decepcionante
 interesante desagradable malo
 original genial fascinante
 maravilloso terrible

- *¿Y los personajes?*

alegre maleducado/a egoísta
 cruel ignorante amable
 simpático/a odioso/a cariñoso/a
 malo/a inteligente introvertido/a

Clasifica los adjetivos anteriores en dos categorías: adjetivos positivos (+) y adjetivos negativos (-).

Adjetivos positivos (+)	Adjetivos negativos (-)
<i>interesante</i>	<i>aburrido</i>

8. Tema: ignorancia / educación

A través de varios ejemplos, las protagonistas nos muestran su ignorancia, su incultura. ¿Recuerdas en qué orden aparecen?

- ESO
 - Confusión de japonés y chino
 - Número Pi

Lamentablemente, hoy en día muchos jóvenes españoles se encuentran en una situación similar. Sin duda, el mensaje del corto es la importancia de la educación. Se trata de una crítica a la incultura de una sociedad que cada vez tiene más medios para formarse y, sin embargo, no los aprovecha. Es la llamada "generación ni-ni" (ni estudia ni trabaja).

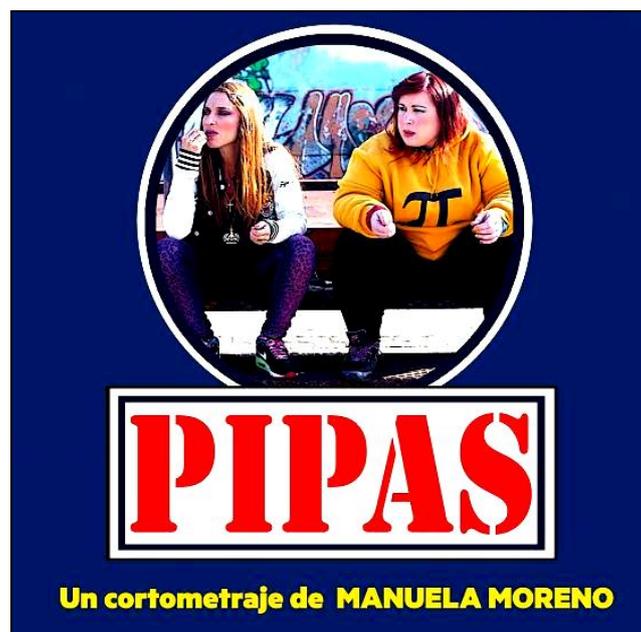
9. Debate

A continuación, usaremos la siguiente frase de Tomás Bulat (economista, escritor y docente argentino recientemente fallecido) como inicio de un debate de clase.

“Cuando se nace pobre, estudiar es el mayor acto de rebeldía contra el sistema. El saber rompe las cadenas de la esclavitud”.

10. Cartel publicitario

Como colofón, organizaremos un pequeño concurso de carteles. Para ello, nos dividiremos en grupos de 3 ó 4 personas. Cada grupo elaborará un cartel diferente para publicitar el corto que hemos trabajado en el aula. Una vez elaborados todos, se elegirá el cartel ganador para colgarlo en el aula.



¿GRAMÁTICA ORAL?: DOS EJERCICIOS ORALES *UNPLUGGED* PARA PRACTICAR PRONOMBRES PERSONALES



Enrique Morales Lara

Mobyus CVO (ex ACE-GroepT), Lovaina

enrique.morales@mobyus.be

Se trata del trabajo presentado en el "III Taller de ELE para y por la enseñanza de adultos" del 19 de junio de 2015 (celebrado en el CLT de Lovaina y organizado por KU Leuven, CLT, CVO ACE-GroepT y la Consejería de Educación en Bélgica) en el que aporté dos ejercicios orales para practicar pronombres, ambos unplugged, es decir, sin necesidad de apoyo informático de ninguna clase; de hecho, solo para el segundo se necesita material previamente preparado, mientras que el primero se puede improvisar en cualquier momento.

Introducción

Para la gramática hacemos ejercicios de muy diversos tipos: completar huecos, transformar frases, etc.; los ejercicios orales sirven para practicar vocabulario. En teoría todos los profesores de español sabemos que esto no tiene que ser así: el vocabulario se puede practicar, naturalmente, de muchas formas, no solo con ejercicios orales. Algo más difícil nos resulta negar la primera parte de la frase, sobre todo en la práctica: aunque estemos (aunque estamos) de acuerdo en que es posible y aconsejable practicar gramática en ejercicios que no sean siempre completar huecos, transformar frases, etc., a la hora de la verdad nos cuesta imaginar, y no digamos ya elaborar y poner en práctica, ejercicios que combinen bien alguna de las cuatro habilidades y algún aspecto de la gramática. Siempre podemos corregir la gramática de un ejercicio de escribir o darle un buen *feedback* a un estudiante que acaba de terminar un ejercicio oral, pero, por

lo general, no es tan evidente diseñar un ejercicio de alguna habilidad en el que los estudiantes se vean obligados a usar un determinado aspecto gramatical y que, por consiguiente, los profesores de español podamos corregir de forma orientada y directa.

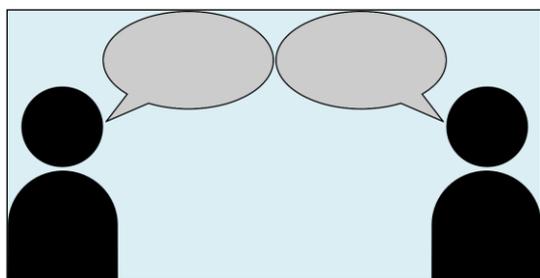
"No es tan evidente diseñar un ejercicio de alguna habilidad en el que los estudiantes se vean obligados a usar un determinado aspecto gramatical y que, por consiguiente, los profesores de español podamos corregir de forma orientada y directa".

Pues bien, en este trabajo, que presenté en el *III Taller de ELE para y por la enseñanza de adultos*, quiero hacer una pequeña aportación práctica en este sentido. Traigo aquí dos ejercicios orales para practicar pronombres, ambos *unplugged*, es decir, sin necesidad de apoyo informático de ninguna clase; de hecho,

solo para el segundo se necesita material previamente preparado, mientras que el primero se puede improvisar en cualquier momento. Este artículo, por cierto, también quiere ser *unplugged*: desenchufado de notas a pie de página.

El origen de estos ejercicios es muy simple: plantearnos en qué circunstancias usamos los pronombres en la vida real y tratar de reproducirlas en clase. Por eso no me extrañaría nada que ya se le hubieran ocurrido a alguien, de una forma u otra. Aquí voy a presentarlos de manera estructurada y, por así decirlo, paso a paso. Por una parte, solo pretendo que queden fijados de forma escrita y, por consiguiente, accesible a todo el mundo; por otra, esto es simplemente mi propuesta: que cada uno le dé la forma que considere más oportuna o más adecuada para su clase. En mi caso, obtendremos primero una especie de juego, con dos variantes; el segundo ejercicio dará lugar a un juego de roles.

"El origen de estos ejercicios es muy simple: plantearnos en qué circunstancias usamos los pronombres en la vida real y tratar de reproducirlas en clase".



1. ¿Quién lo ha cogido?

1.1. Preparación

Podemos presentar el primer ejercicio como un juego y decir algo así como “*Vamos a jugar a ¿Quién lo ha cogido?*”. Dividimos la clase en grupos de cuatro personas. Con tres puede funcionar también, pero en caso de duda es preferible ampliar los grupos a cinco estudiantes. Los miembros del grupo se sitúan más o menos en círculo alrededor de una mesa. El profesor les pide que saquen de sus mochilas o bolsos cuatro objetos pequeños y

que los pongan en la mesa: un objeto masculino singular, otro femenino singular, mientras que para los plurales podemos optar por objetos de nombre plural, como “las gafas”, o por un grupo de objetos, como dos diccionarios, unos guantes, etc. En todo caso, también masculino y femenino para el plural, de manera que haya en la mesa cuatro objetos (o grupos de objetos). No es difícil improvisar esto con la ropa de los estudiantes, su material escolar o alguna otra cosa (botellas o latas, por ejemplo).

1.2. Explicación

El profesor explica que el estudiante que empieza (“el que la queda”, aquí podemos aprovechar para practicar vocabulario de juegos) cierra los ojos, y que uno de sus compañeros coge uno de los objetos y lo esconde. Después avisan al primero de que puede abrir los ojos. Este estudiante mira qué objeto falta y lo nombra usando este verbo. Por ejemplo:

—Faltan las gafas.

Una vez nombrado el objeto, va a usar el pronombre correspondiente, y por consiguiente va a preguntar:

—¿Quién las ha cogido?

Y después comienza el interrogatorio:

—¿Las has cogido tú, Kris?

Cuando encuentra al estudiante que ha cogido el objeto, este confiesa (“Sí, yo las he cogido”) y lo vuelve a poner en la mesa junto a los otros tres.

El profesor, como vemos, da un primer ejemplo junto a uno de los grupos para toda la clase, de forma que el funcionamiento quede claro. Es conveniente explicar:

- El orden de palabras y el uso del pronombre sujeto.

Suelen tener algunas dificultades para situar el pronombre antes del verbo: hay que recordárselo. La concordancia del verbo en la persona adecuada es un siguiente paso no tan evidente como parece. Y por último

les llama la atención la situación final del pronombre sujeto: aquí tenemos que recordarles cuándo lo usamos y cuándo no (para hacer contraste, algo muy apropiado en este juego) y que en este caso es habitual ponerlo al final, pero no obligatorio (se puede decir perfectamente “¿Tú las has cogido?”, aunque hay una sutil diferencia de uso).

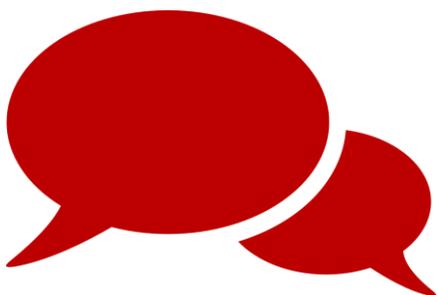
- Las posibles respuestas.

No está de más recordarles que para una respuesta negativa decimos dos veces “no”, separadas por una pausa que escribimos con una coma. También podemos indicar que en este caso es más habitual poner el sujeto al principio: “No, yo no las he cogido”. Incluso podemos hacer la broma de exagerar un poco: “¿Yoooo? No, yo no las he cogido”.

En todo caso tampoco conviene entretenerse mucho en esto: puede resultar contraproducente porque produce una sensación de complicación contraria al efecto de naturalidad que queremos conseguir.

1.3. Desarrollo

Naturalmente el profesor va a seguir muy de cerca el desarrollo del juego en cada grupo, moviéndose por la clase e interviniendo cuando sea necesario. Es indispensable que jueguen bien para que se vean obligados a hacer buenas frases, con los pronombres adecuados en su sitio. Normalmente el primer turno transcurre con dudas, pero después no suele haber grandes problemas, lo comprenden bien y empiezan no solo a jugar con fluidez sino a hacerlo bien, lo que les da una sensación de recompensa, e incluso pueden divertirse: a menudo hay un estudiante que quiere hacer un poco trampa, o se produce alguna confusión, etc.



Cuando todos los grupos han terminado es buena idea, si hay tiempo, seleccionar a cuatro estudiantes, ponerlos junto a la pizarra y repetir el juego con todos sus compañeros como espectadores, a modo de corrección general. En cualquier caso, conviene repasar el objetivo del juego, es decir, cuáles son los pronombres y dónde se ponen; y, si se quiere, la concordancia verbal y el uso y la posición del pronombre sujeto.

2. ¿Quién me lo ha quitado?

Claro, con este juego solo hemos practicado los pronombres de objeto directo. Por eso propongo una variante para los dos pronombres. En este caso el juego se llama “¿Quién me lo ha quitado?”. El funcionamiento es muy similar: de hecho, la preparación es la misma.

2.1. Explicación

El profesor explica que el juego es igual, solo que ahora el estudiante que la queda y cierra los ojos es el propietario (no “propietario”) de los objetos. Es fundamental aclarar bien de antemano el significado del verbo “quitar”, que según el nivel pueden conocer relacionado con la ropa, pero quizá no en este sentido. También viene bien, de todas formas, adelantar cuáles van a ser las preguntas y las respuestas:

—(Me) faltan las gafas. ¿Quién me las ha quitado? ¿Me las has quitado tú, Kris?

—No, yo no te las he quitado.

Si han jugado antes a “¿Quién lo ha cogido?” van a recordar poner el sujeto detrás y van a tener cuidado con la concordancia, pero nunca está de más insistir en estos puntos. En cualquier caso, no seamos pesados y recordemos darle un tono lúdico. Entre otras cosas, porque vamos a complicarlo un poco, y en dos fases.

Si lo dejamos así, puede verse fácilmente que solo van a practicar los pronombres “me” y “te” de objeto indirecto, cuando lo más difícil para ellos suele ser precisamente el “se” de tercera persona combinado con objeto directo. Aquí es donde el profesor entra en

acción. Como de todas formas está dando vueltas por la clase, en una de estas, como quien no quiere la cosa y sin avisar, se fija en un momento en que acaba de terminar un turno en uno de los grupos, y en ese momento le pregunta a un estudiante algo así como:

—Oye, Kris, ¿quién le ha quitado las gafas a Ann?

Entonces Kris tiene que responder algo con “se”:

—Se las he quitado yo.

O, si es inocente:

—Se las ha quitado Frank.

Después preguntamos a otro estudiante, o a todos. A veces responden simplemente con el nombre del culpable; o alguna vez ha ocurrido que han dicho simplemente “Yo no” (si dicen “Yo no he sido” es una sorpresa positiva). Repetimos la pregunta, pedimos una frase completa y se van a dar cuenta de que se trata de practicar con “se”.

Faltaría, naturalmente, practicar con “nos” y “os”. Para esto se puede repetir el ejercicio pero aclarando que ahora los objetos son del estudiante que la queda y de otro más, de modo que la conversación sería algo así como:

—(Nos) faltan las gafas. ¿Quién nos las ha quitado? ¿Nos las has quitado tú, Kris?

—No, yo no os las he quitado.

3. Los tres empleados

Llamemos así al segundo ejercicio: luego veremos que se puede poner otro tipo de protagonistas. Es para grupos de tres personas, aunque puede hacerse con más (o con dos, y entonces el profesor participa también). Básicamente consiste en asignar una nueva identidad a cada miembro del trío en una situación en la que alguien pierde unas notas y otra persona (cada uno de los tres estudiantes) las encuentra y se las cuenta a los demás. Por ejemplo, un inspector va a una empresa y, tras terminar su trabajo, olvida unas notas; después

tres empleados las encuentran. Naturalmente es un ejercicio de estilo indirecto y se practican los cambios típicos de persona verbal, adverbios de lugar y otras cosas, pero resulta ideal para aprender a manejar los pronombres personales (y los posesivos), que también se tienen que adaptar. Además, según redacte las notas el profesor, se puede enmarcar en un contexto que permita practicar un vocabulario concreto: informática, restaurantes, trabajo...



3.1. Preparación

Para facilitar la identificación (tanto la propia como la ajena), y dado que, en principio, el planteamiento es que los estudiantes se convierten en empleados de una empresa, se pueden usar unas tarjetas de identificación ficticias, tres con nombres de hombres y tres con nombres de mujeres. Después veremos qué nombres son más adecuados. Es aconsejable llevar siempre un juego de fundas de tarjetas (tres o cuatro), que llenaremos con las tarjetas que sean necesarias según los participantes en el juego. No cuesta tanto trabajo, y contribuye al realismo de la situación, improvisar un nombre para la empresa e incluso un logotipo. Y además empieza a darle un tono divertido al asunto. Tomemos los nombres ficticios de Juan Cruz y Luisa Gil.

Pero lo más importante, sin duda, son las notas que olvida el inspector. El profesor las redacta de antemano incluyendo el vocabulario que le interesa: si la lección del día habla de comida, se trata de un inspector de Sanidad que viene a revisar la higiene de un restaurante, y los estudiantes son camareros o jefes de sala o algo así; si hablamos de informática, estaremos en una empresa de programación y el inspector no olvida sus notas, sino que envía unos correos electrónicos, por error, a las personas equivocadas; si hablamos de vivienda, el escenario puede ser una inmobiliaria o incluso una reunión de vecinos, tras la cual el presidente de la asociación pierde sus papeles. Con un poco de cintura, como puede verse, no es difícil adaptar la situación al tema que estamos estudiando.

En cuanto a la redacción de las notas, el truco es que en ellas el inspector, además de hacer consideraciones generales, habla en concreto de los empleados que las encuentran. Claro, en el momento de contar lo que pone, el empleado (el estudiante) que ve su nombre no va a usar “Juan Cruz”, sino “yo”; y si lee “Luisa Gil” va a usar “tú” o “ella”, depende de con cuál de sus compañeros esté hablando.

Como ya se puede adivinar, se trata simplemente de complicar ligeramente la historia redactando frases en que los nombres de los empleados aparezcan como complementos directos, indirectos, tras preposición, etc., lo que obliga a los estudiantes a elegir de forma improvisada el pronombre adecuado en cada momento: de qué persona, de qué tipo (sujeto, directo, indirecto...), en qué lugar de la frase, etc.

Más abajo tenemos un ejemplo. Los nombres no están elegidos al azar (los apellidos sí): se trata de nombres que se transforman en femeninos añadiendo simplemente una -a. De esta forma, si los estudiantes son, pongamos por caso, dos mujeres y un hombre, podemos usar un lápiz para escribir a mano una -a inmediatamente detrás de los nombres y así adaptar la nota a la situación. Por eso hay un espacio (o dos) en blanco detrás de cada nombre. Si lo hacemos con Manuel y Luis, obtendremos Manuela y Luisa, y así queda todo resuelto y no tenemos que hacer una gran

cantidad de copias para todas las combinaciones posibles de hombres y mujeres. Si el siguiente trío tiene otra estructura, borramos las aes necesarias y escribimos otras.

Me encanta la decoración de la empresa y cómo han tratado a mi secretaria.

La mesa de Manuel Martínez está muy limpia y escucha bien a Luis Gil.

El trabajo de Juan Cruz es fundamental para Manuel Martínez.

Luis Romero ve a Juan Cruz todos los días.

Felicito a Manuel Martínez y a Juan Cruz, quedé muy satisfecho con ellos.

Aconsejo a Luis Gil y a Juan Cruz que se coordinen mejor.

3.2. Explicación

Contamos a los estudiantes que van a hacer un pequeño *role play*. Explicamos la historia, es decir, un inspector ha ido a una empresa, ha tomado unas notas, las ha olvidado, tres empleados, que son los estudiantes, las encuentran y cada uno de ellos les cuenta a los otros dos lo que pone en la nota que ha encontrado. Al principio puede no quedarles muy claro, pero cuando se ponen en situación lo comprenden. Mostramos también las tarjetas de identificación (*badges*, en inglés) y explicamos que se las van a poner para facilitar la identificación durante el ejercicio. Les avisamos de que sus nombres están en las notas.

En este ejercicio es fundamental la asesoría del profesor, para la mecánica pero también para recordar los múltiples detalles que tienen que tener en cuenta los estudiantes. En este sentido, es más práctico, para que no se nos vaya de las manos, combinarlo con otros ejercicios: es decir, un trío hace el *role play*, con el profesor, mientras el resto hace otro ejercicio (u otros), mejor alguno que lleve su tiempo y puedan hacer de forma independiente, como algo de leer o de escribir.

Antes de empezar el ejercicio, podemos repasar los pronombres (átonos y tónicos),

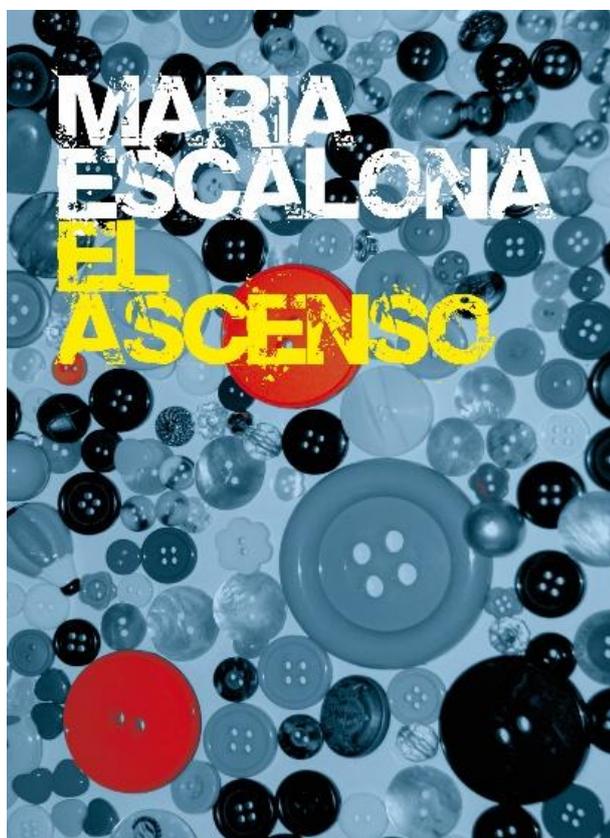
RESEÑA DE *EL ASCENSO* DE MARÍA ESCALONA

Pilar Molina Gómez

Centrum voor Levende Talen, Lovaina

Pili.Molina@clt.kuleuven.be

María Escalona, autora de las novelas *Morir en domingo* y *Las cuatro aes* (todavía inédita), presentó **El Ascenso** en la comunicación "Explotación didáctica de textos graduados" durante el III Taller de ELE para y por la enseñanza de adultos que tuvo lugar el 19 de junio de 2015 en Lovaina. *El Ascenso* es una lectura graduada con glosario en neerlandés, inglés y francés para estudiantes de primer curso de español con fines profesionales. El libro consta de la lectura en sí, de aproximadamente 40 páginas, y de una segunda parte con numerosos y variados ejercicios organizados según los capítulos del libro, de unas 25 páginas.



Lo primero que destaca al comenzar la lectura de *El Ascenso* es que nos encontramos ante una escritora de novelas, acostumbrada a presentar de manera impecable a los personajes y las situaciones en las que se encuentran con una gran riqueza de vocabulario, especialmente el de la empresa, y que reproduce sin fisuras los diferentes estilos de sus personajes a la hora de hablar, desde el más serio al más coloquial. El libro que tenemos en nuestras manos no es un texto adaptado y simplificado para estudiantes que empiezan a estudiar español. Más bien la autora comprime con gran éxito una historia amena y perfectamente posible de la que un estudiante de nivel inicial puede aprender mucho, ayudado, entre otros, por el glosario, y de la que un estudiante de nivel superior seguro va a disfrutar.

María Escalona nos sumerge directamente en el mundo de una pequeña empresa, Central Botonera, y en el de sus trabajadores, dentro y fuera de ella. Los lectores entramos en el libro en un momento importante porque una de las trabajadoras ha conseguido un contrato con una empresa textil líder en el sector y esto dará lugar a las escaramuzas típicas cuando se empieza a rumorear que habrá un ascenso. Los trabajadores de Central Botonera, dejándose llevar por su deseo de mejorar en la vida, utilizarán los recursos que tengan a mano, incluyendo el juego sucio, para conseguirlo y proporcionarán a los lectores momentos de humor y al profesor de español numerosas oportunidades para explotar el texto. De la misma manera salimos del libro cuando el director de la compañía decide aclarar la situación ante todos los trabajadores. De esta manera descubrimos el impacto que tiene este anuncio y los conflictos, rencillas e intrigas previos en los personajes. Cuando terminamos

la lectura nos damos cuenta de que este texto podría ser el germen de una próxima novela porque nos quedamos con ganas de leer más, de saber qué más le ha pasado a un personaje o de cómo ha evolucionado la vida de otro. Se podría decir que algunos personajes podrían tener su propia novela. Realmente nos deja con la miel en los labios.

Los ejercicios que siguen a la lectura destacan por su variedad y originalidad y nos dejan claro que la autora sabe qué es la didáctica de la enseñanza de español. Encontramos diferentes ejercicios de comprensión de lectura, de vocabulario y también juegos, así como otros que animan al estudiante a escribir una redacción o a ordenar cronológicamente algunas frases. En nuestra opinión merecen una especial mención, sin embargo, los ejercicios creativos y de deducción, los que piden que el estudiante imagine qué ha escrito uno de los personajes o qué piensa cada uno de ellos antes de entrar en la sala de juntas o de quién será la foto que aparece por sorpresa al final de una presentación. Son ejercicios claros y muy bien preparados que pretenden que el estudiante aprenda y disfrute al mismo tiempo, porque no hay que olvidar que el humor también tiene un papel importante en *El Ascenso*.

En muchas ocasiones nos hemos encontrado con lecturas graduadas donde el vocabulario utilizado es limitado, donde las formas de expresión no son auténticas y donde las estructuras gramaticales se han simplificado tanto que sería difícil encontrar hablantes nativos que se expresaran así. Nada de esto

hemos encontrado en *El Ascenso*. Lo que se lee en este texto es un castellano totalmente auténtico y transporta al lector a situaciones lingüísticas reales.

Se dice que las lecturas graduadas facilitan la lectura extensiva. Por lectura extensiva se entiende leer textos completos, más o menos extensos, con el fin de comprender su sentido general sin demasiado esfuerzo y sin tener que consultar un diccionario. Este tipo de lectura tiene cuatro objetivos que *El Ascenso* cumple con creces:

- El desarrollo de hábitos de lectura apropiados, tales como el uso de estrategias; por ejemplo, deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.
- La adquisición de la lengua y de sus componentes porque la lectura extensiva favorece el aprendizaje de vocabulario y de estructuras sintácticas, debido a la extensión de la lectura realizada.
- La adquisición de contenidos socioculturales de la lengua meta, o sea, conocimientos que tiene cualquier nativo de su propio país como, por ejemplo en este caso, a qué hora se cena en España o cuándo empiezan las noticias en la televisión.
- Y sobre todo, la experiencia de disfrutar de la lectura. *El Ascenso* lo logra desde el principio hasta el final.

El Ascenso se halla disponible en <http://www.bubok.es/libros/242486/El-Ascenso>

Referencias bibliográficas

ESCH, K. V. (1988). "La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza- aprendizaje". En: *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 195-223.

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid.

MURCIA SORIANO, A. A., OCASAR ARIZA, J. L. (2000). *Guía para las Lecturas de Español*, Madrid: Edinumen.

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2005). "Una lectura graduada narrativa para estudiantes de ELE de nivel avanzado". *REDELE, Biblioteca 2005*, 3. En línea:

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/I-Semestre/SAN-MATEO-UCM.html> [Consulta 15/10/2015]



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BELGICA, PAISES BAJOS
Y LUXEMBURGO