CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 6 - Diciembre 2007

Programas de Promoción y Apoyo a las Enseñanzas de Español Lengua Extranjera

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA

CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA

Nº 6 – Diciembre 2007

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
EMBAJADAS DE ESPAÑA EN ITALIA Y GRECIA

DIRECCIÓN: MARÍA JESÚS SERVIÁ REYMUNDO, Consejera de Educación y Ciencia

COLABORADORES: PAOLA BASILE, SILVIA BETTI, ANGELS FERRER, RICARDO FERRER, ELENI LEONTARIDI, ANA LOZANO, SONIA MARTÍNEZ, M. AMPARO MAZZUCHELLI LÓPEZ, SALOMÉ MONASTERIO, OLIMPIA ZULIMA MUÑOZ LÓPEZ, SUSANA OROZCO GONZÁLEZ, JUAN ANTONIO PACHECO, MIGUEL PATIÑO ALONSO, NATIVIDAD PERAMOS SOLER, CARMEN PONCE, TIZIANO RENATO PUTZU, MARINA RUIZ MORALES

MAQUETACIÓN: MIGUEL PATIÑO, Asesor Técnico.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© Edita: Secretaría General Técnica
Embajada de España en Italia – Embajada de España en Grecia
Consejería de Educación y Ciencia

NIPO: 651-07-164-9

Impresión: Arti Grafiche Tilligraf Srl - Roma

Ejemplar gratuito.

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

PROGRAMAS DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS ENSEÑANZAS DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

PRESENTACIÓN, Mª Jesús Serviá Reymundo, Consejera de Educación 5

I. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA Y GRECIA

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO: 2006-07 Miguel Patiño Alonso 9

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO GRIEGO, Carmen Ponce 33

II. SECCIONES ESPAÑOLAS EN ITALIA:

LOS ESPAÑOLES EN CAGLIARI 45
¡VIVA LA RUTA QUETZAL!, Renato Tiziano Putzu 47

III. MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL REALIZADOS POR PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN ITALIA Y GRECIA

COMUNICACIÓN NO VERBAL: el cómo se dice es más importante que lo que se dice, Silvia Betti 57

LOS FOROS VIRTUALES COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE DE ELE, María Amparo Mazzuchelli 70

UN PASEO POR EL TEBEO, Paola Basile y Susana Orozco González 84

****

LOS JUEGOS DAN MUCHO JUEGO: algunas propuestas lúdicas para nuestra clase de ELE, Marina Ruiz Morales, Eleni Leontaridi y Natividad Peramos Soler 95

NO ME MALINTERPRETES: unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: problemas de interpretación, N. Peramos Soler, M. Ruiz y E. Leontaridi 100

IV. SUPLEMENTO: Actas de las XV Jornadas Didácticas de E/LE celebradas en Atenas y Salónica los días 9 y 10 de diciembre de 2006

MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE ELE., Ana Lozano y Ricardo Ferrer 111

El ESPAÑOL LENGUA VIRTUAL: Recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de E/LE en la red, Natividad Peramos y Marina Ruiz Morales 119

NO TE CORTES...¡ USA EL CORTO!, Sonia Martínez y Juan A. Pacheco..... 125

EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS EN EL AULA DE ELE, Salomé Monasterio y Àngels Ferrer 133

UNA LEYENDA GRIEGA EN LA CLASE DE ESPAÑOL, Olimpia Z. Muñoz .. 139

Fiel a su cita anual, “Cuadernos de Italia y Grecia” llega de nuevo a sus lectores.

Con esta publicación, la Consejería de Educación y Ciencia pretende ofrecer a los profesores de ELE experiencias y propuestas de docentes que pueden ser útiles en su práctica profesional, que aspiran a contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y que explotan estrategias didácticas variadas, entre las que se incluye el uso de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, se incluyen dos informes sobre la situación del estudio de lenguas extranjeras, y específicamente del español, en los sistemas educativos italiano y griego. En el que se refiere a Italia, el informe constata lo ya expuesto en publicaciones anteriores, esto es, la pujanza del español en este país hecho que, además de satisfacernos, representa una gran responsabilidad ya que nos obliga, gustosamente, a mejorar nuestra acción en el marco de los programas diseñados por la Secretaría General Técnica del Ministerio a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional.

En cuanto a Grecia, el presente curso 2007/2008 es el segundo del programa experimental de introducción del español en su sistema educativo. De momento, nuestra presencia es modesta ya que la experimentación se está llevando a cabo en seis centros del país pero los resultados son muy positivos. Además, y al igual que sucede en Italia, los profesores de español desarrollan una gran actividad y participan en un elevado número en las convocatorias que llevan a cabo el Ministerio de Educación y Ciencia de España y esta Consejería relacionadas con la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Un apartado de la revista está dedicado a difundir algunas de las actividades que se han realizado en las Secciones españolas en Liceos italianos. Prueban la creatividad y dedicación del profesorado que imparte docencia en las mismas y el entusiasmo y participación de sus alumnos y son un ejemplo más de la vitalidad del español y de su cultura en Italia. En uno de los capítulos de este apartado, un alumno de la Sección española del Liceo “Pitágora” de Cagliari nos cuenta su experiencia como miembro de la Ruta Quetzal. Hemos respetado su redacción y me gustaría resaltar algo que no se ve en el relato, y es la gran labor de las profesoras de Lengua y de Geografía e Historia de España que propiciaron que Tiziano alcanzara el nivel lingüístico que demuestra y le asesoraron en la elaboración del trabajo que resultó seleccionado y que le permitió participar en tan apasionante aventura.

Para concluir, quiero dejar muestra de mi agradecimiento a las personas que, con su generosa colaboración, han permitido la edición de un nuevo número de nuestra revista y animo a todos los interesados en mejorarla a que envíen sus sugerencias y aportaciones.

María Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación y Ciencia en Italia y Grecia

I SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA Y GRECIA 2006-07

SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ITALIA 2006-07

Miguel Patiño Alonso[1]

I. INTRODUCCIÓN

Por encargo del *Ministero dell'Economia e delle Finanze y el Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI) un grupo de técnicos de la Administración y de expertos externos analizaron la situación del sistema educativo no universitario, la compararon con la de otros países e identificaron algunas líneas de actuación. En septiembre del presente año (2007) los titulares de ambos Ministerios han publicado un Cuaderno Blanco sobre la escuela italiana en el que se recogen los resultados de dicho análisis.

De acuerdo con dicho documento, alrededor del 93% de los jóvenes entre 15 y 19 años participa en la educación secundaria superior, no obstante lo cual, en el 2006 todavía un joven de cada cinco entre 18 y 24 años había abandonado prematuramente sus estudios sin haber obtenido el diploma de secundaria ni haber participado en ninguna modalidad de formación o instrucción, lo que significa un retraso frente a los porcentajes de la UE y estar alejados del objetivo del 10% al que aspira la estrategia de Lisboa para el 2010. Dicho retraso se amplia en el caso de la enseñanza universitaria.

Asímismo, se constata el significativo retraso de los estudiantes italianos en los niveles de conocimiento, tanto en las competencias como en la capacidad de utilizar conocimientos y habilidades en contextos específicos que caracterizan las condiciones de la sociedad actual. Esta situación presenta, además, diferencias territoriales ya que la zona Norte arroja buenos resultados, insatisfactorios en el Centro y con graves carencias en el Sur. Así, el informe OCSE-PISA 2003 revela que, mientras en el Sur un estudiante de cada cinco en matemáticas y uno de cada siete en lectura es incapaz de afrontar suficientemente las tareas más elementales y rutinarias, en el Norte la cifra es de uno por cada veinte.

Por otra parte, existe un elevado grado de analfabetismo funcional de la población adulta entre los 46 y 65 años, preferentemente en el Sur y solo el 7% de los adultos participan en el aprendizaje permanente.

En cuanto a la inversión en Educación, se ha ido consolidando una situación en la que la retribución de los enseñantes es más baja que en otros países europeos a la vez que es más elevada la inversión por estudiante, mientras que el porcentaje del Producto Interior Bruto dedicado a la educación es inferior a la media de los países industrializados.

Con el fin de paliar las carencias descritas, el actual gobierno, en su primer año de legislatura, ha tomado las siguientes decisiones:

a) restaurar un sistema coherente de objetivos de aprendizaje: definición de las indicaciones para el nuevo currículo del primer ciclo de instrucción (Primaria y Educación secundaria inferior), previsión de fondos para elevar la educación obligatoria a los 16 años de una manera efectiva y no sólo sobre el papel, la

[1] Asesor Técnico de la Consejería de Educación en Italia 2002-08

definición de los conocimientos y las competencias que deben alcanzar los estudiantes al llegar al fin de la educación obligatoria y la reorganización de los institutos técnicos y profesionales.

b) reforzar los sistema de evaluación interna y externa de la escuela: reforma de los Exámenes de Estado (*Esame di Maturità*), reforma del sistema de promoción con asignaturas pendientes y, sobre todo, dar los primeros pasos para reinstaurar el sistema de evaluación nacional y del Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione (INVALSI).

c) sostener la autonomía escolar con la financiación directa a las escuelas y el incremento de los recursos necesarios para hacer frente al pago de los salarios de los profesores sustitutos y para la mejora del funcionamiento administratvo y didáctico.

d) introducir mejoras de cara a la organización del trabajo y a la valoración de la profesión docente: plan trienal para regularizar a 150 mil profesores y 20 mil PAS. A partir de septiembre de 2007 el MPI se ha comprometido a regularizar un tercio de los docentes y la mitad del PAS. Para lograr dichos objetivos se han cerrado importantes acuerdos con los sindicatos.

Finalmente, el Cuaderno blanco incluye una serie de propuestas sobre las que la Administración espera la respuesta del mundo de la escuela y de las instituciones que tienen competencias en materia de educación.

La presencia consolidada del Ministerio de Educación en Italia a través del Liceo Español "Cervantes" (1973), de la Consejería (1991) y de las primeras Secciones en Liceos italianos (1994) viene contribuyendo a la calidad de la educación en Italia, en cuanto al conocimiento de una lengua y cultura diferente, con los programas que se detallan en las siguientes páginas.

II. DATOS GENERALES DEL PAÍS

INDICADORES GENERALES

Nombre oficial del país:	República Italiana
Forma de gobierno:	República parlamentaria
Superficie en km^2:	301.336
Población total:	59.131.287
% de población rural:	32
% de población urbana:	68
Principales ciudades:	Roma, Milán, Nápoles, Turín, Génova
Edad media de la población masculina:	36
Edad media de la población femenina:	36
Esperanza de vida masculina al nacer:	78,3
Esperanza de vida femenina al nacer:	84
Tasa de natalidad:	9,7/1000
Tasa de mortalidad:	9,4/1000
Lengua o lenguas oficiales:	Italiano, francés (Valle de Aosta) y alemán (Trentino-Alto Adige)
Otras lenguas socialmente relevantes habladas en el país:	Siciliano, sardo, ladino,
Composición religiosa de la población según	87,8 católicos / 12,2% otros

censos:	
Posición en el Índice de Desarrollo Humano (IDH):	17º
Hogares con acceso a Internet:	20,9%
Organismos supranacionales (UE, etc.)	UE, OTAN, FAO, OCDE, OSCE, G.8

Fuentes: Eurispes (Istituto studi politici, economici e sociali) Istat y Human Development Report

III. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

A COMPETENCIAS

El *Ministero della Pubblica Istruzione (MPI)* se ocupa de la Enseñanza en niveles no Universitarios y el *Ministero Università e Ricerca (MIUR)* es competente en Universidad y en Investigación[2].

El *MPI*, a nivel local, está representado por los *Uffici Scolastici Regionali* y a su vez estas Delegaciones Regionales de Educación pueden delegar determinadas responsabilidades en los Ayuntamientos y en las *Province*.

La ley Bassanini del 1997 otorgó a todas las escuelas autonomía en materia administrativa, organizativa, didáctica, de investigación, experimentación. Baste citar que las escuelas pueden estipular determinados contratos de colaboración a profesores si surgiese la necesidad y previa autorización del Centro de Servicios Administrativos (CSA) de la provincia donde esté radicado el centro.

La reorganización del Ministerio de Educación y la descentralización de las responsabilidades administrativas y de gestión del Estado a las autoridades territoriales y locales (*Regioni, Province* y *Comuni*[3]) tienen como objetivo el aumentar la eficiencia a nivel central (Ministerio) y a nivel periférico (Oficinas Regionales de Educación). En cualquier caso las competencias en poder de éstas últimas son todavía escasas y originan debates competenciales que se dirimen durante la celebración de las Reuniones Estado-Regiones.

B OBLIGATORIEDAD Y ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

La ley de 28 de marzo de 2003 de la Reforma de educación y formación, se propone el objetivo de asegurar gradualmente el derecho a la educación y a la formación por un tiempo de, al menos, 12 años o hasta la consecución de una cualificación profesional anterior a los 18 años de edad.

Desde el curso 2005-2006, el derecho-deber de acceso a la enseñanza se extendió hasta los 16 años y para ponerlo en práctica se aprobó el DM 22/08/2007 que garantizará este derecho a partir del curso 2007-08.

Comienza a los 6 años de edad y termina a los 16 años. Comprende los 5 años de la escuela primaria, los 3 años de la educación secundaria inferior y el primer curso de la secundaria superior. A los cursos de formación profesional, gestionados por los "Entes territoriales"[4], se puede acceder cumplidos los 15 años de edad.

La ley 28 de marzo de 2003 prevé un sistema de enseñanza y de formación articulado en tres bloques de los que los dos primeros han entrado en vigor:

- Escuela de la Infancia o preescolar, de tres cursos de duración (de 3-6 años).

2 Excepto en los casos del Trentino-Alto Adige y de la Val de Aosta territorios autónomos.
3 Corresponderían, grosso modo, a Comunidad Autónoma, Diputación Provincial y Ayuntamiento.
4 En italiano: Regioni

- Un primer ciclo que comprende la escuela primaria (cinco cursos que van de 6 a 11 años) y la educación secundaria inferior (tres cursos: de 11 a 14 años).
- Un segundo ciclo, (de 14 a 19 años) denominado escuela secundaria superior, que comprende el sistema de los Liceos (artístico, clásico, económico, lingüístico, musical, científico, tecnológico y humanístico) todos ellos de una duración quinquenal, además de la formación profesional cuya reestructuración está pendiente de concretar.

	Etapa	Duración	Edad	Autoridad Educativa
	Escuela Infantil	3 cursos	3-5	Ministero Pubblica Istruzione (MPI)
Educación Obligatoria	Escuela Primaria	5 cursos	6-11	
	Escuela Secundaria Inferior (*Licenza Media*)	3 cursos	11-14	
Educ.Sec. no Obligatoria	Escuela Secundaria Superior (*Diploma di Maturità*)	5 cursos	14–19	
Educación Superior Universitaria	*Laurea Triennale*	3 cursos (Triennale)	19-22	Ministero Università e Ricerca (MIUR)
	Laurea Magistrale	2 cursos (Specialistica)	22-24	

Escuela de infancia (preescolar)

Es el primer nivel del sistema escolar italiano aunque no es obligatoria. La inscripción en este nivel va en continuo aumento y engloba tanto en la escuela estatal como en la no estatal (ayuntamientos y privada) la casi totalidad de los niños de entre 3 y 6 años.

Pueden acceder a esta escuela los niños que al inicio del año escolar (1 de septiembre) hayan cumplido los tres años y los que los cumplan antes del 30 de abril del año escolar.

En líneas generales, los grupos se constituyen con un número máximo de veinticinco alumnos y un mínimo de quince. La carga lectiva va de un mínimo de 25 a un máximo de 48/49 horas semanales.

Escuela primaria

Con esta etapa comienza la enseñanza obligatoria. Se articula en cinco cursos y acoge a alumnos 6 a 11 años. Para matricularse en esta etapa el alumno tiene que haber cumplido los 6 años de edad, que los cumpla antes del 31 de agosto o haber nacido antes del 28 de febrero del curso escolar.

La tipología de las escuelas primarias está regulada por normas de carácter general para todo el territorio nacional. La diversidad entre unas escuelas y otras se debe a la entidad de la población escolar, al número de clases en funcionamiento y al modelo didáctico adoptado.

Existen módulos de dos grupos con tres profesores, o bien de tres grupos con cuatro profesores, cuyo horario puede ser de 27 o 30 horas o bien un módulo de tiempo completo, de un grupo con dos profesores con un horario de 40 horas. En base a su autonomía, es cada institución escolar la que determina la fórmula de organización siempre que respete los objetivos generales del sistema nacional.

Los centros integrados se pueden agrupar en centros integrados[5] de preescolar, primaria y secundaria inferior, bajo la dirección de un único director.

Los grupos tienen un máximo de veinticinco alumnos y un mínimo de diez y, al igual que sucede en la escuela infantil, los centros pueden ser estatales o no estatales.

Educación secundaria inferior

La educación secundaria inferior comprende tres cursos[6] y está destinada a los alumnos de 11 a 14 años. Los grupos, por norma general, no pueden tener más de 25 alumnos ni menos de 15[7] con algunas excepciones, como pueden ser las zonas de montaña, las islas pequeñas, etc. Los profesores tienen a su cargo los mismos grupos de alumnos durante todo el trienio, aunque dicha continuidad didáctica no puede ser garantizada en los casos de profesores interinos.

Al final del trienio, los alumnos hacen un examen[8] que les permite acceder a la educación secundaria superior.

No tiene currículos diferenciados. Está presente en todo el territorio tanto como escuela estatal como no estatal. Las escuelas medias anejas a los institutos de arte y a los conservatorios de música tienen un aumento de la carga horaria de entre 2 y 3 horas semanales de educación artística o musical.

En las escuelas de las zonas bilingües[9], el horario puede verse incrementado en alguna hora destinada a la enseñanza de la lengua propia.

Educación secundaria superior

Tiene una duración de 5 cursos y está articulada en las siguientes ramas con sus escuelas correspondientes:

- Liceo: liceo clásico, liceo científico, liceo lingüístico, liceo socio-psico-pedagógico y liceo de las ciencias sociales.
- Técnico: Instituto técnico comercial, para delineantes, industrial, actividades sociales y turismo[10].
- Artístico: Liceo artístico e Instituto de Arte.
- Profesional: Institutos profesionales orientados a la capacitación para las diversas profesiones.

La edad correspondiente a este nivel de educación va de los 14 a los 19 años. En líneas generales en la escuela secundaria superior las clases deben tener, en el primer año, no menos de 25 y no más de 28 alumnos. En los años sucesivos no pueden tener menos de 20 estudiantes.

Las ramas clásica, científica, lingüística y técnica ofrecen recorridos quinquenales que se articulan en dos periodos didácticos, un bienio y un trienio.

La superación del examen de Estado conclusivo confiere el diploma necesario para el acceso a la universidad y a la formación artística, musical y *coreutica* superior.

La educación profesional se puede articular en 3 ó 5 cursos. Después del trienio de especialización la administración educativa puede ofrecer cursos

[5] En italiano: *Istituti comprensivi*
[6] Un bienio y un tercer año de carácter orientador y preparatorio para el segundo ciclo.
[7] 20 si hay alumnos con necesidades especiales.
[8] Diploma de *Licencia Media* que se obtiene tras un examen de reválida que avalúa los 3 cursos de esta etapa.
[9] Las zonas bilingües en Italia son el Trentino-Alto Adige (alemán) y Val de Aosta (francés).
[10] En italiano: Istituto tecnico commerciale, geometri, attività sociale, turismo. Existen otras modalidades que no mencionamos, por cuanto no se enseña español en ellas.

bienales orientados a proporcionar una formación cultural que permita alcanzar un nivel de escuela secundaria superior y que consiente el acceso a la enseñanza universitaria.

En la enseñanza artística se ofrecen, también, cursos de 3 y 5 años. Al igual que sucede en el instituto profesional, la administración educativa puede ofrecer cursos bienales con los mismos objetivos.

Educación superior

La Educación Superior italiana se estructura en un sistema binario, que consta de dos ramas principales: El sector universitario y el sector no universitario. Actualmente, el sector universitario está compuesto por 89 instituciones universitarias, clasificadas en:

- 58 **universidades estatales**, 3 de las cuales son universidades técnicas (*Politecnici*), que son aquéllas que se concentran exclusivamente en los sectores disciplinarios de las Facultades de Ingeniería y Arquitectura y adoptan el mismo modelo institucional que las universidades estatales.
- 17 **universidades no estatales,** legalmente reconocidas por el Estado a través de decreto del Ministro de Educación. El reconocimiento legal tiene lugar tras un proceso de evaluación de los estatutos universitarios, su modelo organizativo, sus presupuestos etc. Los títulos otorgados por las universidades no estatales legalmente reconocidas por el Estado tienen el mismo valor legal que los de las universidades estatales y tienen que cumplir con los mismos principios y criterios generales definidos por la legislación nacional universitaria para las instituciones estatales. Las diferencias entre universidades estatales y no estatales radican en la financiación y la gestión.
- 2 **universidades para extranjeros** (Perugia y Siena). Instituciones estatales especializadas en docencia e investigación para el desarrollo y la difusión de la lengua, la literatura y la cultura italianas
- 6 **Escuelas/Institutos Superiores** especializados en estudios universitarios de postgrado y en investigación, reguladas por una legislación especial. Ofrecen programas de Tercer Ciclo (doctorados).
- 6 **universidades telemáticas,** universidades no estatales especializadas en aprendizaje en línea. Cuando son legalmente reconocidas, proporcionan programas a distancia acreditados por el Estado.

El sector no universitario comprende, principalmente, 5 tipologías educativas y sus respectivas instituciones:

- **Educación superior en Artes y Música**: politécnicos para las artes, academias de bellas artes, institutos superiores de artes aplicadas (*design*), conservatorios de música e institutos de música reconocidos, institutos superiores de estudios musicales y coreográficos, academias nacionales.
- **Educación superior en mediación lingüística** (o lenguas aplicadas): escuelas superiores de traducción e interpretación.
- **Educación especializada en psicoterapia**: institutos/ escuelas privados que ofrecen programas de postgrado en psicoterapia reconocidos oficialmente;
- **Educación superior integrada** (FIS): programas de formación técnica superior (IFTS).

Así mismo, tienen consideración de estudios superiores algunos estudios específicos (ej. archivística, estudios diplomáticos, restauración, estudios militares, etc.) que, junto con sus respectivas instituciones, no están bajo la supervisión del Ministerio de Educación, sino de otros ministerios.

Las Universidades estatales *(Università Statali)*

Las universidades estatales son entidades públicas dotadas de autonomía científica, docente (libertad de cátedra), económico-financiera, y de gestión; tienen completa capacidad legal en asuntos tanto de derecho público como privado.

Sus tareas más importantes son la investigación científica y la educación superior. Debido al principio de autonomía universitaria, cada universidad puede redactar sus propios estatutos y Reglamentos, promulgados por decretos del Rector.

1) Estudios de Primer Ciclo, Nivel de Grado *Laurea L/L3*

Titulación de primer ciclo de educación universitaria, caracterizada por estudios tanto teóricos como aplicados. El objetivo es formar graduados con conocimientos adecuados sobre principios y métodos científicos generales, y aptitudes profesionales específicas.

Se accede con el título italiano de Educación Secundaria, o uno extranjero de un nivel correspondiente. La admisión es generalmente libre; en algunos casos con pruebas de acceso, según las plazas disponibles.

2) Estudios de Segundo ciclo, Nivel de Postgrado *(Laurea Specialistica / Magistrale, LS/LM*

Titulación de segundo ciclo de educación universitaria, caracterizada por una sólida parte teórica y por estudios especializados en determinados ámbitos de estudio.

Tiene el objetivo de formar postgraduados con una formación avanzada para profesiones altamente cualificadas en sectores específicos, así como con adecuada formación para la investigación avanzada e independiente.

Se accede con una titulación italiana de 1er ciclo (L3) relacionada con estos estudios, o una titulación extranjera de un nivel correspondiente en un sector disciplinario afín; en algunos casos la universidad establece pruebas de acceso, según las plazas disponibles.

3) Diploma de Especialización (DS Tercer Ciclo)

Titulación de tercer ciclo de educación universitaria orientada al ejercicio profesional. Tiene como objetivo formar postgraduados con conocimientos y destrezas para algunas profesiones específicas; los programas DS se pueden establecer exclusivamente sobre la base de la legislación nacional específica o de las Directivas de la UE.

Se accede con una LS/LM, o una titulación extranjera de un nivel correspondiente en un sector disciplinario afín. Debido a las restricciones por *numerus clausus* se accede por concurso público. Consta de 120-360 créditos y tiene una duración variable que va de los 2-6 años a tiempo completo.

Los sectores disciplinarios comprenden las especialidades en odontología, medicina y cirugía, veterinaria; formación en profesiones jurídicas (abogados, notarios, jueces) y la formación de profesores de secundaria. Los planes de estudios, definidos por la legislación nacional, incluyen estudios teóricos combinados con aplicaciones prácticas y formación profesional; se pueden requerir también algunas actividades de investigación.

C TIPOS DE CENTROS Y FINANCIACIÓN

La obligación por parte del Estado de ofrecer un sistema escolar estatal a todos los jóvenes y el derecho de las personas físicas y jurídicas a crear escuelas e institutos de educación sin cargas económicas por parte del Estado está sancionado en la Constitución italiana que establece estos dos principios fundamentales para la política educativa.

El Estado tiene, además, la competencia de fijar los derechos y las obligaciones de las escuelas no estatales que soliciten la paridad[11] y debe asegurar a dichas escuelas la plena libertad de actuación y a sus alumnos un tratamiento escolar equivalente al de los alumnos de las escuelas estatales.

Por lo tanto, y según la Constitución italiana, pueden existir tres tipos de escuelas:

- Escuelas estatales, gestionadas directamente por el Estado;
- Escuelas concertadas (*paritarie*), gestionadas por Entes y particulares, pero reconocidas por el Estado y por lo tanto habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal y que forman parte del sistema nacional de educación.
- Escuelas meramente privadas, no habilitadas para expedir títulos de estudio con valor legal y que son supervisadas por la autoridad educativa de la Región

Para que una escuela sea reconocida como concertada se le exige que adopte un proyecto educativo en armonía con los principios de la Constitución y con las disposiciones vigentes, que matricule a todos los alumnos que soliciten su inscripción, incluyendo a alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja social, que hagan públicos sus balances, locales y medios de que disponen, órganos de gobierno democráticos, personal docente habilitado para la profesión, con contratos de trabajo de acuerdo con los convenios de los trabajadores a nivel nacional, cursos completos, que se sometan a la evaluación de los procesos y los resultados del sistema nacional de evaluación según los estándares establecidos para las escuelas estatales.

Las escuelas concertadas están habilitadas para expedir títulos de estudio con el mismo valor legal de los de la escuela estatal; tienen plena libertad en lo que concierne a la orientación cultural y pedagógico-didáctica; disfrutan de un tratamiento fiscal favorable si no tienen ánimo de lucro.

Con el fin de velar por el derecho al estudio de todos los alumnos, independientemente del hecho de que acudan a una escuela estatal o a una concertada, tanto en el nivel obligatorio como en el de la secundaria superior, la ley prevé un plan extraordinario de financiación a las Regiones, con el fin de sufragar los gastos destinados a educación que deben afrontar las familias, mediante la asignación de becas, o bien mediante la supresión de impuestos por un valor equivalente. Dicho plan está dirigido, en primera instancia, a las familias que se hallan en condiciones de desventaja.

[11] Los conceptos de *parità* y *Scuola paritaria*, se corresponden en español con concierto y escuela concertada, respectivamente.

D POBLACIÓN ESCOLAR

	Curso 2006-2007					
	Unidades escolares	**Clases**	**Alumnos**	**Profesores *di ruolo***	**Alumnos / profesor**	**Alumnos por clase**
Preescolar	13.637	41.994	960.250	84.599	11,35	22,87
Primaria	16.073	137.927	2.560.984	251.366	10,18	18,57
Secundaria Inferior[12]	7.078	77.749	1.626.837	169.672	9,58	20,92
Secundaria Superior Estatal	5.072	118.052	2.592.769	232.799	11,13	21,96

INDICADORES EDUCATIVOS

Tasa de alfabetización:	98,4%
Tasa de analfabetismo masculina:	1,0%
Tasa de analfabetismo femenina:	1,8%
Edades límites de escolaridad obligatoria:	16 años
Gasto en Educación y porcentaje del PIB dedicado a educación:	1.170,8/ habitante 4,9% PIB
Establecimientos educativos universitarios:	83
Establecimientos educativos no universitarios:	41.860
Número de profesores no-universitarios:	738.436
Ratio de alumnos por profesor:	25-28 (Enseñanza no universitaria)
Lenguas oficiales usadas en la enseñanza:	Italiano y francés en el Valle de Aosta y alemán en Trentino-Alto Adige

Fuentes: Istat, Eurispes MPI, MIUR

IV. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Italia ha prestado una especial atención desde la firma del Tratado de Maastrich al multilingüismo en sus planes de estudio y ha generalizado, con distinto éxito, la enseñanza de las lenguas extranjeras propiciando la investigación y experimentación de nuevas modalidades en la organización e implantación de la enseñanza de 4 lenguas extranjeras (inglés, francés, español y alemán).

Este interés ha propiciado distintas iniciativas que van desde las experimentaciones orientadas a sensibilizar a los alumnos hacia una lengua extranjera ya desde la escuela materna, a la introducción generalizada de la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria o a la enseñanza de dos lenguas en la Educación secundaria inferior, a la que se ha llegado tras muchos años de experimentaciones para la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras en la Escuela, gracias al desarrollo de las innovaciones iniciadas a partir del Proyecto Lenguas 2000 (*Progetto Lingue 2000*).

En la Secundaria superior la lengua más estudiada en la actualidad es el inglés, seguida por el francés, el alemán y el español mientras que en la Secundaria inferior el español se ha convertido en la 3ª lengua doblando las cifras del alemán.

Escuela Primaria

La lengua extranjera se inscribe en el marco general de la educación lingüística. El programa prevé, sobre todo, el desarrollo de habilidades lingüísticas

12 En italiano *Scuola Secondaria di I grado* antes de la reforma se usaba el término *Scuola Media*.

orales; delimita los objetivos educativos orientados a la comprensión de culturas distintas a la propia.

La temporalización no está articulada de un modo rígido y la enseñanza la lleva a cabo un profesor especialista.

Desde el curso 2004-2005 fecha de entrada en vigor la Ley de Reforma Educativa de 28 de marzo de 2003 en esta etapa educativa, y que se corresponde con el tramo 1º-5º de Primaria en nuestro sistema educativo se estudia mayoritariamente una lengua extranjera: el inglés.

Educación Secundaria Inferior

El programa está orientado hacia el desarrollo de las habilidades orales, sin dejar de lado una gradual introducción a la lectura y la escritura. La reflexión sobre la lengua se plantea a partir de su uso concreto en un contexto y no de abstractos esquemas gramaticales.

Los objetivos educativos prevén que la lengua extranjera contribuya a ampliar los horizontes culturales, sociales y humanos del alumno, educándolo en la comprensión y el respeto a los otros, así como en sus valores.

Las indicaciones metodológicas sugieren el uso de métodos comunicativos y el desarrollo gradual e integrado de las habilidades lingüísticas.

Desde la mitad de los años 80 se había difundido la experimentación, autorizada por el Ministerio, para la introducción en el currículo de una segunda lengua comunitaria que ha culminado con la introducción en esta etapa educativa con la enseñanza obligatoria de 2 lenguas comunitarias; la primera es el inglés y la segunda lengua que puede ser francés, español o alemán.

Educación Secundaria Superior

En esta etapa es obligatoria una primera lengua extranjera desde el primer curso, el inglés mayoritariamente en todas las ramas que se describen a continuación. Aunque la situación varíe dependiendo del tipo de enseñanzas impartidas, se puede apuntar que las horas dedicadas a la 2ª o 3ª lengua en la Educación Secundaria Superior se distribuyen como sigue:

- En los Liceos clásicos sólo se imparte en los dos primeros años (*Biennio*) con una carga lectiva de tres horas semanales.
- En los Liceos lingüísticos se imparten 5 horas a la semana en los tres últimos años (*Triennio*).
- En los Institutos Técnicos se imparten durante los cinco años.
- En los Institutos Profesionales se imparten en los tres primeros años, con posibilidad de ampliar otros dos cursos.

  La lengua extranjera se enseña con fines y modalidades diversas en los distintos institutos y liceos y, en líneas generales, los programas prevén:
  - la definición de los objetivos comunicativos y de competencias lingüísticas
  - el estudio de la lengua vinculado al área cultural de la modalidad de estudios ofrecida por cada tipo de centro educativo.
  - el uso de tecnologías didácticas aplicadas a la enseñanza de las lenguas.
  - la enseñanza (en los liceos lingüísticos) de materias o parte de materias en lengua extranjera.

A partir del tercer año, en todas las escuelas secundarias, el estudio de las lenguas asume caracteres de especificidad según las modalidades. Literatura, arte, comercio, turismo, lenguajes técnicos, ofrecen contenidos sobre los que desarrollar la enseñanza de la lengua. El conocimiento de la lengua orientada al conocimiento de las funciones lingüísticas, de la pragmática y de la diversificación de los registros

de lengua asume importancia siempre que se pretenda alcanzar una efectiva competencia comunicativa.

V. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Escuela Primaria

Desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Educativa de 28 de marzo 2003 en la Escuela Primaria sólo se estudia una lengua extranjera: el inglés, mientras que hasta ese momento se podían estudiar otras lenguas en el ámbito de la *esperimentazione*[13] lo que posibilitaba que el español estuviera dentro del grupo de lenguas estudiadas en esta etapa junto al francés, alemán e inglés.

Desde la implantación de la Reforma la creación de cátedras de español no se contempla por lo que los 4.153 alumnos que siguen estudios de español en esta etapa en centros públicos y concertados representan las últimas promociones de estudiantes que han comenzado sus estudios con anterioridad a la citada Reforma.

Educación Secundaria Inferior

Desde el curso 2004/05 en virtud de la Reforma de 2003, se enseña con carácter obligatorio una segunda lengua comunitaria, además del Inglés, incluida en el currículo. La elección de esta segunda lengua entre el alemán, el español y el francés mayoritariamente, ha dependido, sobre todo, de la disponibilidad de profesorado de estas lenguas dentro de la plantilla de cada centro y de la demanda, por parte de los padres y alumnos, de una determinada lengua de entre las 3 citadas.

Todos los alumnos cursan inglés obligatoriamente y, si se comparan los datos sobre el número de alumnos de español y de las demás lenguas (francés y alemán) de entre las cuales los alumnos han de elegir la segunda lengua obligatoria, se puede constatar que el español se ha consolidado como 2ª opción en esta etapa educativa tras el francés en el curso 2006-2007 doblando, prácticamente, en número de alumnos al alemán y sitúandose en un 14% de las preferencias.

Analizando los datos de difusión al final del primer trienio de actuación de dicha Reforma (2004-2007) se puede constatar que ésta ha favorecido, desde el punto de vista cuantitativo, el aumento de la presencia del español en el Sistema Educativo italiano y ha propiciado, en consecuencia, el aumento espectacular del número de alumnos.

	Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Inferior						
	Inglés	**Francés**		**Alemán**		**Español**	
Curso 2004-2005	1.599.428	830.700	84,5%	87.316	9%	64.538	6,5%
Curso 2005-2006	1.693.252	1.080.084	80,5%	119.668	8,9%	141.786	10.5%
Curso 2006-2007	1.719.649	1.304.747	77,9%	132.316	7,9%	235.810	14%

Fuente: Direzione Generale Studi e Programmazione. Servizio statistico (MPI)

El número de alumnos de español en esta etapa educativa ha ido aumentando progresivamente en estos 3 cursos. Sirva como ejemplo el hecho de haber duplicado sus cifras todas las regiones, dato muy significativo a la espera de medidas de reforma en la Secundaria Superior que habrán de estar ultimadas a

[13] Posibilidad de introducir innovaciones educativas en el ámbito de la autonomía escolar como ha sido la introducción del estudio de lenguas extranjeras en tanto no se promulgó la Ley de Reforma del Sistema Educativo italiano de 2003.

finales del curso 2008-09 una vez que se cierre el período de examen y de reflexión que ha abierto el Ministerio y que verá involucrados a todos los agentes educativos.

Sigue inalterable la tendencia, ya descrita en anteriores informes, por la que en el área de influencia de Milán y de Roma se concentra el 41% del alumnado en esta etapa mientras que en las regiones del Véneto, Toscana y Emilia estudian el 25% restante de los alumnos.

Región	Evolución Secundaria Inferior			
	Número de alumnos primer ciclo actuación Reforma			
	04/05	05/06	06/07	Incremento
Abruzzo	1.269	2.816	5.208	+2.816
Basilicata	37	72	107	+72
Calabria	1.054	2.490	4.723	+2.223
Campania	4.512	8.386	12.836	+4.450
Cerdeña	1.084	2.040	3.181	+1.141
Emilia Romaña	4.511	10.388	17.167	+6.779
Friuli	678	1.412	2.948	+1.536
Lazio	11.517	27.588	47.633	+20.045
Liguria	1.705	3.700	5.579	+1.879
Lombardía	15.047	31.939	50.899	+18.960
Marche	2.292	5.662	9.548	+3.886
Molise	386	732	1.216	+484
Piamonte	2.221	4.771	7.261	+2.490
Puglia	2.053	4.514	7.366	+2.852
Sicilia	4.914	9.941	16.544	+6.603
Toscana	4.397	10.292	17.284	+6.992
Umbría	817	1.453	2.980	+1.527
Véneto	6.043	13.590	23.328	+9.738
Total	**64.538**	**141.786**	**235.808**	**+94.022**

Fuente: Direzione Generale Studi e Programmazione. Servizio statistico (MPI)

Educación Secundaria Superior

Las diversas modalidades de enseñanza de lengua extranjera existentes en la Educación Secundaria Superior[14] da lugar a una gran diversidad de situaciones por lo que se refiere al estudio de las lenguas extranjeras en general y al estudio del español en particular. Se puede decir que el español se estudia como primera lengua en las Secciones españolas y como tercera o segunda lengua extranjera dentro del curriculum de los centros, lo que quiere decir que en la mayoría de los casos se estudia en el triennio[15], conviviendo con el inglés y el francés y en competencia con el alemán.

Es la situación más habitual, si bien hay que puntualizar que la introducción de las e*sperimentazioni* en los centros de Secundaria ha fomentado en muchos casos el estudio de una segunda y una tercera lengua extranjera a partir del primer año de esta etapa (como es el caso de la e*sperimentazione linguistica* en las distintas modalidades).

Resumiendo, actualmente una primera lengua se enseña en la totalidad de las modalidades de estudio aunque forme parte de programas en régimen de experimentación y una segunda lengua se enseña en los institutos técnicos y

[14] En 2006 se ha aplazado la entrada en vigor de la Ley de Reforma de 2003. En septiembre de 2007 se ha abierto un período de estudio conducente a recabar la opinión de todos los agenten educativos implicados; fase que deberá estar ultimada a finales del curso escolar 2008-09 y que, presumiblemente, rediseñará esta etapa educativa.

[15] En italiano *il Triennio* son los 3 últimos cursos de la Enseñanza Secundaria Superior . *il Biennio* (los 2 primeros años).

profesionales y en algunos liceos con experimentación. Una tercera lengua en los liceos lingüísticos y en algunas orientaciones de los institutos técnicos y profesionales.

En el pasado curso, han seguido estudios de español 109.022 alumnos 10.000 más que en el curso 2005/06, lo que ha situado al español en 4º lugar con respecto a las lenguas europeas estudiadas en esta etapa.

	Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Superior			
	Inglés	**Francés**	**Alemán**	**Español**
Curso 2004-2005	2.399.107	735.014	196.631	79.911
Curso 2005-2006	2.558.217	763.469	208.239	99.486
Curso 2006-2007	2.557.831	737.822	202.855	109.022

Fuente: Direzione Generale Studi e Programmazione. Servizio statistico (MPI)

El número global de alumnos de español creció en el curso 2006/2007 un 11,5%, destacando en este crecimiento el de las regiones centro-septentrionales, Lazio y Sicilia.

En el periodo 2001-2004 las regiones con mayor número de alumnos eran Lazio, Lombardía, Campania y Véneto. En el periodo 2004-07 resulta especialmente significativo el crecimiento de la Lombardía que se ha situado a la cabeza en número de alumnos con un crecimiento que ronda el 50% en los 3 últimos años.

Como ya se ha indicado anteriormente, los índices de crecimiento en esta etapa educativa son menos significativos aunque es de suponer que continuarán durante varios años y que, aumentarán paulatinamente conforme los alumnos que cursan la Secundaria Inferior lleguen al Liceo

	Evolución Secundaria Superior								
Región	**Alumnos**			**Profesores/lectores**			**Centros**		
	05/06	**06 /07**	**increm.**	**05/06**	**06/07**	**Incr.**	**05/06**	**06 /07**	**increm**
Abruzzo	2.246	2.450	+204	20	24	+4	13	14	+1
Basilicata	332	348	+16	3	2	-1	3	2	-1
Calabria	1.748	1.770	+22	16	18	+2	14	14	0
Campania	9.970	9.671	-299	85 / 6	87/6	+2	60	61	+1
Cerdeña	4.733	5.079	+346	46	44	-2	29	29	0
Emilia Romaña	7.355	8.708	+1.353	49/1	60	+11	32	37	+5
Friuli	1.193	1.746	+553	11	17	+6	7	11	+4
Lazio	12.021	13.483	+1.462	114 /11	119/9	+5	66	70	+4
Liguria	1.867	1.959	+92	13	13	0	10	9	-1
Lombardía	18.527	21.016	+2.489	102/3	134/3	+32	65	76	+11
Marche	1.565	2.225	+660	10	15	+5	10	13	+3
Molise	486	527	+41	4/1	4	0	4	3	-1
Piamonte	3.748	4.661	+913	24	27/1	+3	18	20	+2
Puglia	3.876	4.458	+582	26/1	33/1	+7	22	24	+2
Sicilia	9.140	10.108	+968	69/ 5	81/3	+11	41	44	+3
Toscana	6.633	7.036	+403	46	66/6	+20	34	37	+3
Umbría	936	994	+58	7	8	+1	5	6	+1
Véneto	11.319	12.781	+1.462	91	96/7	+5	47	46	-1
Total	**97.696**	**109.020**	**+11.324**	**736/28**	**848/36**	**+111**	**480**	**516**	**+36**

Fuente: Direzione Generale Studi e Programmazione. Servizio statistico (MPI)

Estudiantes de español curso 2006-2007	
Educación Secundaria Inferior	235.808
Educación Secundaria Superior	109.020
a) Liceo	59.137
Liceo Classico	13.222
Liceo Scientifico	14.762
Liceo linguistico	7.946
Istituto Magistrale	21.445
b) Secciones españolas (español 1ª lengua)	1.757
c) Enseñanzas técnicas	41.425
d) Enseñanzas profesionales	8.458
	344.828

Fuente: Direzione Generale Studi e Programmazione. Servizio statistico (MPI)

Profesores y centros

Durante el curso 2006/2007 han impartido enseñanzas de español LE en centros públicos italianos un total de 1.166 profesores mientras que en el curso anterior se contabilizaban 912 lo que significa un crecimiento del 12%, según se desprende del siguiente cuadro:

	Profesores de español		
	2004-2005	**2005-2006**	**2006-07**
Secundaria Inferior	29	109	240
Secundaria Superior			
Profesores	659	726	848
Lectores	36	39	36
Auxiliares	10	10	15
Secciones Españolas			
Lengua	20	20	19
Geografía	8	8	8
Total	**762**	**912**	**1.166**

Cabe reseñar que el 40 % del profesorado se concentra en las regiones del norte de Italia y que en las regiones de Lazio y Lombardía se concentra el 30%. Destaca el aumento del profesorado en Lombardía (+32), en Toscana (+20) y en Emilia- Romaña (+11) regiones éstas que han aglutinado prácticamente el 50% del crecimiento en el número de profesores en el pasado curso

En el curso 2006/2007 se han impartido enseñanzas de español en 516 centros de Secundaria Superior mientras que en el 2005-06 la ofertaron 480 centros con lo que la oferta se incrementó con la incorporación de 36 nuevos centros en Italia.

Secundaria Inferior en las provincias de Roma y Milán:

Tras el primer ciclo de actuación de la reforma y ante la dificultad de poder contar con los datos sobre número de profesores, alumnos y centros de toda Italia, se han seleccionado las dos provincias más significativas, pues suman entre ambas el 34% del alumnado, para analizar la evolución del español en esta etapa al final del primer trienio de actuación de dicha Reforma (2004-2007) y para establecer unas pautas para el curso 2007-08.

En el primer curso de implantación (2004-05) se constata en ambas provincias una difusión del español contenida que reflejaba la distribución paralela en la Secundaria superior como 4ª lengua.

A partir del 2005-06 la situación cambia radicalmente y se produce un aumento vertiginoso en el número de *cattedre*[16] y de *spezzoni orari*[17] aunque no tanto en el número de escuelas. Esto significa que en los centros donde se imparte español el número de grupos aumenta cada curso.

Roma	*Cattedre*	*Spezzoni ore*	Centros	Alumnos
2004-05	31	26	78	9.498
2005-06	81	40	104	23.450
2006-07	126	128	148	39.572
2007-08	188	55	139	-

Fuente: Web del Centro Servizi Amministrativi de Roma

Analizando los datos disponibles referidos al curso 2007-08, podemos contatar que este crecimiento continuará y, lo que es más positivo de cara a una mejor calidad de enseñanza, el número de horarios incompletos se ha reducido a la mitad en ambas provincias y con ello el número de profesores que comparten centro.

Milán	*Cattedre*	*Spezzoni ore*	Centros	Alumnos
2004-05	13	72	92	8.588
2005-06	38	94	107	18.389
2006-07	73	102	117	29.527
2007-08	80	59	107	-

Fuente: Web del Centro Servizi Amministrativi de Roma

Convertirse en profesor de español en centros de secundaria italianos

Actualmente son muy pocas las plazas fijas de funcionario (*insegnante di ruolo*) de profesor de español en la enseñanza obligatoria. Cada año, antes del inicio del curso escolar, el Ministerio puede conceder en algunas provincias un número de plazas fijas nuevas, basándose en cálculos que tienen en cuenta, entre otras cosas, el personal que está a punto de jubilarse. Dichas plazas se adjudican a los profesores interinos que estén en las primeras posiciones de las listas provinciales de interinos.

[16] Comprenden horarios completos de 18 horas asignados a un solo profesor.
[17] Comprenden horarios de entre 8 y 16 horas asignados a uno ó más profesores hasta completar las 18 horas.

Para ser profesor de lenguas extranjeras en Italia actualmente es necesario estar licenciado en Lenguas y literaturas modernas (*Lingue e letterature straniere*).

Además, para ser incluido en las listas provinciales de interinos (*Graduatorie permanenti provinciali*) para la adjudicación de plazas de enseñanza de español, deben haber conseguido el certificado de aptitud pedagógica (*abilitazione all'insegnamento)* tras haber cursado un master universitario de 2 años de duración en la *Scuola Superiore di insegnamento secondario, SSIS*[18] o haber superado un curso de habilitación especial en la SSIS de la región correspondiente. Posibilidad esta última que se ha concedido solamente en los años 2004-2006. En este segundo tipo de cursos (*concorso ordinario/riservato*), pueden participar sólo los profesores no habilitados, que demuestren haber cubierto 360 días de servicio, prestados en el período que establezcan las autoridades educativas. El número de profesores de español de estos cursos es elevado, ya que participan también profesores ya habilitados en otras lenguas, que quieren conseguir una 2° y hasta una 3° habilitación, que podrán utilizar en caso de necesidad, visto el incremento de las horas de español en la Secundaria Inferior antes *Scuola Media*.

La SSIS fue el sistema que suplió a partir del curso 1999-200 a las oposiciones públicas para la adjudicación de cátedras en la enseñanza secundaria inferior (de los 11 a los 14 años) y en la secundaria superior (de los 14 a los 19 años).

Existe una ingente demanda de profesorado de español, sobre todo en la Secundaria Inferior, que las plazas en los cursos de SSIS ordinarios y los *concorsi ordinari* (poco frecuentes) no pueden abastecer por lo que muchos de los profesionales que enseñan español no cuentan con *l'abilitazione*. Resumiendo, actualmente existen las siguientes categorías de profesores interinos y/o sustitutos, con contrato de octubre a junio, y que resultan sólo inscritos en las Listas de Interinos de cada Centro (*Graduatorie di Istituto*):

- los nuevos profesores de español, recien licenciados y que no cuentan con la habilitación.
- aquellos profesores habilitados en otras lenguas y que, habiendo cursado estudios de español en la Universidad (biennalisti), han cambiado de especialidad y a los que les resulta mucho más fácil encontrar trabajo como profesores de español que de otras lenguas.
- ciudadanos españoles residentes en Italia que han solicitado el Reconocimiento Profesional por Directivas Comunitarias y que a la espera de obtener dicha credencial ejercen como profesores de español inscritos en las *Graduatorie di Istituto.*

Desde que se fundó la SSIS (Decreto Ministerial del 26/5/98), la enseñanza de la lengua española y sus culturas ha entrado en la especialización en el currículo de "Lenguas extranjeras". Estas escuelas de especialización dependen de las universidades públicas y su personal docente está compuesto por profesores universitarios, profesores de la escuela pública y expertos de la didáctica. No hay en Italia una base de datos oficiales para lograr saber cuántos alumnos han cursado ya la SSIS y han obtenido una plaza de profesores de Lengua y cultura española en el sistema escolar italiano.

Respecto al número de plazas para cursar la SSIS que se ofertan cada año (son escuelas con *números clausus*), el consejo constituido por el personal docente suele tener en cuenta los datos de plazas libres que comunica el Ministerio de

[18] Escuela de especialización en la enseñanza para la escuela secundaria. Diploma de especialización en didáctica que se consigue tras la superación de un master universitario de 2 años de duración.

Educación italiano cada año. Se indican a continuación las plazas que han salido a concurso en las distintas regiones italianas en la disciplina de español para Scuola Media (A445) y para Secundaria Superior (A446) para el bienio 2006-08 y 2007-09 respectivamente en que el se ha producido un aumento de 72 plazas (+45%).

Región	06-08	07-09
Abruzzo	5	10
Basilicata	10	10
Campania	25	25
Emilia	16	16
Friuli	0	3
Liguria	0	10
Lombardía	32	32
Marche	0	20
Piemonte	0	12
Puglia	3	3
Sicilia	20	50
Toscana	20	20
Trentino	0	0
Umbria	8	0
Veneto	20	20
TOTAL	**159**	**231**

Fuente: Direzione Generale per l'università (MIUR)

Educación Superior

Desde el principio de la aplicación de la Reforma universitaria italiana (Decreto Ministerial 509/99 y sucesivas modificaciones) hasta el presente curso académico, han sido muchas las licenciaturas en las que se ha incluido el estudio del español ELE como asignatura curricular. Los datos que se aportan a continuación están, de todos modos, destinados a cambiar a partir del curso 2007/08, en el que las clases o categorías de licenciaturas se reformarán junto con sus planes de estudio.

De la lista de licenciaturas, clasificadas por *Classi*, y de las asignaturas obligatorias de los planes de estudio correspondientes, recogidas en el Decreto Ministerial del 4/8/2000 y en los adjuntos que lo acompañan, se puede resumir que la lengua española es asignatura curricular en muchos grupos de licenciaturas y que por ello, aunque el Ministerio no tenga los números actualizados, la cantidad de alumnos que cursan estudios de español ELE en las universidades italianas es muy elevada.

El alto número de estudiantes universitarios que optan por estudiar español durante la licenciatura se debe al hecho de que, en algunas, dicha elección se ve favorecida por el plan de estudios obligatorio. En las de la *Classe* 3 y 11, por ejemplo, uno de los dos idiomas de especialización tiene que ser obligatoriamente del grupo de los más hablados en Europa (alemán, español, inglés, francés o portugués).

El otro, en cambio, puede ser cualquiera que ofrezca la facultad en la que se cursan los estudios. Aparte de esto, la lengua española se puede escoger como asignatura optativa (llamada *3ª Lingua*: presupone un programa menos completo que en el caso anterior y concede menos créditos) o como asignatura de libre elección en cualquier licenciatura de cualquier facultad. Cabe añadir, porque el dato

no es baladí, que en el resto de las licenciaturas de estudios completamente ajenos a las lenguas o culturas extranjeras, en las que el español no es asignatura curricular, para que un alumno obtenga el título de licenciado tiene que haber aprobado al final de la carrera una prueba de conocimiento de una lengua europea (nivel mínimo exigido A2), entre las que se encuentra, obviamente, el español.

Aunque no hay estadísticas oficiales al respecto, se sabe que la mayoría de los universitarios escoge el inglés para pasar dicha prueba (aunque solo sea por el hecho de que lo han estudiado en educación secundaria). Sin embargo, el número de alumnos que escoge el español está creciendo considerablemente.

Es el efecto del aprendizaje autónomo del español y de la movilidad estudiantil a través del proyecto Sócrates/Erasmus.

Profesorado Universitario:

Los profesores universitarios están organizados en dos categorías distintas que tienen las mismas garantías de libertad de cátedra y de investigación.

a) catedráticos (*professori ordinari o di prima fascia*);

b)profesores titulares de universidad (*professori associati o di seconda fascia*).

Los siguientes perfiles forman también parte del personal docente:

c) investigadores (*ricercatori*);

d) asistentes (una categoría en extinción) y algunas categorías similares. Además, una universidad puede llamar a cooperar en sus actividades docentes a los llamados

e) profesores contratados (*professori a contratto*).

En el año 2006 el personal docente de Lenguas modernas y extranjeras en servicio en las Universidades italianas fue de 2.244. Además, habría que incluir a los 2.032 lectores[19] *(collaboratori linguistici*) que han prestado servicio en el curso 2005-06. El siguiente cuadro muestra la distribución del personal docente de acuerdo a la lengua extranjera impartida.

	Personal docente Universitario *di ruolo* 2006 Lenguas Modernas y Extranjeras			
	Ordinari	***Associati***	***Ricercatori***	**Total**
Inglés	205	217	305	727
Francés	112	117	145	374
Español	80	66	127	273
Alemán	77	91	87	255
Total	**675**	**708**	**861**	**2.244**

Fuente: Direzione Generale per l'università (MIUR)

Conviene precisar que bajo el epígrafe de cada lengua extranjera se incluyen diversos sectores disciplinares: lengua y traducción, literatura y lengua y, en los

[19] No contamos con los datos de distribución de los lectores según la lengua extranjera impartida

casos del inglés y del español, existen los sectores de lengua y literatura angloamericana y lengua y literatura hispanoamerica respectivamente.

VI. PRESENCIA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Consejería de Educación en Italia y Grecia

La acción educativa española en el exterior, alentada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco de la política general de expansión y difusión de la lengua y la cultura españolas, se desarrolla a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional y de las distintas Consejerías de Educación.

La Consejería de Educación y Ciencia en Italia y Grecia es una oficina técnica que depende orgánicamente de la Embajada de España en Italia y está subordinada al Ministerio de Educación y Ciencia por lo que también constituye, a todos los efectos, una representación oficial de este Ministerio en Italia y en Grecia.

Al frente de la Consejería se encuentra una Consejera, funcionaria de carrera y acreditada para realizar funciones de representación ante Italia y Grecia, nombrada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. Ejerce la jefatura superior de la Consejería respecto del personal docente y no docente que presta servicio en el Liceo Español "Cervantes", centro de titularidad del Estado español en Italia. En su cargo recae el ejercicio de propiciar y promover no sólo las relaciones entre las comunidades educativas italiana y española sino también el de reforzar las relaciones bilaterales en el ámbito ministerial de Educación y reunir información sobre la política educativa italiana y transmitirla a los órganos competentes de la Administración española.

Dependiendo directamente de la Consejera existe un Secretario General al frente de los servicios administrativos y de asesoramiento en materia jurídica y legislativa de la Consejería; un equipo de Asesores Técnicos (dos en Roma y uno en Grecia) que se encargan de gestionar los Centros de Recursos y de realizar actividades de promoción, apoyo y asesoramiento en la difusión de la lengua y de la cultura española.

Las actuaciones desarrolladas por la Consejería se enmarcan dentro de lo establecido en el Real Decreto 1.027/1993, de 25 de junio y los objetivos fundamentales son:

- La atención en materia educativa y científica a los españoles residentes fuera de España
- La proyección de la lengua y de la cultura españolas en Italia.
- La atención a ciudadanos no españoles interesados en diferentes aspectos de nuestra lengua y cultura.
- Los programas de promoción y apoyo a las enseñanzas de español: becas para profesores, intercambios etc.
- A través de la página Web de la Consejería, que tiene un carácter divulgativo y orientativo, se pretende poner a disposición de cualquier persona interesada la información existente en la Consejería y los servicios que ésta presta en Italia. www.mec.es/exterior/it

Centros y Secciones

Es un centro de titularidad estatal, directamente dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, en el que imparten enseñanza 35 profesores españoles de las que se benefician alrededor de 350 alumnos.

Su finalidad fundamental es atender la demanda de los españoles residentes en Italia que deseen escolarizarse en el sistema educativo español y, así mismo, ofertar estas enseñanzas a ciudadanos de otras nacionalidades.

Así mismo, funcionan en Italia 7 Secciones en liceos de Roma, Ivrea, Turín, Maglie, Sassari, Cagliari y Palermo en las prestan servicio un total de 28 profesores (funcionarios e interinos) de las especialidades de lengua y literatura castellana y de geografía e historia.

Las Secciones Españolas son uno de los soportes más sólidos de la acción educativa española en el Exterior. De hecho el RD 1027/1993, reconoció oficialmente las Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados, enmarcándolas dentro de las acciones de promoción y difusión de la lengua y cultura españolas con el fin de ampliar las experiencias educativas que propicien la interculturalidad.

Tienen por objeto propiciar la proyección de la lengua y la cultura españolas y ampliar las posibilidades de recibir formación en el contexto de experiencias educativas interculturales y bilingües en centros italianos en los que se imparten enseñanzas no universitarias con validez en ambos sistemas educativos.

Las Secciones se rigen por los reglamentos organizativos de los centros de los que forman parte. En ellos se desarrolla un curriculum acordado entre España e Italia que implica la enseñanza de la Lengua-Literatura y la Geografía-Historia españolas, y en español, en un programa integrado y elaborado por el profesorado español e italiano de las Secciones.

Los alumnos de español como 1ª lengua representan el 3% de los alumnos de las distintas ramas del Liceo; siguen un programa de refuerzo en español primera lengua de 7 horas semanales que se distribuye como sigue:

- Durante el *biennio*, 7 horas de español lengua extranjera (ELE) semanales, en el primer curso, y en segundo 5 horas de ELE y 2 de Geografía.
- Durante el *triennio*, y en cada uno de los 3 cursos, 4 horas de Literatura española (con refuerzo de ELE) y 3 horas de historia de España en codocencia con el profesor italiano de historia

Secciones españolas	2004-05	2005-06	2006-07
Cagliari	118	118	117
Ivrea	458	490	519
Maglie	416	460	430
Palermo	140	139	137
Roma	247	249	235
Sassari	206	228	214
Turín	53	106	105
Total	**1.638**	**1.790**	**1.757**

Asesoría Técnica

Con dependencia directa de la Consejera, existe un equipo de asesores técnicos compuesto en la actualidad por 3 funcionarios docentes (dos en Roma y una en Atenas) que se encargan de gestionar el Centro de Recursos y de realizar actividades de promoción, apoyo y asesoramiento de cara a la difusión de la lengua y de la cultura española. Ofrecer cauces para la mejora en el calidad del profesorado italiano de español es uno de los objetivos principales de la Asesoría y todo ello se realiza a través de:

- el desarrollo y la impartición de un plan anual de formación-información del profesorado en colaboración con los Institutos Cervantes en Italia. En 2007 se han llevado a cabo 13 actividades de 6 horas de formación cada una para un total de 315 profesores participantes.
- los cursos impartidos por Universidades españolas en Italia. En septiembre 2007 se han organizado 2 cursos de Especialización didáctica para profesores de Secundaria Inferior de 30 horas; impartidos por la Universidad de Alicante en Milán y Padova en los que han participado un total de 67 profesores.
- las becas para profesores de español en Italia. En la convocatoria de 2007 se han recibido 338 solicitudes de profesores italianos de español y se han concedido 47 becas en varias universidades españolas.

Centro de Recursos

En las dependencias de la Consejería existe un Centro de Recursos dotado con abundante material en soporte audiovisual e impreso. Atiende prioritariamente al profesorado dedicado a la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en Italia. El catálogo de sus fondos se puede consultar en-línea y se atienden préstamos de profesores de toda Italia.

Auxiliares de Conversación

Desde el curso escolar 2006-07 se ha aumentado de 10 a 15 el número de auxiliares de conversación españoles en centros italianos, mientras que son 11 los auxiliares italianos destinados en centros de secundaria y Escuelas Oficiales de idiomas españoles. Entre los requisitos que deben tener los centros italianos que solicitan un auxiliar está el de contar con un mínimo de 4 profesores de español en su plantilla, hecho que reduce considerablemente el abanico de escuelas candidatas a este programa.

Valoración de los programas y análisis

El español está en un momento crucial de crecimiento en Italia. En los últimos años esta situación ha ido diseñándose paulatinamente hasta el punto de que el español ha entrado con fuerza en la escuela y en la Universidad italiana y se ha afianzado como 3ª lengua en la Secundaria. Esta constante se mantendrá inalterable para el curso 2007-08 analizados los datos sobre listas de interinos y plazas a disposición que se han publicado en septiembre 2007. Hay, además, otros datos que corroboran esta tendencia optimista:

- La altísima participación del profesorado de español en italia en las actividades de formación que organiza esta Consejería.

- el aumento contundente del número de solicitudes para participar en el programa de becas de verano
- el volumen de consultas y de petición de material que se reciben de profesores y escuelas.

VII. CONCLUSIÓN

Si se comparan los datos expuestos en este estudio con el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, podremos concluir que a nivel cuantitativo el sistema educativo italiano está en vías de garantizar la difusión y aprendizaje de, al menos, 4 lenguas comunitarias: inglés, francés, alemán y español. El sistema italiano prevé, además del inglés como lengua extranjera obligatoria, la elección de una segunda lengua comunitaria con carácter obligatorio en la Secundaria Inferior y en algunas ramas de la Superior.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia se pueden distinguir dos etapas: la preponderancia de la cultura francesa en un primer momento y, posteriormente, la irrupción del inglés como primera lengua extranjera. Hay que sumar, en el panorama italiano, el alemán que cuenta también, por razones obvias, con su propio espacio vinculado más al noreste; por el contrario,el español no se estudiaba en la escuela italiana hasta hace muy poco tiempo.

En los último años esta situación ha ido cambiando paulatinamente hasta el punto de que el español ha entrado con fuerza en la escuela italiana y, como se deduce de los datos presentados y analizados anteriormente, prosigue su avance. Baste recordar que en el pasado curso 2006/07 el español se ha colocado como 3ª lengua en la Secundaria Inferior y lo estudia el 14% del alumnado de esta etapa educativa.

El pasado curso 2006-2007 se ha concluido el primer ciclo de implantación de la Reforma que ha ofrecido la oportunidad de introducir, a nivel curricular, el estudio del español como segunda lengua comunitaria en esta etapa. Los resultados conseguidos en sólo 3 años de implantación permiten ser muy optimistas, pues los alumnos que estudien una lengua extranjera en esta etapa educativa demandarán una continuidad en la etapa posterior. Este hecho se ha traducido en un alargamiento de la base de la pirámide en esta etapa y asegurará un crecimiento paulatino del alumnado de español en la Secundaria Superior, etapa en la que el español crece pero no al mismo ritmo que en la Inferior.

En cuanto a las debilidades detectadas cabe destacar las siguientes:

1) En esta etapa se imparten tres horas semanales de la primera lengua extranjera: inglés. Las horas a disposición de la 2ª lengua comunitaria son sólo 2 semanales, aunque es posible llegar a 3 horas en determinados casos. Conseguir que se generalice y se extienda como preceptiva esta tercera hora es uno de los objetivos a corto-medio plazo que convendría cumplir en esta etapa. En estos momentos, un alumno al final de los tres cursos en los que se divide está etapa, habrá cursado 180 horas de español mientras que si las horas a disposición fuesen 3 cursaría en torno a 240 horas y podría presentarse con mayores garantías a las pruebas conducentes a la obtención del DELE inicial escolar. Pese a este hecho, en la convocatoria de mayo 2006 se matricularon 363 alumnos mientras que en mayo 2007 la cifra ascendió a 601 candidatos en toda Italia con un aumento del 78%

2) La carga horaria de 2 horas a la semana influye negativamente en la creación de cátedras de español en las escuelas pues es necesario un número mínimo de horas (18) o sea 9 grupos, en caso contrario el profesorado ha de compartir centro al ser muy difícil que cubra horario en una única escuela.
3) Desde el curso 2004/05 el principal factor que ha incidido en la oferta de español en esta etapa ha sido poder contar con un número suficiente de profesores en las listas de interinos de cada región que posean la habilitación para enseñar español. Los datos de difusión del español serían todavía más espectaculares si se hubiesen ofertado más plazas de español en los cursos de habilitación convocados y, por ello, sería fundamental lograr que las autoridades educativas italianas auspiciasen un plan de formación para los profesores de segunda lengua comunitaria puesto que actualmente el número de profesores que cursan estudios (de 2 años de duración) encaminados a conseguir la citada habilitación para la enseñanza del español en Italia, en las distintas SSIS regionales, resulta claramente insuficiente pese al crecimiento del 45% de las plazas experimentado este año.

En la Secundaria Superior y en espera de la Reforma, el español presenta un crecimiento constante en los últimos cursos en los que se ha superado la cifra de 100 mil alumnos mientras que, en sólo 3 cursos de español curricular en la Secundaria Inferior, contamos con más del doble de alumnado. En cualquier caso, estas cifras están destinadas a cambiar drásticamente en los próximos cursos cuando los alumnos que han cursado español en la Secundaria Inferior se incorporen paulatinamente a esta etapa educativa y demanden continuidad en sus estudios.

REFERENCIAS

Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale a.s. 2006-07 http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/alunni_classi.shtml
Notiziario sulla scuola Primaria e Secondaria di I e II Grado (julio 2007)
http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/notiziario_0607_primsec.pdf
Guida all'Istruzione Superiore e alle Professioni 2006
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/univ_introduzione.pdf
Le Università in Italia,
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/univ_italia.pdf
Quaderno Bianco sulla scuola
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf
40 Rapporto sulla situazione sociale del paese, Rapporto annuale 2006, Fondazione Censis. http://www.censis.it/277/280/339/6013/cover.asp

GLOSARIO DE TÉRMINOS EDUCATIVOS

- *Biennio e Triennio:* En italiano *il Biennio* son los 2 primeros años de la Enseñanza Secundaria Superior y el *Triennio* son los 3 últimos cursos.
- *Centro Servizi Amministrativi (CSA):* oficinas provinciales de educación.
- *CFU:* créditos de formación universitaria.
- *Classe di laurea*: los nombres de los grupos de licenciaturas

- *Classe di concorso:* tipo de especialidad. Hay una por cada asignatura o grupo de asignaturas afines.
- *Diploma di Maturitá:* Título conseguido al final de los 5 años de Enseñanza secundaria superior.
- *Esame di Licenza Media:* Examen de reválida que evalúa los 3 años de estudio de la Educación secundaria inferior, antes de la Reforma de 2003 *Scuola Media*.
- *Esperimentazioni:* Posibilidad de introducir innovaciones educativas en el ámbito de la autonomía escolar como ha sido la introducción del estudio de lenguas extranjeras en tanto no se promulgó la Ley de Reforma del Sistema Educativo italiano de 2003.
- *Istituti magistrali:* se sigue utilizando la vieja nomenclatura que abarcaba las antiguas enseñanzas de magisterio y que se han transformado en los actuales liceos lingüísticos, socio-pedagógicos y de las ciencias sociales.
- *Laurea Triennale:* Se correspondería, en español, con la Titulación de primer ciclo de educación universitaria. Se trata del *bachelor-level* italiano, de la Declaración de Bolonia. Con ella se obtiene el título de *Dottore* (sin equivalente en español
- *Laurea Specialistica o Magistrale:* Se trata del *master-level* italiano de la Declaración de Bolonia; es requisito obligatorio para obtener el título completar un trabajo de investigación y defender públicamente el informe relativo (*Tesi di LS/LM*). Al final de esta licenciatura se obtiene el título de *Dottore Magistrale*. (Licenciado en la terminología española).
- *Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca*: Tras las elecciones de 2006 se ha dividido en dos:. *Ministero della Pubblica Istruzione (MPI)* que se ocupa de la Enseñanza en niveles no Universitarios y *Ministero Università e Ricerca (MUR)* que se encarga de la Universidad y de la investigación.
- *Parità y Scuola paritaria:* Los conceptos de *parità y Scuola paritaria*, se corresponden en español con concierto y escuela concertada, respectivamente.
- *Ricercatori:* investigadores en la universidad
- *Scuola dell'infanzia (ex scuola materna):* se corresponde con la educación infantil de 3 años de duración (3-6 años).
- *Scuola primaria (ex scuola elementare):* se corresponde con la educación primaria. 5 cursos (6-11 años)
- *Scuola secondaria di I grado (ex scuola media):* educación secundaria inferior. 3 cursos (11-14 años)
- *Scuola secondaria di II grado:* Educación secundaria superior. Está constituida por el sistema de los liceos, los institutos técnicos y los institutos profesionales.
- *SSIS:* las siglas se corresponden con *Scuole Superiori di Insegnamento Secondario*. Diploma de especialización de 2 años de duración al final del cual se obtiene la habilitación profesional para enseñar en la Secundaria. Sería el equivalente del CAP en España.
- *Uffici Scolastici Regionali:* son la representación del Ministerio de Educación en cada región.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GRECIA 2007

Mª Carmen Ponce Martín[1]

I INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) está presente en Grecia desde 1994, fecha en la que fue nombrada una Asesora lingüística en la Embajada de España en Atenas. En el curso 2006-2007 se inició un programa piloto de enseñanza de español como segunda lengua dentro de la educación secundaria obligatoria griega lo que llevó a establecer una Asesoría, dependiente de la citada Consejería, en las instalaciones de la Embajada de España en Atenas. En dicha Asesoría, además de hacer el seguimiento del programa piloto, se llevan a cabo diversos programas diseñados por el MEC tales como formación del profesorado, becas para profesores de español o participación en la convocatoria de Pueblos Abandonados. Muestra del gran interés existente en Grecia por el español es, no solo la gran demanda de los programas reseñados sino también el que el Instituto Cervantes de Atenas sea el que gestiona más exámenes para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del mundo.

No obstante lo anterior, la estructura del sistema educativo griego no responde a esa demanda, como demuestran los datos y la información que se exponen en las páginas siguientes.

II DATOS GENERALES DEL PAÍS

Nombre oficial del país:	República Helénica
Forma de gobierno:	República
Superficie en km^2:	131.957 km².
Población total:	11.159.585 (2007 estimada)/10.964.020 (2001)
% de población rural:	38%
% de población urbana:	62,0 %
Principales ciudades:	Atenas, Salónica, El Pireo, Patras
Edad media de la población masculina:	35-39
Edad media de la población femenina:	35-39
Esperanza de vida masculina al nacer:	76 años
Esperanza de vida femenina al nacer:	81 años
Tasa de natalidad:	1,27
Tasa de mortalidad:	9,5
Lengua o lenguas oficiales:	griego
Otras lenguas socialmente relevantes habladas en el país:	Turco, romaní (escaso impacto)
Composición religiosa de la población según censos:	98% ortodoxos, 1,3% musulmanes, 0,9 % otros
Composición étnica de la población según censos:	90% griegos. Otros :macedonios, albaneses, búlgaros, gitanos
Posición en el Índice de Desarrollo Humano (IDH):	Puesto 24 /0.912 (2005)
Hogares con acceso a Internet:	18,8 %[2]
Organismos supranacionales (UE, etc.)	UE, OTAN, Consejo de Europa,OCDE

[1] Asesora técnica educativa en Atenas
[2] datos 2005 de ONU

III. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

COMPETENCIAS

La Constitución de 1975 establece que el Estado debe ocuparse de la Educación de los ciudadanos griegos misión de la que se encarga el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos (*YPEPTH*) y que cuenta con 58 Direcciones Territoriales con diversas oficinas de Educación responsables de la administración de los centros educativos de enseñanza no universitaria. Los centros de educación superior tienen administración propia y son supervisados por el citado Ministerio del que parte toda la normativa.

Cuadro del sistema educativo

Título General	Etapa	Duración	Edad	Autoridad Educativa
Educación Básica Obligatoria	Infantil	2 cursos	4-6	Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos
	Primaria (D*imotikó scholeio*) Certificado de Primaria	6 cursos	6-12	
	Secundaria obligatoria *(Gimnasio)* Certificado de Secundaria	3 cursos	12-15	
Educación Secundaria no Obligatoria	Bachillerato *(Enieo Liceo)* Título de Bachiller *(Apolitirio Liceo)*	3 cursos	15-18	
	Formación Profesional Escuelas Técnicas *(TEE)*	2 ciclos, 4 cursos		
Educación Post-secundaria no Superior	Formación Profesional Institutos de F. Profesional *(IEK)*	2 cursos escolares	+ 18	
Educación Superior	Universidad	4 años	18-22	
	Instituto Tecnológico (*TEI*)	4 años	18-22	

OBLIGATORIEDAD Y ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

La enseñanza es obligatoria para toda la población entre los 6 y 15 años de edad y comprende la enseñanza primaria (*dimotikó*) y la enseñanza secundaria obligatoria (*gymnasio*). La vida escolar puede empezar a los dos años y medio. La enseñanza pública, en general, es gratuita.

EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil no es obligatoria. Hay centros públicos y privados llamados "*Vrefonipiakoi Paidikoi Stathmi*" , guarderías para niños a partir de 2,5 años. En algunas de ellas hay secciones de educación infantil (*Nipiagogeio*) de 4 a 6 años. Hay dos tipos de centros: escuelas convencionales (4 horas de clases cada día) y escuelas de jornada completa (*oloimero nipiagogeio*).
La ratio profesor / alumno es de 1/13 según datos de la UNESCO en 2004.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Con la enseñanza primaria (*Dimotiko Scholeio*) comienza el carácter obligatorio de la educación. Está dirigida a alumnos de 6 a 12 años y dura 6 cursos. Existen escuelas de día completo, con un horario de funcionamiento ampliado, en donde se inscriben preferentemente los niños cuyos padres trabajan, así como programas de refuerzo para los que tienen dificultades educativas y para alumnos extranjeros.

El paso de un curso a otro se realiza sin exámenes, siempre que los alumnos hayan cursado un tiempo superior a la mitad del curso académico y que, a juicio del profesor que les corresponde y los criterios de evaluación, demuestren el grado de obtención de conocimientos que corresponden a la clase en la que cursan estudios.

Al final de cada año académico se da a cada estudiante un título de su progresión.

Al final del sexto año se expide un Título de Estudios, el cual se certifica en el *Gymnasio* de la zona con tal que los estudiantes continúen sus estudios en él.

La ratio profesor / alumno es de 1/11 según datos de la UNESCO en 2004.

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Para alumnos de 12 a 15 años, la Secundaria Obligatoria (*Gymnasio*) abarca tres cursos escolares. Tiene como objetivo el desarrollo integral del alumno de acuerdo con sus capacidades. Además les ayuda a cultivar un sistema de valores, a completar y compaginar la adquisición de conocimientos con problemáticas sociales, a cultivar la expresión lingüística, a desarrollar físicamente su cuerpo, a conocer las distintas formas artísticas, a formarse un criterio estético y a tomar conciencia de sus capacidades, aficiones, habilidades e intereses.

El programa de estudios es el mismo para todos, excepto la opción del segundo idioma (francés o alemán[3]). El porcentaje de carga horaria en la asignatura de lengua es de un 12%, 11% de matemáticas, 15% de lenguas extranjeras, 10% de Ciencias naturales y Sociales.

El Bachillerato es una etapa no obligatoria que se imparte en los Liceos Unificados (*Enieo Liceo*) a alumnos de 15 a 18 años.

En el primer curso hay un currículo unificado mientras que en 2º y 3º hay materias comunes y materias opcionales para las modalidades de letras, ciencias y tecnología.

Además de los centros de educación secundaria mencionados, hay centros de enseñanzas especiales: Experimentales, Minoritarios (para la minoría musulmana de Tracia), Interculturales (en los que hay al menos 45% de extranjeros o griegos repatriados), de Música, de Educación Física, de Arte, Vespertinos y Religiosos. El porcentaje de estos centros de secundaria es aproximadamente de un 12% del total.

La ratio profesor / alumno es de 1/8 según datos de la UNESCO en 2004.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Se imparte en dos tipos de centros:

- Escuelas Técnicas Profesionales. TEEs (*Technika Epangelmatika Ekpaideutika*) de 15 a 17 ó 18 años, no obligatoria.

Se estructura en dos ciclos independientes: primer ciclo (2 cursos escolares) con materias de carácter general y de la especialización elegida y segundo ciclo (1 curso escolar). Los alumnos pueden hacer solo el 1er ciclo o continuar sus estudios un año mas.

Los alumnos de las TEEs y de los Liceos Unitarios pueden pasar de uno a otro centro.

---

[3] Ver información sobre programa piloto de español

- Institutos de Formación Profesional IEKs (*Instituta Epangelmatikis Katartisis*), estan bajo la supervisión de la Organización de la Enseñanza y Formación Profesionales (*OEEK*) y del Ministerio de Educación.
Son centros de Educación postsecundaria no universitaria (nivel 4 ISCED[4]). En los *IEKs* se admite a graduados de los *liceos* y de las *gymnasios*.
El objetivo de los *IEKs* es ofrecer formación profesional, inicial o complementaria, así como garantizar a los alumnos las cualificaciones necesarias para su inserción en el mercado de trabajo y su adaptación a las necesidades del proceso de producción.
La educación esta organizada en 4 semestres independientes. Los alumnos deben pagar una matrícula, tanto en los centros públicos, como en los privados.

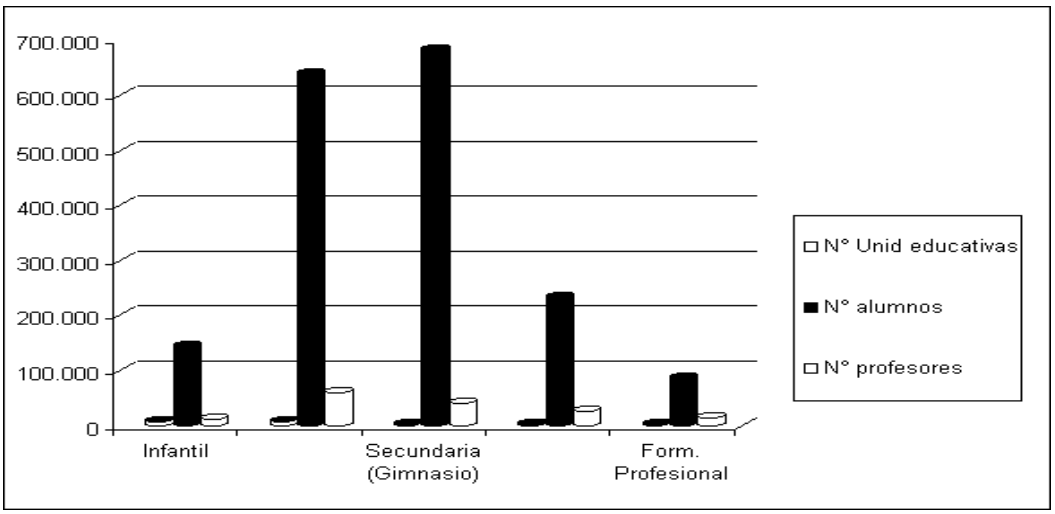
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Entre los 18 y 22 años, no obligatoria.
Hay dos tipos de instituciones: Universidad (*Panepistimio*) e Instituto Tecnológico (*Techniko Ekpaideutiko Instituto: TEI*).
Para el acceso a la enseñanza universitaria los estudiantes deben tener el certificado del liceo (*apolitirio lykiou*) y realizar exámenes a escala nacional[5]. Los graduados de las *TEEs* tienen reservados algunos puestos en los *TEIs* previo examen de algunas materias.
El numero de alumnos que entran en las universidades y de los *TEIs* lo establece el Ministerio de Educación anualmente, existiendo el "numerus clausus".
Los mayores de 23 años pueden acceder a la Universidad Abierta de Grecia (a distancia) sin exámenes desde el curso 1997/98.
Además existen centros de enseñanza superior especializados en Instituciones Religiosas, Marina mercante, Turismo, Danza y Arte dramático y dependientes del Ministerio de Defensa.
Hay 20 universidades en diversas ciudades del país y la Universidad Abierta de Grecia.
Cada Universidad tiene varias Facultades y Departamentos y las titulaciones pertenecen a los ámbitos de: Humanidades, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Tecnológicas y Ciencias Económicas y Administración. Los estudios normalmente tienen una duración de 4 años, salvo algunos programas que duran cinco o seis.
-Los 14 *TEIs* existentes ofrecen, al menos, dos especialidades de las siguientes: artes gráficas, administración y gestión, formación sanitaria especializada, aplicaciones tecnológicas, tecnología de los alimentos, tecnología agronómica y tecnología de la música. La duración de los estudios es de 4 años.
Existen programas de post-grado, posteriores a la licenciatura. Los alumnos son seleccionados mediante exámenes escritos y/o orales. Para obtener el grado de doctor se requiere seguir un programa de post-grado y la defensa de la tesis doctoral.

TIPOS DE CENTROS Y FINANCIACIÓN
Los centros pueden ser públicos (financiados por el Estado) o privados (financiados por los padres de los estudiantes o diversas fundaciones).

[4] ISCED: International Standard Classification of Education, UNESCO
[5] En el momento de elaboración de este informe se discute el cambio de estos exámenes.

En los centros públicos la enseñanza es gratuita, incluidos los libros de texto, excepto en la Universidad Abierta, en programas concretos de post-grado y en parte de la enseñanza profesional, los *IEKs*.
En la enseñanza universitaria no hay centros privados. Asimismo, hay centros privados extranjeros con currículo extranjero, griego o mixto.
El Instituto Estatal de Becas (*IKY*) y algunos otros organismos públicos y privados conceden becas tanto a estudiantes griegos y de la Unión Europea como a estudiantes de fuera de la Unión para la realización de estudios de enseñanza superior. También se conceden becas a licenciados de Universidades e Institutos Técnicos (*TEI*) para estudios de post-grado en Grecia y en el extranjero. Así mismo hay becas para los alumnos inscritos en la *formación profesional (IEK).*
Existen Escuelas de Adultos *(Scholeia Defteris Efkairias*) para mayores de 18 años (hasta los 30) que no han obtenido el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
La Universidad Abierta de Grecia (*AEP*), que no exige exámen de ingreso, ofrece estudios de grado y postgrado para los mayores de 23 años.

POBLACIÓN ESCOLAR 2006



	Infantil	Primaria	Secundaria (Gimnasio)	Bachillerato (Liceo)	Form. Profesional
N° Unid educativas	5.763	5.668	1.957	1.404	507
N° alumnos	142.666	639.083	680.489	231.098	86.547
N° profesores	11.486	58.981	39.250	25.215	14.645

EDUCACIÓN INFANTIL

No es obligatoria, pero la mayoría de los niños de 4 y 5 años esta escolarizada.

	N. de unidades escolares	N. de alumnos	N. de maestros
Curso 2005- 06	5.715	143.401	11.461
Curso 2006- 07	5.763	142.666	11.846[6]

EDUCACIÓN PRIMARIA

La mayoría de la población escolar está escolarizada en centros públicos. El porcentaje de alumnos en la enseñanza privada en el curso 2006-07 es de 7,2%.

	N. de unidades escolares	N. de alumnos	N. de maestros

[6] Fuente. www.statistics.gr

Curso 2005- 06	5.753	639.645	58.376
Curso 2006- 07	5.668	639.083	58.981[6]

Alumnos extranjeros: Los datos del curso 2004-05 del Ministerio de Educación dan un porcentaje de un 8% de niños de procedencia no griega en la enseñanza pública.
Enseñanza privada: En el curso 2005-06 suponía un 6,6% del total

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Gimnasio: 12 a 15 años	**Nº de unidades escolares**	**Nº de alumnos**	**Nº de profesores**
Curso 2005-06	1.969	693.323	37.679
Curso 2006-07	1.957	680.489	39.250
Liceo; 15 a 18 años			
Curso 2005-06	1.339	235.528	24.470
Curso 2006-07	1.404	231.098	25.215
Total Ed. Secundaria 2005-06	2.308	928.951	102.685
Total Curso 2006- 07	2.361	911.587	105.465[7]

El porcentaje de alumnos en la enseñanza privada para el curso 2006-07 es de 5,2 % en el Gimnasio y de 6,9% en el Liceo

	Nº de Escuelas	**Nº de alumnos**	**Nº de maestros**
Curso 2005- 06	521	102.243	14.730
Curso 2006- 07	507	86.547	14.645[7]

El porcentaje de enseñanza privada en este nivel era de un 2,7% para el curso 2006-07.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Curso 2003-04	Nº de estudiantes	Nº Licenciados
Universidades	169.188	28.113
TEIs	143.665	15.270
Curso 2004-05		
Universidades	168.660	34.489
TEIs	142.524	17.681
Curso 2005-06		
Universidades	170.629	32.781

[7] Fuente. www.statistics.gr

TEIs	Sin datos	Sin datos[7]

OTROS INDICADORES EDUCATIVOS

Tasa de alfabetización:	(2000-2004 adultos) 96[8]
Tasa de analfabetismo masculina:	2%
Tasa de analfabetismo femenina:	6%
Edades límites de escolaridad obligatoria:	6-15 años
Gasto en Educación y porcentaje del PIB dedicado a educación:	(1993-2004) 11
Establecimientos educativos universitarios:	35
Establecimientos educativos no universitarios:	14.812
Número de profesores no-universitarios:	135.310
Ratio de alumnos por profesor:	1/11 primaria; secundaria 1/8
Lenguas oficiales usadas en la enseñanza:	griego

IV LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El estudio de una lengua extranjera (inglés) comienza en cuarto curso de Primaria, con tres horas a la semana y profesorado específico. En el presente curso académico se ha empezado con la oferta de francés y alemán como segunda lengua extranjera en 5º curso.
En el Gy*mnasio* todos los estudiantes tienen inglés y una segunda lengua: francés (un 86% de los *Gymnasios*) o alemán (55% de los *Gymnasios*). Tanto inglés como el 2º idioma tienen una carga horaria de 2 horas semanales.
El curso 2005-06 comenzó a enseñarse italiano en programas piloto. El curso 2006-007 comenzó la implantación del español en 6 *Gymnasios* del país (Patras, Tesalónica, Lárisa, Haniá y dos en el en torno de Atenas en Pallini y Egaleo), el programa continua en el presente curso académico 2007-08, sin aumentar el número de centros.
En cuanto a los *Liceos* todos los estudiantes tienen una lengua extrajera: inglés mayoritariamente, francés en un 10% de los *liceos*, alemán en un 1,5%. Pueden elegir una 2ª lengua: se estudia francés en el 38% de los centros y alemán en el 13%.

FORMACIÓN PROFESIONAL

En las *TEEs* se enseña inglés, francés o alemán, inglés se imparte en un 99% de las *TEEs,* francés en un 29% y alemán en un 9%.
En los *IEKs* se imparte sólo clase de inglés

[8] Datos UNICEF

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En las Universidades de Atenas y Salónica hay estudios de filología de lenguas extranjeras. Aún no existen un departamento independiente de Filología Hispánica. En la Universidad Jónica se imparten estudios de Traducción e Interpretación, pero de hecho sólo hay español como optativa. En la Universidad Abierta existe una programa de Lengua y Cultura Española.
En general en todas las universidades los estudiantes de cualquier especialidad eligen al menos una lengua extranjera: fundamentalmente inglés, francés y alemán.

OTROS

La enseñanza no reglada tiene mucha importancia en la sociedad griega. Existe un gran número de academias privadas y gran oferta de clases particulares. Las familias griegas asumen como normal la asistencia a clases extras de sus hijos, debido al sistema de ingreso a la Universidad, muy exigente, y al numerus clausus de la Universidad. Esto hace que la oferta de enseñanza de idiomas sea abundante y variada.

V LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

No existen estudios reglados de español en ninguno de los niveles educativos.
Con carácter experimental, en el curso 2006- 07 comenzó un programa piloto de enseñanza de español en 6 *gymnasios* de diversas zonas de Grecia: Atenas (2 *gymnasios*), Salónica, Haniá (Creta), Larissa y Patras. El número total de alumnos en este segundo curso de funcionamiento es de 268[9].
Asimismo, se imparte español en algunos centros privados, especialmente en los centros extranjeros con Bachillerato Internacional de los que no hay datos oficiales.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Se ofertan estudios de Filología Hispánica en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, de la que han salido cuatro promociones de licenciados. Durante el presente curso 2007-08 han comenzado estos estudios unos sesenta alumnos siendo el número total de estudiantes de unos 480[10]. Están pendientes de que se segregue el departamento de español del de italiano. En este momento cuenta con siete profesores permanentes y dos contratados.
Hay estudios de Lengua y Cultura Españolas en la Universidad Jónica pero en la actualidad no hay alumnos suficientes para formar grupo y son derivados a la Universidad de Atenas. Sólo se oferta el español como optativa en los programas de Traducción e Interpretación de otras lenguas y en la Universidad Abierta. Las licenciaturas son recientes y el número de estudiantes total ronda los 400.
En la Universidad Aristóteles de Salónica hay tres profesores y una lectora de español en el Departamento de Filología Italiana. Esta universidad ha solicitado al Ministerio la licenciatura de Filología Hispánica. El número de alumnos en total no llega a 400.

[9] Datos proporcionados por los directores de los centros.
[10] Datos del curso 2006-07.

VI OTROS

El Instituto Cervantes de Atenas registra un importante incremento en las solicitudes para las pruebas de los DELE y continúa siendo el principal país en número de participantes: uno de cada cuatro candidatos del mundo tramita su inscripción en alguno de los centros de examen que gestiona el Instituto Cervantes de Atenas que en el 2005 tuvo 6.600 matriculados.
La preparación para los Diplomas DELE (fuera de Atenas fundamentalmente), los cursos para participar en los programas Erasmus y la preparación para el acceso a los estudios de Filología Española se hacen fundamentalmente en las academias privadas (*frontistiria).*
En las Universidades funcionan Institutos de Idiomas (*Didaskaleion*) que ofertan español como lengua extranjera. En Atenas tiene un gran número de inscripciones. Este año se ofrecerá por primera vez en el *Didaskaleion* de Heraklio, Creta.

VII CONCLUSIÓN

El interés por el español en la sociedad griega es muy alto y no ha dejado de crecer en los últimos años, como se pone de manifiesto con los datos de participantes en las pruebas para la obtención de los exámenes DELE en Grecia y con el aumento de la oferta de español en las academias de idiomas. Los profesores de estos centros no siempre tienen la preparación adecuada, a veces es suficiente con que sean hispanohablantes. Los griegos pueden obtener el permiso de enseñanza si tienen el Diploma DELE Superior y los nativos de español pueden ser licenciados en cualquier materia para obtener el permiso de enseñanza. De ahí la necesidad de los cursos de formación de profesores.
Los cursos de formación tienen una gran aceptación entre los asistentes. Quizá sería interesante un curso a distancia (e-learning) que permitiera a las personas que viven en sitios más alejados completar su formación o disponer de una flexibilidad horaria que no permite un curso presencial
En coherencia con lo anterior, sería necesaria una mayor presencia en la enseñanza reglada lo que pasa por su inclusión en la misma. El programa piloto para la secundaria obligatoria ha sido un gran paso pero resulta insuficiente.
Un problema grave es la falta de profesorado y, además, el que su incorporación sea posterior al principio de curso. El avance que significa la implantación de un segundo idioma en 5º de Primaria no repercute en beneficio del español, ya que al ofertarse solamente francés y alemán no se potencia que los alumnos se incorporen en Secundaria al español.

VIII REFERENCIAS

Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos. http://www.ypepth.gr
Secretaria general del servicio de estadística de Grecia: http://www.statistics.gr/
Eurydice. http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=EN
UNICEF: http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/greece_statistics.html
ONU: http://unstats.un.org/unsd/default.htm
Instituto Cervantes de Atenas: http://atenas.cervantes.es/

IX GLOSARIO DE TÉRMINOS

Didaskaleion: Instituto de idiomas de la Universidad
Dimotiko Scholeio: Escuela primaria
Enieo Liceo: Liceo unificado, secundaria no obligatoria
Frontistiria: Academias privadas

Gymnasio: Instituto de Secundaria obligatoria
IEKs (*Instituta Epangelmatikis Katartisis*): Institutos de Formación Profesional, *IEKs* se admite a graduados de los *liceos* y de las *gymnasios*. Son centros de Educación postsecundaria no universitaria
Nipiagogeio: Centro de Educación infantil
Oloimero nipiagogeio: Centro de Educación infantil abierto en jornada completa.
Panepistimio: Universidad
Scholeia Defteris Efkairias: Escuelas de Adultos, para mayores de 18 años (hasta los 30) que no han obtenido el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria
Technika Epangelmatika Ekpaideutika, TEEs: Escuelas Técnicas Profesionales
Techniko Ekpaideutiko Instituto: TEI, Instituto Tecnológico, enseñanza Superior
Universidad Abierta de Grecia (*AEP*), que no exige examen de ingreso, ofrece estudios de grado y postgrado para los ser mayores de 23 años.
Vrefonipiakoi Paidikoi Stathmi: Guarderías

II SECCIONES ESPAÑOLAS EN ITALIA

- **Los españoles en Cagliari**
- **Ruta Quetzal- BBVA 2007**

LOS ESPAÑOLES EN CAGLIARI

Profesoras de la Sección española en Cagliari

1. El proyecto ***España en Cagliari***, ideado por la profesora Luisa Sánchez y destinado a los alumnos del trienio de la sección española, nació en el curso 2005-06 con el objetivo de dar a conocer los siglos XVI y XVII, periodo en el que España gobernó en Cerdeña. Era una tarea necesaria dado que aún se encuentran en los manuales en uso informaciones no del todo correctas sobre la relación entre el Reino de Cerdeña y España. La investigación preveía un examen de la información que proporcionaban las bibliotecas y los archivos de la región, así como ciertas personas con las que los alumnos se entrevistarían. Se eligió Cagliari porque en la capital están presentes numerosos e importantes testimonios de este periodo. Además de la profesora Luisa Sánchez, colaboraron en el trabajo las profesoras Luisa Angelotti (de historia y filosofía), Angela Medau (de Dibujo e Historia del Arte) y Josefa Gómez (de lengua y literatura española).

El primer año se dedicó a la investigación en bibliotecas y archivos, así como al examen del barrio del Castello de Cagliari (desarrollo urbanístico, ampliación y modificación de las fortificaciones y arquitectura de los edificios civiles y religiosos en este periodo). También se estudiaron los ritos de la semana santa y otras fiestas religiosas de origen español, como la de Sant' Efisio; en particular, los alumnos se entrevistaron con las cofradías que nacieron en este periodo. Por último, los alumnos de nuestra sección viajaron en barco a Villasimius para ver las torres costeras y visitar la Fortezza Vecchia de la familia Carroz y la exposición sobre las torres que allí se celebraba. Con la conferencia de Tonina Paba, profesora de la universidad de Cagliari sobre la literatura hispanosarda concluyó esta primera fase.

El segundo año, los alumnos contrastaron y sintetizaron la información relativa a este periodo. El trabajo se ilustró a través de medio centenar de carteles completados por fotografías y dibujos, y concluyó con una exposición cuya inauguración tuvo lugar el 21 de mayo de 2007 en el aula magna del *Liceo Scientifico Statale Pitagora*. Dicho acto fue presentado por los alumnos, y la profesora de la universidad de Cagliari Tonina Paba dio una conferencia sobre "La Sardegna del Cinquecento e Seicento raccontata dagli spagnoli". Estuvieron presentes, además de los alumnos y profesores de nuestra sección, la directora del centro, el alcalde de Selargius, representantes de la Provincia de Cagliari, la Consejera de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Italia, María Jesús Serviá Reymundo, y María Isabel Varela, asesora de dicha consejería.

2. Los alumnos de segundo de nuestra sección y las profesoras Angela Medau y Josefa Gómez viajaron a Madrid la segunda semana de marzo para realizar un intercambio con el *I.E.S. Arquitecto Ventura Rodríguez* de Boadilla del Monte. En Madrid, los alumnos visitaron el Museo del Prado, el Museo Reina Sofía, el Parque del Retiro, el Palacio Real, el estadio Santiago Bernabéu; asimismo se recorrió el Madrid de los Austrias, el Madrid de los Borbones, diversos edificios religiosos de Toledo y la senda que va del monasterio de El Escorial a la Silla de Felipe II. Los alumnos españoles del *I.E.S. Arquitecto Ventura Rodríguez* de Boadilla del Monte vinieron a Cagliari la segunda semana de mayo. En el acto de recepción se les obsequió con unos libros y dvd, así como con un libro realizado por nuestros alumnos de segundo en lengua española y dirigido por la profesora Luisa Sánchez, en el que se estudiaban distintos aspectos de Cerdeña (historia, cultura, ciudades, escritores, naturaleza, etc.) Esa semana los alumnos visitaron el Parque natural di Molentargius, la ciudad romana de Nora, el litoral del *Golfo degli Angeli*, el *nuraghe* de Barumini, el *Museo Archeologico* de Cagliari y las playas de Chia, Villasimius y Tharros.

Durante las dos semanas, a través de las actividades culturales y lúdicas compartidas y de las distintas actividades encaminadas a prepararlas (cuaderno sobre Cerdeña, notas y ejercicios de viaje) nuestros alumnos se acercaron con gran interés y profundidad a la cultura y a la lengua españolas.

¡VIVA LA RUTA QUETZAL!

Tiziano Renato Putzu[1]

Ya me parece lejano ese día, uno como muchos, en el que mi profesora española de historia me paró en el pasillo durante el recreo y me preguntó si quería participar en un concurso en el que se ganaba un viaje a México y España.

Todavía no sabía que ese día habría sido el inicio de un camino que me llevaría a ganar la Ruta Quetzal, permitiéndome vivir una de las experiencias más importantes de mi joven vida.

Inicialmente no entendí bien la posibilidad que me estaban ofreciendo, para mi era un concurso como otro porque todavía no conocía lo que era la Ruta Quetzal. Me presentaron una lista de argumentos para elegir uno del que tenía que tratar en el trabajo para participar en el concurso; la mayoría de los nombres eran desconocidos para mí, y entonces empecé buscando en Internet sobre la vida y las obras de cada uno. Lo que más me fascinó fue lo que hizo un fraile nacido en Madrigal de las Altas Torres, Castilla y León, de nombre Vasco de Quiroga. Me di cuenta que su obra había sido realmente importante en una región mexicana que nunca había oído nombrar: Michoacán. Así empecé a apasionarme de mi personaje y decidí realizar un pequeño cuento histórico desde su marcha desde España hasta su muerte en uno de sus pueblos-hospital. Cada día dedicaba parte de mi tiempo a este trabajo superando todas las dificultades mientras avanzaba, porque como había decidido participar, habría hecho todo lo posible para conseguir el viaje. Así, de vuelta de las vacaciones de Navidad, envié el trabajo a Roma y durante unos meses no supe nada; casi me olvidé del trabajo hecho porque tenía muchísimas tareas escolares, cuando un día llegó la profesora de historia que me había aconsejado el trabajo y me dijo que al fin había conseguido ganar. Yo casi no me daba cuenta de lo que en realidad había pasado, me parecía algo muy lejano de mi vida: irme de casa un mes y medio con otros chicos a México y España, ser recibido por el Presidente de la República y por el Rey. Me parecía algo realmente increíble, y como tenía muchísimos exámenes ese periodo, lo relegué en una parte de mi mente. Al fin la escuela acabó, y se iba acercando el día de la salida: **el 16 de junio.** Yo casi no me di cuenta de eso hasta el día 13 de junio cuando fui a Roma para encontrar el Embajador español, la Consejera de Educación y el Director italiano del banco BBVA, que patrocina el proyecto. Solo allí me di cuenta en serio de la suerte que había tenido ganando ese concurso, porque hasta entonces solo tenía informaciones incompletas ya que por mala suerte en Italia la Ruta Quetzal es desconocida.

Llegó al fin el día tan esperado: el 16 de junio. El día antes me había despedido de mis amigos y por la noche había preparado con dificultad las dos mochilas verdes que me habían dado en la Embajada junto con las camisetas, las botas y las sandalias. Por la mañana temprano me despedí de mi madre; la separación fue dolorosa, por primera vez me alejaba tanto de mi familia y durante mucho tiempo. Me sentía inseguro: estaba abandonando la que siempre había sido mi vida, la seguridad de mi familia y de mi pueblo para emprender una aventura con personas desconocidas, en lugares tan lejanos de mi casa. Al fin superé esos oscuros pensamientos y con mi padre me fui al aeropuerto de Elmas, cerca de Monserrato, mi ciudad, para ir hasta Roma. Allí empezó en serio mi viaje, cuando mi padre se despidió de mí en el pasillo que conducía al avión que tenía que llevarme hasta el aeropuerto de Barajas de Madrid. El vuelo fue tranquilo y yo me preparaba psicológicamente a lo que me esperaba una vez llegado allí. Cuando bajé fui a recoger las maletas y me fui a la salida donde tuve mi primer contacto con la Ruta: vi un grupo de personas con camisetas blancas y botas como las mías y entendí que eran los

[1] Alumno de la Sección Española en el Liceo Scientifico “Pitagora” de Selargius (Cagliari)

primeros ruteros que iba a conocer y a su lado había unos hombres mayores que llevaban las mismas camisetas de los ruteros, pero azules: los monitores.

Cuando me presenté todo el miedo que tenía desapareció, entendí que eran personas como yo o mis amigos con las cuales podía hablar de cualquier argumento. Hice allí mis primeras amistades, y muchas de esas permanecieron durante toda la ruta. Luego siguieron llegando chicos y chicas de toda Europa y al fin pude llamar a mis padres para avisarles de que había llegado.

Nos fuimos entonces al primer campamento: el de Boadilla del Monte, un lugar que ya conocía bastante porque ya había estado allí durante un intercambio y por mi cuenta. No obstante todas las comodidades que había allí me di cuenta de las dificultades que iba a encontrar durante la Ruta y mi primer problema fue montar la tienda. Me acuerdo que el primer día me tocó dormir con Fabian, el chico de Austria, y tuvimos que montar nuestra tienda. Aun recuerdo que nos miramos recíprocamente sin movernos, porque los dos no sabíamos nada de tiendas, pero al fin conseguimos montarla. Quedarme con gente que no conocía me extrañaba, pero empezaba a sentirme parte de una nueva familia, en la que mis compañeros habrían sido mis hermanos.

Al día siguiente me pusieron en un grupo formado solo por europeos, que era temporal hasta que no se formaran los grupos verdaderos, y fui otra vez al aeropuerto de Barajas para ser trasladado a Ciudad de México. Era la primera vez que salía de Europa y por primera vez iba a conocer una nación americana. Me fascinaba conocer lugares tan diferentes de donde vivo yo y saciar mi sed de conocimiento y esa era una ocasión única para hacerlo.

Cuando desembarqué, me di cuenta enseguida que México era completamente diferente de lo que hasta ahora había visitado en Europa. En primer lugar nunca había visto una ciudad tan grande, pero contemporáneamente era por mayoría como un pueblo muy grande, con muchas casas bajas y sin esas obras arquitectónicas que caracterizan una capital europea como por ejemplo monumentos romanos. Las calles y las paredes de las casas parecían muy coloreadas; los coches parecían raros a mis ojos, la gente tenía rasgos exóticos. Alrededor de nosotros siempre estaba la policía en coches anchos y reforzados, y nos seguía por cualquier lado, para protegernos de peligros invisibles.
Empezaba así mi aventura mexicana, en Ciudad de México, una de las ciudades más grandes del mundo. Mi primera noche la pasé pues en el mejor campamento de la Ruta porque teníamos duchas individuales y otras comodidades de las que no íbamos a gozar más durante toda la Ruta.

El día que llegué tuve muchas dificultades para dormir, y me levanté junto con mis dos compañeros provisionales de tienda a las cuatro de la mañana para hablar con los de la tienda de delante porque nadie tenía sueño. La capital fue unos de los lugares más interesantes que visitamos con sus plazas y sus calles llenas de vendedores; además fue el lugar donde hubo más fiestas y las mejores fueron la de Bancomer donde había hasta juegos para pasar el tiempo y la de la casa del Embajador español en México, además pudimos encontrar el Presidente del Gobierno.

En este periodo entré a formar parte de un grupo de 15 con el que pasé toda la Ruta, y conocí a mis compañeros de tienda: Jose Carlos de Cuba y Ricardo de Burgos. Nunca tuvimos problemas de convivencia y me divertí mucho.

La Ruta empezó de manera bastante tranquila y yo pensaba que seguiría así, sin demasiados problemas, de fiesta en fiesta. Todo cambió cuando dejamos la capital para irnos a una de las ciudades más importantes de la costa pacífica: Acapulco. Creo que fue unos de los lugares que más me gustó durante toda la Ruta con la visita del Fuerte de San Diego y la inolvidable noche en la que dormimos encima y empezó a llover y además nos paseamos un día por la playa y ayudamos a los pescadores. Allí empecé a entender

lo que era en realidad la Ruta, no solo fiestas y diversiones, sino también cansancio y calor.

El siguiente campamento fue en la playa de Caleta de Campos donde empezamos a conocer el “manguerazo” de Luna en vez de la ducha, y las amistades con los ruteros aumentaban y se reforzaban, las dificultades nos unían. Fue el último lugar de la costa donde nos paramos, y eso me dejó triste porque ese mar tan diferente del de la isla del Mediterráneo en la que vivo yo, era igualmente un paisaje más familiar para mí, que las altas montañas y los valles que iba a visitar. Me encantaban esas playas anchas y vacías que al lado tenían paisajes prehistóricos, con pequeños lagos en los que se acercaban para beber animales de formas indistintas. Todo esto me fascinó durante una marcha que hicimos buscando caracoles en una playa del estado de Guerrero, cerca de Zihuatanejo: parecía que nunca el hombre hubiese pasado por esos lugares.

Nos dirigimos entonces a la región de Michoacán hasta llegar a Uruapán. Empezó aquí la que para mí fue la gran aventura de la Ruta: la subida del volcán Paricutín. Nunca me había pasado en mi vida lo que pasó ese día, nunca sufrí tanto el cansancio. Nos despertaron a las cuatro de la mañana bajo la lluvia, que junto con la oscuridad de la noche que iba acabando, hacía imposible orientarse en el campamento; cada fila de tiendas parecía igual a la de antes. Después de un triste desayuno bajo la lluvia nos cargaron en camionetas abiertas para llevarnos al valle bajo el volcán, donde nos dividieron en tres grupos de marcha: quetzales, jaguares y aquiles; y yo fui con el del medio.

Inicialmente la subida no pareció muy difícil, porque caminábamos por estrechos senderos de piedras pero no tenían mucha pendiente. Al fin apareció el pico más alto del volcán; la vía para llegar era casi vertical y la pared era de piedras que parecían inestables, y solo veía delante de mi una cola interminable de gente que subía. La subida fue difícil y cansada, sobre todo con una mochila en la espalda; cada paso se retrocedía tres y más de una vez estuve a punto de caerme. Pero la subida mereció la pena, sobre todo una vez llegado al punto más alto, desde allí se veía todo el valle de abajo.

Encontré una cruz de metal que otros exploradores habían dejado allí antes, después de haber cumplido la empresa. Era la primera vez en mi vida que hacía algo tan difícil y peligroso, pero haberlo conseguido me daba una satisfacción particular. La aventura no se acababa así, pues la subida fue la parte menos cansada. Después de un pequeño descanso, empezó la bajada que fue bastante más fácil, solo que la pared hecha de ceniza volcánica era casi vertical, y parecía que se iba a caer de un momento a otro. Empezó entonces una larga marcha por la llanura volcánica alrededor del volcán. Alrededor de mi no había signos de civilización humana, solo había unos raros tentativos de la naturaleza de apoderarse de la llanura con árboles que parecían dedos emergentes de las cenizas. Empecé a no darme cuenta del tiempo que pasaba lento, y el paisaje alrededor de mí siempre parecía igual, y el cansancio no me permitía admirar su belleza incontaminada. La mochila pesaba cada vez más, hasta que seguir caminando fue insoportable y solo seguía pensando en poner un pié delante del otro. Al fin llegamos a un pequeño pueblo donde nos dieron un bocadillo y una manzana; allí pudimos visitar una antigua iglesia semidestruida y durante ese pequeño descanso empezó a llover. Pero la lluvia no puede parar la Ruta, y entonces la marcha empezó otra vez y yo por suerte había recuperado las fuerzas perdidas a lo largo de la mañana y así conseguí llegar al campamento sin otros problemas.

Seguimos así, visitando varios pueblos purepechas en los que no pudimos admirar grandes obras arquitectónicas o museos, sino la manera de vivir de esas personas, algo que en Europa ya ha desaparecido. Todavía conocen las antiguas lenguas utilizadas por sus antepasados y hacen una vida sencilla, siguiendo a las enseñanzas de Tata Vasco. Nos acogieron en sus casas, tratándonos como amigos, aunque éramos desconocidos.

Esto me sorprendió no poco, yo que soy muy acostumbrado a la normal desconfianza que hay en Europa. La gente de esos pueblos era sencilla, la llegada de la Ruta para ellos era un importante evento que celebraban con fiestas y espectáculos tradicionales.

Dejamos entonces esas zonas rurales para dirigirnos a bonitas ciudades mexicanas como Santa Clara del Cobre, Morelia, Guanajuato, Queretaro y Puebla donde pudimos admirar ejemplos de arquitectura mexicana de derivación española y en general la belleza de esos lugares, que habrían merecido una visita más larga de la que concedimos.

En Santa Clara del Cobre, como dice el nombre mismo de la ciudad, pudimos admirar el trabajo perfecto y centenario de este metal. Morelia fue la ciudad más "europea" que encontré en México, por su estructura y sus tiendas: parecía dar un paseo por calles de una ciudad italiana; además aquí pude ver un fantástico espectáculo de fuegos artificiales, que se desarrolló por la noche en la zona delante de la iglesia principal de la ciudad. En Queretaro pasé una de las grandes aventuras de la Ruta: una tormenta.

La tarde ese día fue muy bonita con una representación sobre Cervantes en la plaza, porque es la ciudad del Quijote y hay hasta un museo. Los problemas empezaron por la noche cuando todos ya habíamos vuelto al campamento; durante la cena empezó a llover, algo muy normal durante nuestra permanencia en México, pero generalmente eran lluvias intensas pero breves. En cambio esa noche la lluvia no se paró y el campamento se transformó en un conjunto de barro en el que era difícil hasta moverse. El agua empezó a entrar dentro de las tiendas y nosotros tuvimos que excavar canaletas en el barro con lo que encontrábamos a las dos de la noche. Fue una experiencia terrible, porque el cansancio no me permitía razonar bien y la lluvia era fuerte y parecía imparable. Alrededor de mi vi que todos estaban en mi misma situación y estaban llenos de barro.

Ya se estaba acabando nuestra fantástica aventura en la tierra de los aztecas y volvimos a Ciudad de México para tomar un avión que nos regresaría a Madrid y a Europa. Como durante la ida, el jaleo que hicimos durante el vuelo fue impresionante pero por fin nos quedamos todos dormidos.

Una vez que llegamos al aeropuerto de Barajas me sentí como si hubiese regresado a mi casa, todo a mí alrededor me parecía más familiar.

Nos dirigimos pronto a la bonita ciudad de Cuenca, y allí pasé mi cumpleaños de los 17, con mis amigos de mi viejo grupo europeo, como que todavía no me había reunido con el grupo 15, bajo los árboles y las estrellas. Al día siguiente empezó para mí la parte peor de toda la Ruta, porque cuando nos trasladaron a Toledo me di cuenta de que tenía fiebre y no podía ni caminar. Me perdí entonces la visita de la preciosa ciudad medieval que, por suerte, ya había visitado con la escuela y pasé el día de mi cumpleaños en una cama de la Academia Militar. Por suerte mis compañeros de grupo y mis amigos me ayudaron a superar esos momentos difíciles y celebré mi cumpleaños un par de días después, cuando ya me había pasado la fiebre, y me regalaron una camiseta con las firmas de cada uno.

Al fin nos dirigimos a Madrid, ciudad magnifica, donde fuimos alojados en la sede central del "Canal Isabel II", que fue nuestra base para la visita de la capital. Nos ilustraron el Palacio Real, el Museo del Prado, el Bernabeu y el Museo de Ciencias Naturales. Nuestros días de permanencia allí culminaron cuando el Rey nos recibió en su casa. Fue seguramente una experiencia increíble, y seguro que nunca más tendré esa ocasión. Ese día muchísimos ruteros se habían puesto sus trajes típicos, y a todos nos dieron una camiseta nueva para ir allí. Una vez que llegamos fuimos inspeccionados por unos militares y finalmente nos dejaron entrar en el patio donde el Rey nos recibió. Saludó personalmente a cada uno de los expedicionarios después de un largo discurso sobre la Ruta. También participó en esta ceremonia Miguel de la Quadra Salcedo que, no obstante

su edad y sus problemas de salud, nos siguió durante todo el trayecto en México y España, estando con nosotros cada vez que podía.

Se acababa así nuestra permanencia en Madrid y nos dirigimos a la ciudad de Madrigal de las Altas Torres, donde nacieron dos importantes personajes, Isabel la Católica y el que llegará a ser obispo de Michoacán: Vasco de Quiroga. Empezaba así nuestra visita a varias ciudades medievales de Castilla, solo pequeños pueblos, pero con una gran cantidad de historia y perfectamente conservados.

El siguiente fue Torquemada, lugar que me encantó pues fue uno de los más interesantes a nivel histórico, porque aquí pudimos asistir a una representación sobre el nacimiento de Catalina, hija de Juana "la Loca", que vino a este pequeño pueblo después de la muerte de su amado marido Felipe el Hermoso y aquí nació su hija. En la iglesia de Torquemada hubo una represtación de Juana que habla sobre la muerte de su marido y sobre que quería llevarlo hasta Granada. Participé también a un desfile por la noche con antorchas. Fue un espectáculo raro ver un puente lleno de gente con antorchas iluminadas en la noche oscura.

Después empezamos la marcha a lo largo de la parte castellana del Camino de Santiago para llegar hasta el pueblo de Fromista. El camino fue muy largo, como 18 kilómetros hechos sin parar. El cansancio empezaba a hacerse sentir, pero todo este caminar nos servía para prepararnos a la gran aventura española: la subida del Reventón, pero de esto hablaré más adelante.

En Fromista acabamos acampándonos en un campo de trigo durante tres días, sin baños ni nada, comiendo en la plaza del pueblo. Por la mañana el frío y el viento se hacían insostenibles pero aquí pudimos admirar la iglesia de San Martín, donde hubo una misa en latín; nunca había podido asistir a algo así. Después de haber marchado por Villasana del Mena llegamos a Balmaseda y por fin a Zalla, donde nos esperaba un poco de descanso en el tren que tenía que llevarnos hasta la ciudad más importante de todo el País Vasco: Bilbao.

Fue unos de los lugares que más me gustaron durante toda la Ruta, pero que contrastaba mucho con lo que hasta entonces había visitado de esa región, llena de bosques, incontaminada y con pequeños pueblos en las montañas, con una población descendiente de los antiguos celtas, con características diferentes del resto de la península. En Bilbao me encantó la mezcla de estilos: español, francés e inglés y los palacios de mil colores; las plazas anchas y sobre todo el puente colgante que conecta las dos partes de la Ría, el rió que pasa por la ciudad.

Por la mañana llegamos a la estación del FEVE desde donde fuimos al ayuntamiento, allí el alcalde nos recibió y nos dieron un poco de comida que tanto necesitábamos, después de tantos día pasados caminando. Me acuerdo que dábamos casi miedo, luchando por cada trozo de comida y por un vaso de agua, o tirados en el suelo porque no podíamos andar más. Todo lo que habíamos pasado esos días nos había cansado muchísimo y llegamos allí exhaustos; pero cuando nos dijeron de la fiesta de BBVA en el Museo Guggenheim decidimos ir.

Por la mañana estuvimos ocupados, pero por la tarde hubo por fin unas horas de tiempo libre, necesarias para hacer descansar el cuerpo y la mente, yo fui con otros ruteros de tiendas y a comprar comida, que siempre necesitábamos en gran cantidad

Al fin llegó el momento de irnos al museo y lo que más me impresionó fue su aspecto exterior de magnificencia y elegancia, tanto que parecía emanar luz propia. Lo que pasó es que se notaba demasiado el contraste con las salas del museo, que interiormente me parecieron muy oscuras y vacías. A pesar de eso creo que la fiesta que hubo allí fue una de las mejores con el discurso del administrador delegado de BBVA y de Miguel de la Quadra Salcedo. Me daba cuenta en esos momentos de la gran oportunidad que me había dado ese concurso, conocer gente tan importante y hasta participar en una fiesta en

un museo de fama mundial Me lo pasé muy bien, y como ya había pasado por la mañana todos estábamos buscando la comida, llevada con largas pausas por los camareros. Había también lugares con luces raras y hubo un concierto hecho por ruteros.

El día siguiente visitamos otra parte de Bilbao, donde está el magnifico puente colgante. Era la primera vez que veía una obra arquitectónica tan impresionante; desde abajo parecía muy alta e indestructible: una inmensa obra de metal. Pero lo mejor fue cuando nos dejaron subir a la parte de arriba: desde allí se dominaba toda la ciudad de Bilbao, que parecía vista desde un lugar sobrenatural, lejano de los problemas cotidianos y del caos de la ciudad, que pertenecían a otro mundo.

Cuando dejamos esa ciudad fantástica nos dirigimos a recorrer pequeños pueblos como Guetaria, Zumárraga, Villafranca de Ordizia hasta llegar a la ciudad de Segovia. Pronto me di cuenta de que era una ciudad muy antigua y pude admirar el acueducto romano, el más grande que hay en España. Allí tuvimos, a medio día, nuestro último tiempo libre, y por la tarde nos esperaba la subida del Reventón, un pico de las montañas que hay cerca de la ciudad. Todos decían que era la marcha más dura, sobre todo porque tendríamos que caminar por las estrechas vías que recorrían la montaña a la débil luz de la luna. Temía que después de tantas dificultades esta vez pues no habría logrado superarla. Jesús Luna, jefe de campamento, dijo que quien no quisiera hacer esta última marcha podría pasar la noche en un albergue y dormir en una cama. Mi mente me gritaba que aceptase la propuesta, mi cuerpo estaba debilitado por un mes y medio de cansancio; pero mi alma me decía que esa era mi oportunidad de demostrar que puedo lograr todo si solo lo quiero. Así decidí que yo también, como la mayoría de lo ruteros, subiría al Reventón. El tiempo libre en esa ciudad tan rica de historia pasó rápido pero ya eran las ocho de la tarde cuando empezamos a marchar. Detrás de mi veía una larga cola de mochilas verdes, cada uno con ganas de demostrar a todos su propia valía. Ya empezaba a bajar la luz cuando inició la marcha, después de numerosos retrasos. Yo solo pensaba en avanzar sin caerme. Hablaba todo el rato para hacer pasar el tiempo más rápido y no darme cuenta del cansancio que intentaba poseerme. Lo mejor fue cuando durante mi ascensión pude ver el atardecer: toda la llanura que estaba abajo parecía inmensa y encendida por un fuego divino. Después de una pequeña pausa cerca de una fuente para llenar las cantimploras de agua, conseguimos llegar al pico del Reventón: ya la noche había bajado y el viento y el frío aumentaban cada instante; además no pudimos ni montar tiendas ni encender fuegos, porque era un parque natural. Así que nos tumbamos uno al lado de otro para darnos un poco de calor y protegernos del viento, y comimos allí nuestra cena. Todo alrededor de mi se veía tan oscuro, parecía que habíamos regresado a un mítico pasado en el que todavía el hombre vivía en contacto con la naturaleza sin necesitar la teconología; la luna parecía un sol nocturno y las estrellas mil fuegos. En ese paisaje me dormí, para despertarme la mañana después al amanecer; pude admirar entonces un paisaje hasta mejor: en el cielo se mezclaban el rojizo del sol, el negro de la noche y el azul de la mañana, dando vida a una visión paradisíaca. No obstante mi admiración por la belleza de la naturaleza, mi cuerpo estaba helado por el frío y pronto tuvimos que ponernos en marcha. Todavía faltaban 13 Km. para llegar hasta El Paular, antiguo monasterio en el que nos esperaban por fin los autobuses.

La Ruta se estaba acabando y yo casi no me daba cuenta de nada, ya pensaba que toda mi vida había estado allí, y no me imaginaba un día diferente de lo típico en el campamento; los ruteros eran mi familia, mis compañeros de grupo, mis hermanos. Ya había olvidado lo que era una vida normal, que se había transformado en un sueño lejano que desaparecía pronto, cuando por la mañana oía a Jesús Luna con su megáfono que nos gritaba que ya llevábamos retraso y que teníamos que levantarnos más rápidamente.
Solo cuando llegué a Boadilla, lugar donde todo había empezado, vi delante de mi la realidad: la Ruta se iba acabando, dentro de dos días no habría visto ya a todas esas

personas con las que estaba acostumbrado a hablar todo el día, a compartir mi comida y mi agua.

Por la tarde fuimos a la Universidad Complutense de Madrid y allí hubo un largo discurso de Miguel de la Quadra Salcedo y del jefe de campamento Jesús Luna, y por fin a cada uno de nosotros nos dieron el diploma que certificaba que habíamos participado en la Ruta. Además se despidieron todos los monitores y entonces todos se dieron cuenta de que, de hecho, ese era el último día de la Ruta y la tristeza llegó a todos los participantes. Por todos lados se veían personas que se abrazaban llorando, y que se despedían de todos esos ruteros con los que más habían estado cerca durante todo este largo viaje.

Esa última noche no pude dormir porque a las cuatro y a las seis partían los primeros aviones de europeos y suramericanos. Tuvimos además nuestra última reunión de grupo, en la que me despedí de todos mis compañeros. Nunca supe si esas lágrimas eran mías o de los que seguía abrazando, seguro que muchos de ellos nunca volvería a verlos, separados por océanos o por miles de kilómetros de territorio desconocido. Hay gente que saludaba cada vez que la veía moviéndose sin una meta en el campamento; todos teníamos una cara triste pero interiormente yo estaba también contento, porque sabía que iba a ver pronto a mi familia y a mi patria. Lo más difícil fue separarse definitivamente de los primeros que partieron: alrededor de mi solo veía sombras indefinidas que se movían como fantasmas en ese mundo de sueño y realidad, y pronto vi a todos dirigirse a la salida y gente que subía a los autobuses. Fue muy difícil ver irse gente que había pasado un mes y medio contigo, ayudándote en los momentos de dificultad. Por fin solo a las seis me concedí un poco de descanso, pero no conseguí dormir imaginándome la vuelta a mi mundo y la perdida de lo que había aprendido a apreciar. En esas horas es difícil distinguir si es noche o día, luz u oscuridad y me pareció que solo había pasado un instante cuando me di cuanta de que ya había llegado la mañana.

Ya había muy poca gente que se quedaba en el campamento, porque la mayoría se habían ido durante la noche, y finalmente nos dejaron desayunar chocolate con churros, como Jesús Luna nos prometió desde el primer día de ruta. Mientras daba un paseo con los últimos amigos que se quedaban allí me dijeron que mis padres habían llegado y que me estaban buscando. Creo que fue el momento más difícil de todo ese largo mes y medio, iba a dejar lo que había sido mi vida durante una larga parte del verano, amigos lejanos.

Todos los sueños se acaban, pero espero poder encontrar un día por lo menos a algunos de lo ruteros que lo vivieron conmigo. Pude vivir en un mundo utópico y ahora tengo el deber de intentar trasladarlo a la realidad. ¡Viva la Ruta Quetzal!

MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ELE REALIZADOS POR PROFESORES DE ESPAÑOL EN ITALIA

COMUNICACIÓN NO VERBAL Y GESTUALIDAD:
"*EL CÓMO SE DICE ALGO ES MÁS IMPORTANTE QUE LO QUE SE DICE*" ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL E ITALIANO

Silvia Betti[1]

> *Quante lingue parli? Tante, sicuramente. Sì, davvero, proprio tu che andavi sempre male in inglese, e non spiccichi una parola di francese, e per te il tedesco è turco. Eppure anche tu sei poliglotta: capisci e parli correttamente tutte le lingue che il tuo corpo conosce. Perché noi non parliamo solo con la bocca, ma con le mani, con gli occhi, il corpo, il viso; coi movimenti e le posture del busto e delle gambe, con il contatto fisico e le distanze che mettiamo fra noi e gli altri [...].* (Poggi 2006: 11)

Deseo empezar este trabajo contando algo que me ocurrió hace años en una prestigiosa universidad americana, la John's Hopkins University, con sede en Bolonia. Allí enseñaba a estudiantes la mayoría de ellos estadounidenses.

Un día, a un chico que estaba molestando en clase, le pedí con una gran sonrisa, que se sentara cerca de mí, y continué con mi clase. Después de algunos minutos, él me pidió volver a su sitio, y yo le dije, siempre sonriente y tranquila, que se quedara un poquito más allí y, casi sin darme cuenta, sin hacerlo a propósito, rozé, con la punta de los dedos su brazo. Cuando terminé la clase me di cuenta de que el chico no se había ido con el resto del grupo, sino que se había quedado para hablar conmigo "porque- me explicó muy serio y enfadado- yo le había tocado" y que incluso necesitaba aclarar este hecho en la oficina de la directora de los cursos. Para mí el choque cultural en aquel entonces fue muy fuerte.

Desde aquel episodio, empecé a tratar, al comienzo de cada curso con estudiantes extranjeros, algunos aspectos ligados a los gestos, al lenguaje del cuerpo, explicando desde el primer día que el hecho de tocarse, rozarse, en determinadas partes del cuerpo (como brazos, hombros, manos) es algo connatural a la cultura mediterránea y que por eso se la conoce como 'cultura de contacto'.

Como escribe Soler-Espiauba (2000: web, en línea) en su interesante artículo "Lo no verbal como componente más de la lengua":

> [...] cada cultura posee un código de expresión corporal diferente y que al mismo tiempo que aprendemos o enseñamos una lengua debemos intentar comprender los códigos de la gestualidad de que disponen sus hablantes.
> Dicho de otra manera: la enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

Durante la enseñanza de E/LE es necesario, por lo tanto, tener en cuenta lo que Poyatos (1994, I: 130-140) denomina 'la triple estructura básica de la comunicación', es decir: "esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas [...]".

La comunicación no verbal, entonces, es, junto con la comunicación verbal, lo que constituye la *comunicación* en su totalidad. Argyle (1978) subraya que "la mayoría de la

[1] Profesora de español en la Universidad de Módena y Reggio Emilia

comunicación se da a un nivel no-verbal: el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice."

Y en efecto, en español e italiano el nivel no verbal es sustancial en el proceso de comunicación global, también por un principio de 'economía lingüística', como señala Diadori (2001: web, en línea. *Nuestra la trad*.):

> 1-cuando queremos expresar algo difícil de traducir con las palabras (por ejemplo, piénsese en los insultos);
> 2- cuando queremos transmitir un concepto más rápidamente sin usar largas construcciones verbales (por ejemplo, los insultos, o los piropos por la calle);
> 3- cuando hay problemas que impiden el uso de la voz (por ejemplo, excesiva distancia entre los interlocutores, afasia, comunicación a través de un cristal, particulares prohibiciones).

Así, dicho nivel no verbal es fundamental no dejarlo de lado durante la educación lingüística que se prefija como objetivo glotodidáctico el desarrollo de una competencia comunicativa dirigida a la acción en perspectiva intercultural (Diadori 2001).

La gestualidad, los movimientos faciales, los aspectos extra y paralingüísticos son tan importantes como la palabra. El cuerpo es un instrumento de expresión, dado que con ese se manifiestan emociones y se refleja la propia personalidad.

Además, el lenguaje corporal es polisémico: en efecto, en España o en Italia, si se bosteza, puede querer decir que se tiene sueño, que la persona se está aburriendo, o que tiene hambre.

Este lenguaje del cuerpo varía a partir de una serie de ideas: en función del tiempo y de la clase social, de la profesión, de la edad. Nos recuerda Ricard Morant (2004) que también el sexo del interlocutor determina nuestro comportamiento corporal: los hombres, por ejemplo, *maduran* (y la percepción es positiva), mientras que las mujeres *envejecen* (y la percepción, en este caso, ¡no es tan positiva!). Y añade que también las arrugas son diferentes en un hombre y en una mujer.

Poyatos (1996: 215) observa que

> [...] en la vida real una frase con su entonación se colorea con ciertos elementos paralingüísticos y kinésicos y [...] sólo entonces podrá expresar muchos cambios semánticos y matices de otro modo inefables porque es entonces cuando la frase alcanza su plenitud.

Un estudiante de E/LE, por eso, debe poder adquirir no solamente la fluidez lingüística, sino también la que muchos investigadores definen 'fluidez cultural', para ser capaz de responder adecuadamente a las diversas situaciones culturales que puede encontrar durante su aprendizaje de la L2 y de la C2 (es decir la cultura meta).

Soler- Espiauba (2005: web, en línea) subraya que:

> Tradicionalmente, la enseñanza de la cultura en los programas de ELE se ha visto enfocada hacia el mundo de las artes, las letras y los espectáculos. Sin desconsiderar el evidente interés que presentan para nuestros alumnos las citadas materias, para nosotros la idea de cultura encierra una visión más amplia: el conjunto de características afines de una comunidad, que otorgan a ésta una particular visión del mundo y una similitud en sus comportamientos, distinguiéndola de otras comunidades culturales.

Y Di Carlo (1994: 35-36) define la cultura:

> Per cultura, se non si vuole cadere nella sua mitizzazione, bisogna intendere l'insieme di tutte le forme di produzione, di tutti i comportamenti, di tutte le rappresentazioni mentali soggettive e di gruppo, di tutti i linguaggi simbolici che vivono in un dato momento storico, in una determinata società e del loro intrecciarsi dinamico.

> Sintetizzando si può forse dire che è prevalso il significato antropologico del termine cultura sul significato di cultura colta, significato questo di origine umanistico-filosofica. Se accogliamo questa ipotesi gli uomini, tutti, sono produttori di cultura in quanto, come sottolineava R. Bastide, sono gli uomini e non le culture che, entrando in contatto, producono cultura.

Es decir, que según Di Carlo, de acuerdo con Bastide, "son los hombres y no las culturas que, entrando en contacto, producen cultura"; y eso lo comprobamos en cada momento, cuando comunicamos con las palabras y a través del cuerpo, incluso a la hora de dormir con las diferentes posiciones que asumimos.

Larthomas (en García Lorenzo 1977-78: web, en línea) distingue diferentes casos, considerando la menor o mayor importancia que el gesto tenga, por ejemplo, en el diálogo. Según este autor:

> a) Los gestos no tienen valor significativo por sí mismos. Son movimientos necesarios, que impone fisiológicamente la expresión verbal.
> b) Movimientos más acusados que los anteriores y que subrayan la expresión verbal. Dependen de los individuos y de los países. (Larthomas recuerda, a título de ejemplo, **los pueblos meridionales de los cuales se dice que hablan con las manos**[2]).
> c) Gestos concomitantes con el habla y que están de acuerdo con ella. El interlocutor capta directamente su mensaje y lo comprende. (Larthomas subraya que la expresión de la negación, la cual será *no, non*[3], etc., pero acompañada muchas veces de un ligero movimiento de cabeza).
> d) En este ascendente camino en importancia para el gesto, llegaríamos a los casos en que el gesto termina, cierra la expresión oral. Comenzamos una frase, pero es el gesto el que acaba por comunicarla reemplazando a las palabras.
> e) Por último, aquellos casos en que se utiliza únicamente el gesto y este tiene un significado por sí mismo, a veces con más fuerza expresiva y elocuencia que la propia expresión verbal. Negar con la cabeza repetidamente o hacer el consabido movimiento con un dedo -generalmente el índice- en la sien expresa clara y rotundamente dos ideas que cualquier interlocutor comprende perfectamente.

Como acabamos de ver, la gestualidad es algo que no podemos no tener en cuenta durante nuestra gestión de la didáctica de E/LE. Según Álvarez (2002: 9)

> Es obvio que una enseñanza de L2 centrada sólo en los elementos verbales traerá consigo una comunicación artificial, limitada al contexto del aula, e incompleta, ya que los estudiantes no podrán cooperar de manera activa en el proceso comunicativo, tanto como emisores, como receptores.

En opinión de Poyatos (1994, I: 139-140), existe una diferencia entre los *gestos, las maneras* y *las posturas*[4].

Los *gestos* los define movimientos corporales conscientes o inconscientes que engloban las expresiones faciales (y también la mirada), dependientes o independientes del lenguaje verbal-paralingüístico, alternando con él o al mismo tiempo y que forman una

[2] Nuestra la negrita (*N.d.la A.*).
[3] Cursiva presente en el texto original (*N.d.la A.*).
[4] Cursiva presente en el texto original (*N.d.la A.*).

parte importante de la comunicación. Piénsese en las sonrisas, en las miradas, etc. (García García 2001: web, en línea).

Mientras que las *maneras*, para este estudioso "no sólo comprenden las 'maneras' o modales ritualizados en cada cultura, sino la 'manera' cómo se realiza un gesto o una postura según la cultura, el sexo, el nivel social, el estado emocional, etc.", por ejemplo, la forma de sonarse la nariz.

Por último, Poyatos define las *posturas*, igualmente conscientes o inconscientes como los gestos, también ritualizadas, y García García (2001) las considera menos utilizadas como formas de un repertorio de comunicación, pero de un gran valor comunicativo intercultural, social y personalmente. Estas tres categorías están vinculadas entre sí y son interdependientes.

Muchos investigadores han dado varias clasificaciones de los gestos. En este estudio queremos recordar una de las más conocidas, concretamente la de Ekman y Friesen (1969) que diferencian distintas categorías de gestos según las funciones comunicativas.

De todas formas, queremos subrayar que es muy difícil encontrar un gesto 'puro', ya que el límite entre las categorías es muy lábil.

Estas clases de gestos Ekman y Friesen (1969) las han dividido y denominado:

1. *Emblemas*: por ejemplo saludar con la mano. Los emblemas son gestos adquiridos con una cultura determinada, dotados de un significado preciso y socialmente compartido, lo que posibilita su enseñanza y aprendizaje dado que se aprenden por imitación. A cada uno de ésos corresponde una 'traducción verbal' bastante unívoca, como '¡silencio!'. Ricci Bitti y Poggi (1991) las nombran también *gestos simbólicos*; y Kendon (1983) *autónomos*.
2. *Ilustradores*: por ejemplo reproducir con las manos la forma del objeto del que se está hablando. Los ilustradores son gestos que acompañan el discurso, enfatizando o ilustrando el elemento verbal, pueden repetir, sustituir, contradecir o aumentar la información dada verbalmente. Kendon (1983) los llama *gesticulations*; McNeill (1992) los define *representational gestures*; y Krauss y Chiu (1998) los denominan *lexical movements*.
3. *Indicadores de ánimo*: más que gestos con las manos, son las expresiones faciales que manifiestan las emociones primarias, y pueden subrayar el discurso verbal, repetirlo, contradecirlo. Según Ekman (1982), todas las emociones fundamentales del hombre se presentan a nivel de la mímica facial de forma completamente reconocible.
4. *Reguladores:* son gestos que permiten regular la interacción entre los interlocutores. Se trata de movimientos de cabeza, expresiones de la cara, miradas, micromovimientos del cuerpo, cambios de postura. Sirven para mantener la conversación, regular las intervenciones de los participantes y controlar los turnos de habla (señales de atención o de *feedback*).
5. *Adaptadores:* son generalmente inconscientes y se aprenden durante la infancia para satisfacer necesidades o para mantener contactos interpersonales. Se trata de adaptaciones de la conducta aprendidas que hacemos de forma sistemática y, según decíamos antes, no intencionada, como respuesta a precisas situaciones cotidianas.

Naturalmente, repetimos que es bastante complicado clasificar de forma clara un gesto en una sola categoría, dado que "las palabras del cuerpo" vehiculan muchas y diversas informaciones.

De acuerdo con McNeill (1992) creemos que es equivocado pensar que el componente gestual es un canal expresivo independiente del verbal, y por lo tanto, estos dos canales

no se pueden analizar de forma separada tampoco durante la enseñanza de E/LE a italófonos. Obligatoriamente habremos de considerar el componente gestual, el extra y paralingüístico y, por supuesto, el componente verbal.

Es necesario, por eso, incluir en la didáctica del español como lengua extranjera el desarrollo de las competencias extra y paraverbales, y sugerir algunas líneas para definir una orientación metodológica, precisando las competencias que debe tener y desarrollar tanto el estudiante como el docente.

El docente tiene una doble tarea: la de dar respuestas a la necesidad de 'gramática' (es decir de seguridad lingüística) que tan a menudo manifiestan los estudiantes, pero contemporáneamente, durante la gestión de la didáctica es importante poder discutir en la clase también los malentendidos comunicativos y culturales, que los discentes podrían experimentar en el caso, por ejemplo, de una situación real y cotidiana en el país de la lengua meta (Pugliese 1997: 183).

Durante esta puesta en común con los discentes se harán explícitos también los elementos socioculturales que regulan la comunicación en el contexto español, de modo que el profesor de E/LE pueda guiar y ayudar al alumno a dar un sentido a los acontecimientos en los que participa. E incluso, para evitar el riesgo de caer en el etnocentrismo y en el racismo.

Este aspecto implica, por parte del docente, la reflexión sobre todo aquello implícito de su propia cultura y que por esta razón, a menudo, se da por descontado.

Un ejemplo clásico está representado por la que podemos denominar la 'costumbre española del beso': en España es común entre un chico y una chica, o también entre dos chicas, incluso cuando acaban de conocerse, darse dos besos en las mejillas, de derecha a izquierda. Eso no es usual en Italia entre conocidos y mucho menos entre personas, sean o no jóvenes, que acaban de conocerse. En Italia generalmente solemos besarnos entre amigos, y en el Norte de nuestro país sobre todo si es desde hace mucho tiempo que no nos hemos visto, y nunca (o casi) entre hombres, como en España. Por eso, el profesor debe ser capaz de coger y descifrar todos los elementos no verbales durante la gestión de la didáctica, también los más pequeños o banales, dado que no se puede saber *a priori* lo que el discente conoce o no conoce de la cultura meta.

El lenguaje no verbal presenta varios componentes que podemos tener en cuenta durante la didáctica E/LE, y que aquí vamos a explicar brevemente:

1. Los elementos paralingüísticos. Trager (1958) los define paralenguaje y Birdwhistell (1952) kinésica (en Poyatos 1994, I: 130)
2. La kinésica
3. La cronémica
4. La proxémica (distancia interpersonal)

Entre *los elementos paralingüísticos* distinguimos las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, los elementos cuasi-léxicos, las pausas, los silencios, que por su significado dentro de la comunicación proporcionan información o la aclaran (García García 2001). El tono, el timbre, la intensidad, etc., son cualidades físicas del sonido y, por lo tanto, de la comunicación no verbal. Del mismo modo la risa, el llanto, el bostezo, el suspiro, etc., son formas que expresan reacciones fisiológicas y emocionales y que se pueden combinar con el paralenguaje, la kinésica o con signos verbales.

Como elemento paralingüístico, es necesario también considerar el papel que desempeña el silencio que, como cualquier otro signo verbal, transmite informaciones diversas[5].

[5] Ortí Teruel (web, en línea. Vid. Ref. bibliog.) recuerda que fue noticia y se leyó en los periódicos (véase *El País*, miércoles 12 de abril de 2002) el silencio de 12 segundos de duración del Presidente Aznar antes de

La kinésica o *competencia cinésica* que es la capacidad de comprender y utilizar los gestos, las expresiones de la cara, los movimientos del cuerpo. Según Balboni (2002: 62-63), uno de los principales problemas de la comunicación en un idioma extranjero procede de la falta de la conciencia de las reglas convencionales y arbitrarias de los gestos.

La cronémica, es decir la concepción, estructuración y uso del tiempo. Resulta muy interesante para un italiano saber que en España existe una gestión del tiempo diferente y a la que no está acostumbrado[6].

La competencia proxémica que se relaciona con la cercanía y con el contacto con el interlocutor es otra competencia que debemos tener en cuenta sobre todo porque en España hay situaciones distintas respecto a Italia (véase por ejemplo la forma de saludar formal o informal)[7].

A esa competencia se ligan a menudo las elecciones del registro de la lengua: no se puede usar un registro coloquial hablando en un congreso, ni formal yendo del brazo de una amiga.

Además del paralenguaje, de la cinésica y de la proxémica, entre las principales competencias extralingüísticas, recuerda Balboni (2002: 63), debemos considerar también:

La competencia vestémica (así denominada por Roland Barthes)
La competencia objetual

Por *competencia vestémica* se entiende la capacidad de dominar el sistema de la moda: vestidos más o menos formales, uniformes, etc. El vestuario se considera el instrumento privilegiado de presentación de uno mismo, sobre todo en el periodo de la adolescencia y en esta época representa también un medio de socialización, de identidad social: los jóvenes, de hecho, se reconocen entre ellos como grupo social a través de la ropa que llevan (Bonaiuto y Maricchiolo, 2005: 24-26).

Con *competencia objetual* se define el uso de objetos como instrumentos para comunicar un *status* social, una función (por ejemplo el decorado, el tipo de regalo, los *status symbol*, etc.).

Es fundamental, por tanto, que el estudiante italiano de E/LE, antes de aprender estos elementos no verbales, aprenda *a observarlos* en determinados contextos situacionales, para poderse orientar y desenvolver en las diferentes situaciones interaccionales.

En efecto, los signos no verbales son funcionales, escribe García García (2001), casi en su mayoría y los usamos en todas las situaciones comunicativas: saludar, presentar, pedir

---

responder a una pregunta de Luis del Olmo, famoso periodista radiofónico. En este caso, sigue Ortí Teruel, el silencio fue más elocuente que las palabras y se interpretó como un momento de tensión.

[6] Piénsese, por ejemplo, en el horario de las comidas, uno de los componentes cronémicos que se explica desde siempre en una clase de E/LE (es decir, en España, se suele comer entre las dos y las tres de la tarde, y cenar a las nueve, diez o diez y media de la noche). En Italia, en cambio, comer o cenar tarde puede pasar sobre todo durante el verano o en los lugares de vacaciones (por ejemplo, a lo largo de las costas durante la temporada veraniega), pero normalmente se almuerza y se cena más temprano que en España. Hay que tener en cuenta que en el sur de Italia se come y se cena más tarde que en el norte de Italia.

[7] Tres puntos se incluyen en la competencia proxémica: *1-la distancia interpersonal* o la *'burbuja'*, como la llama Hall (1973), *2-el beso* que en España forma parte del ritual del saludo, *3-la conducta táctil*, por ejemplo el apretón de manos que se da en España en situaciones formales, siendo sustituido poco a poco por el beso, sobre todo entre las personas jóvenes.

en un bar.. y dentro de la propia comunicación para relacionarnos con un interlocutor: pedir la palabra, terminar el turno de palabra... o sencillamente para describir, ordenar, etc.

DIDÁCTICA DE E/LE A ITALÓFONOS: *'la triple estructura básica de la comunicación'.*

Considerando lo dicho precedentemente, en la preparación de un curso universitario de E/LE para italófonos de nivel desde A2 en adelante, en el que se tenga en cuenta 'la triple estructura básica de la comunicación', la metodología utilizada, cuando nos encontramos con otra cultura, puede considerar, como sugiere Balboni (2004: 119):

1. Las experiencias efectivamente vividas por los estudiantes del curso.
   (Creemos que utilizando la técnica de la 'lluvia de ideas', podemos elicitarles qué sucesos, experiencias, accidentes, etc. les han ocurrido y, a continuación, es posible organizar una puesta común[8]).

Luego se puede proporcionar a los alumnos

2. una ficha de análisis donde se indiquen los modelos culturales y comunicativos que habrá que observar[9].

Y, finalmente, es posible guiar a los estudiantes

3. en la observación de secuencias de vídeo: películas, telediarios, debates políticos, y espectáculos de varias tipologías, grabaciones de conferencias reales, de clases, etc.

A pesar de que no se conozca todavía bien el idioma (en el caso, repetimos, de niveles A2), la enorme cantidad de informaciones no verbales podrá guiar a los aprendices a obtener informaciones sobre los fragmentos vistos.

Como subraya Balboni (2004: 119):

> Lo scopo di questa attività *non è quello di istruire sui contenuti ma piuttosto di far apprendere un metodo di osservazione*[10], e quindi la sintesi conclusiva dell'incontro non sarà basata sulle informazioni che si sono date e che sono servite da esemplificazione, ma sul modo in cui i partecipanti al corso sono riusciti a osservare i personaggi dei video, ad osservare se stessi «in differita», richiamando alla mente episodi del proprio vissuto che a questo punto assumono una luce nuova e vengono interpretati in maniera diversa.

De hecho, una vez comparada la cultura y la gestualidad italiana, sus componentes no verbales con la de la lengua y cultura meta, los discentes tendrán las herramientas para empezar a reflexionar sobre las diferencias entre la cultura italiana y la cultura española, tendrán los medios para responder a las posibles dificultades que encuentrarán en la cultura objeto de estudio.

Por ejemplo, si hacemos el gesto de apiñar los dedos de una o de las dos manos y los separamos en un movimiento rítmico y bastante rápido, en España queremos decir a

---

[8]Puede ser interesante prever también el uso del *enfoque cooperativo*, que ayuda al discente a relacionarse con el otro, y de esta forma los estudiantes aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno.

[9] Según Balboni (2004: 115-116) estos modelos culturales y comunicativos son: 1) valores culturales de fondo que interaccionan con la comunicación: el tiempo, el poder, el respeto social, etc.; 2) uso del cuerpo para fines comunicativos: sonrisa, ojos, expresiones de la cara, brazos y manos, piernas y pies, sudor y perfume, ruidos corporales, beso, espacio personal, etc.; 3) uso de objetos para fines comunicativos: la ropa, *status symbol*, objetos que se ofrecen (cigarros, licores, regalos, dinero, etc.); 4) la lengua: tono de voz, velocidad, superposición de voz, registro formal/informal, estructura del texto, etc.; 5) acciones comunicativas: cambiar de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, ironizar, quejarse, proponer, callar, etc.; 6) situaciones comunicativas: diálogo, llamada telefónica, conferencia, etc.

[10] Cursiva presente en el texto original (*N.d.la A.*).

nuestro interlocutor que el lugar está lleno de gente, mientras que en Italia este gesto tiene sí este mismo significado, pero también el significado de tener miedo, sobre todo si lo hacemos con una mano sola.

Es necesario, entonces, saber descodificar cualquier elemento de la comunicación, para evitar posibles malentendidos relacionados con un uso inapropiado de los gestos o del lenguaje corporal.

El docente ayuda a los discentes en el proceso de aprendizaje porque les permite entrar en contacto con el mundo y el lenguaje no verbal del otro, les ofrece la posibilidad de confrontar sus distintos puntos de vista, produciendo, así, conflictos sociocognitivos que deberán ser resueltos por cada miembro aceptando perspectivas diferentes a la suya.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y EXTRALINGÜÍSTICA

Las lenguas requieren por su fonética, sintaxis, y otros elementos unos gestos precisos y determinados, razón por la que no es siempre igual la actividad kinésica al expresar la misma idea entre dos hablantes de lenguas diferentes.

Por lo tanto, un papel importante para el desarrollo de la competencia lingüística y extralingüística lo desempeña el uso de materiales auténticos (fotos, publicidades escritas o televisivas, recortes de prensa, artículos de diarios, literatura narrativa, etc.) y de medios audiovisuales (por ejemplo, secuencias de vídeo, fragmentos de películas, etc.) que son capaces de mostrar algunos aspectos peculiares de la cultura meta, y el empleo de técnicas didácticas como la transcodificación, la dramatización, el juego de rol, además del análisis del discurso y del desarrollo de una consciencia interlingüística e intercultural (Diadori 2001).

Empezaremos analizando el uso de películas, o de algunos fragmentos de éstas.

1. PELÍCULAS

El empleo de películas, por ejemplo, para presentar la gestualidad ofrece, según Keramidas y Falappone (2005: web, en línea), numerosas ventajas:

1. Desde el punto de vista de la motivación incentiva la atención de los estudiantes;
2. Desde el punto de vista neurolingüístico es capaz de activar funciones del cerebro con una dirección precisa, presentando la gestualidad completa del movimiento, de los componentes verbales y del contexto situacional.

Naturalmente el lenguaje de las películas no se puede considerar espontáneo, ya que se trata de un lenguaje fílmico, pero sirve para evidenciar las modalidades verbales, faciales y gestuales en su variación diatópica, diafásica y diastrática, las relaciones con el canal verbal, el significado y el objetivo de la comunicación.

Por lo tanto, podría ser interesante emplear también películas del cine mudo, para estimular la curiosidad de los alumnos que deben descodificar solamente a partir del lenguaje corporal y de los gestos la situación representada, el estato emocional que los actores quieren transmitir, y lo que desean comunicar al espectador con sus comportamientos no verbales y actitudes.

El gran uso de emblemas o gestos simbólicos en la cultura española (así como en la italiana) ha sido observado durante variados estudios que han destacado la fuerte connotación cultural de esos gestos y su distribución geográfica, y eso se puede señalar a los discentes durante la visión de la película, para que presten atención a todos esos aspectos que podrían parecer naturales y obvios, pero que al mismo tiempo si los alumnos no los conocen (o sin que ellos se den cuenta), podrían ser causa de problemas en la interacción con nativos de la lengua que tratan de aprender.

Keramidas y Falappone (2005) escriben que:

> La gestualità simbolica italiana, in particolare, presenta molte analogie con il linguaggio, in particolare per quanto riguarda i mutamenti nell'utilizzo e diffusione dei dialetti come testimoniato da ricerche condotte sul campo.

Por este motivo, se deberá hacer especial hincapié durante la enseñanza de E/LE en algunos de estos gestos simbólicos[11] que, como podemos observar, se emplean cuando los canales lingüísticos se encuentran bloqueados por algún motivo.

Estos gestos son particularmente relevantes, ya que en algunas situaciones pueden sustituir al componente verbal y ser los únicos elementos informativos de la dinámica interaccional.

Piénsese en el gesto italiano de la mano con los dedos apiñados que se cierran una sola vez para indicar al interlocutor que vayar al grano, o para invitarlo a cerrar su conversación.

Este gesto, que en España no se registra, y se hace de otra forma, podría confundir al estudiante italiano de E/LE que lo emplea en España pensando comunicar un hecho preciso (lo de ir al grano del discurso). En cambio, viendo el gesto utilizado por el italiano, sus interlocutores españoles entenderían un lugar lleno de gente.

Por lo tanto, como profesores y mediadores del conocimiento, debemos supervisar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, debemos guiar al discente durante la descodificación del elemento no verbal, porque si la interpretación es equivocada (o a menudo también inconsciente), muchas veces el interlocutor que intenta descodificar el gesto no lo percibe. Eso puede pasar o por desconocimiento del gesto por parte del estudiante, o porque algunos gestos son polisémicos (véase el apiñar los dedos de una o dos manos subrayado precedentemente) y pueden ser utilizados en diferentes contextos y con distintos significados según las culturas (Nascimento Dominique 2005: web, en línea).

Por esa razón, a pesar de ser dos lenguas afines, resulta interesante estudiar la comunicación no verbal propia de la cultura española y cotejarla con la italiana, ya que el desconocimiento de sus diversos componentes puede provocar, durante la interacción entre hablantes, malentendidos o fallos comunicativos.

Además, el profesor que utilice un enfoque contrastivo, como señalábamos, en el caso de estas grandes afinidades entre la L1 y la L2, orienta a los estudiantes hacia un aprendizaje consciente del idioma (Calvi 1995: 161). Como opina a su vez Landone (2004: web, en línea):

> La [...] reflexión que el Marco nos sugiere sobre la contrastividad es la "extensión y diversificación de la competencia comunicativa de la lengua" (Marco, cap. 6.1.4.1, p. 130) es decir, que es importante que la comparación entre lenguas para fines didácticos no se limite a las competencias lingüísticas, sino que abarque las competencias comunicativas, y no sólo, como veremos, también las competencias generales. Es decir, que tendría que extenderse de las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica a la competencia sociolingüística (que incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento) y a las competencias pragmáticas (es decir, la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa).

Sin olvidar todos los componentes extra y paralingüísticos, es decir todo lo no verbal que constituye, con los signos verbales, la comunicación i*n toto*.

Según Canale y Swain (en Antúnez 2004: web, en línea) la competencia comunicativa consta de cuatro elementos: la competencia gramatical (reglas); la

[11] Recordando a los alumnos, en todo caso, la dificultad de una clasificación rígida (*N.d.la A.*).

competencia sociolingüística (contexto social); la competencia discursiva (cohesión y coherencia en el discurso); y la competencia estratégica (estrategias para realizar la comunicación).

Antúnez (2004) escribe que:

> Es en esta última subcompetencia (la competencia estratégica *N.d.la A.*) donde se incluye lo no verbal, ya que es la capacidad de recurrir a estrategias, verbales o no, tendentes a compensar lagunas o interrupciones en la comunicación. Pero pensamos que esta visión es muy reducida, ya que las estrategias paraverbales no se reducen sólo a compensar lagunas, sino que [...] tienen muchas más funciones para hacer que la comunicación sea efectiva. Todos hemos experimentado alguna vez la sensación de que tenemos mucho conocimiento sobre una lengua, pero que al trasladarnos al país donde se habla esa lengua, encontramos un bloqueo, y no llevamos a cabo la comunicación desde un punto de vista efectivo. Esto ocurre porque, entre otras cosas, no tenemos competencia en el nivel paraverbal de esa lengua: la entonación; la ironía; las formas cómicas, etc.

A continuación, analizaremos el uso de la dramatización en una clase de E/LE.

2. DRAMATIZACIÓN

Desde niveles A2 en adelante, la técnica didáctica que a menudo se asocia al desarrollo de las componentes no verbales de la comunicación es, entre otras como se ha recordado más arriba, la dramatización. Como aconseja Diadori (2001) la dramatización permite a los estudiantes simulaciones en español, adaptando también el propio comportamiento cinésico, proxémico y cronémico a las coordinadas relacionadas al contexto 'virtual' elaborado en la clase (el contexto, los papeles de los interlocutores, el tema elegido para dramatizar, etc.).

En una clase de E/LE podemos también prever tareas con gestos que pueden corresponder a una frase entera.

3. USO DE GESTOS QUE CORRESPONDEN A UNA FRASE ENTERA

Trabajando solamente los aspectos kinésicos de la comunicación, se pueden guiar a los alumnos italianos a que tomen conciencia de las relaciones que unen el lenguaje verbal al no verbal y proponer una actividad, sugiere Diadori (2001) en su interesante estudio, basada por ejemplo en gestos que pueden corresponder a una frase entera, por ejemplo, ¿cómo representar con un gesto a alguien que 'está en las nubes'? (en italiano: *ha la testa fra le nuvole*) o ¿cómo representar a una persona 'que se ha quedado con la boca abierta (boquiabierto)'? (en italiano: *è rimasto a bocca aperta*).

Y terminamos con la utilización de expresiones metafóricas y de expresiones idiomáticas relacionadas con los gestos.

4. USO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS y METAFÓRICAS

Otra actividad que podemos considerar es la de analizar expresiones metafóricas de la lengua meta en busca de los comportamientos gestuales a los que se refieren, reflexionando, en este caso, sobre la relación entre lengua y cultura (Diadori 2001).

Pensamos, por ejemplo, en gestos 'cristalizados' en expresiones metafóricas como 'quitarse el sombrero' (en italiano: *tanto di cappello, togliersi il cappello*), 'defender a capa y espada' (en italiano: *difendere a spada tratta*) que testimonian la evolución de la gestualidad en el tiempo y también dentro de la misma cultura (Diadori 2001).

Como aún subraya esta estudiosa, existen expresiones idiomáticas que se refieren a comportamientos gestuales todavía en uso como 'tocar madera'[12] o expresiones metafóricas como 'hacer oídos de mercader' (en italiano: *fare orecchi da mercante*), 'tirarse de los pelos' (en italiano: *mettersi le mani nei capelli*), 'poner la mano en el fuego por alguien' (en italiano: *mettere la mano sul fuoco per qualcuno*), 'cruzarse de brazos' (en italiano: *incrociare le braccia*), 'caérsele a uno el alma a los pies' (en italiano: *cascargli a uno le braccia*), 'llevársele a alguien los demonios' (en italiano: *avere un diavolo per capello*), etc. que pueden servir para sensibilizar al alumno sobre los aspectos sincrónicos y diacrónicos del lenguaje y sobre el hecho que la lengua refleja también el comportamiento no verbal de un pueblo.

Es posible así hacer un cotejo interlingüístico e intercultural, e intentar descubrir el origen de estos gestos y expresiones, trabajando el léxico, por ejemplo, a un nivel avanzado (B2, C1-C2 del Marco de Referencia) y descubriendo el significado metafórico de las frases o de las palabras, comprobando que aunque las frases no corresponden literalmente, tienen un valor contrastivo.

Otra tarea de tipo intercultural sugerida por Poyatos (en Diadori 2001) es la de estimular la reflexión sobre los movimientos del cuerpo que se asocian, a menudo sin darse cuenta, a conceptos como 'yo', 'dinero', 'mujer hermosa', o a acciones como responder afirmativamente o negativamente, a órdenes o insultos.

En conclusión, es imposible, como ya dijimos en la introducción, reducir el aprendizaje de un idioma extranjero únicamente a las estructuras de la lengua o sólo al código verbal, dado que la comunicación entre seres humanos no depende exclusivamente del uso del sistema lingüístico, sino también de la activación de toda una serie de códigos no verbales que contribuyen a la construcción del mensaje que pasa entre emisor y destinatario (Diadori 2001).

Esperamos, entonces, que profesores y estudiantes comprendan la importancia de la comunicación no verbal, de los gestos, de los signos extra y paralingüísticos que, como hemos evidenciado, no son siempre universales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Antúnez, I., "La Comunicación No Verbal en la Filología Actual" 2004 [en línea] <http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_8_04/Noverbal.pdf.>

-Álvarez Benito, G., "La comunicación no verbal en la enseñanza del inglés como segunda lengua", *Philologia Hispalensis 16*, 2002, pp. 7-18.

- Argyle, M., *Social Interaction*, Bristol, J. W. Arrowsmith Ltd., 1978.

-Balboni, P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, Utet, 2002.

-**Balboni, P.E.**, *Parole comuni culture diverse* , Venezia, Marsilio, 2004.

-Betti, S., "La jerga juvenil de los SMS :-)", *Cuadernos del Lazarillo*, n° 31, Salamanca, Colegio de España, 2006, pp. 68-76.

-Betti, S. y Costa V.V., "Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual", en *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE- Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de La Rioja (27 – 30 /09/2006 Logroño). Betti, S., autora de la parte teórica: pp. 365-375; En colaboración con Costa, V.V., autora del *Anexo* - parte prática, pp. 375-377.

-Bonaiuto, M. y Maricchiolo, F., *La comunicazione non verbale*, Roma, Carocci, 2005.

-Calvi, M.V., *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini, 1995.

[12] Pero en italiano es necesario precisar que se dice: *toccare ferro* (*N.d.la A.*).

-Cestero Mancera, A.M., *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros, 1999.
-Davis, F., *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
-Diadori, P., "Gesti, movimenti, distanze", *In.it*, n° 1, Perugia, Guerra ed., 2000, pp. 12-16.
-Diadori, P., "La comunicazione non verbale", *L'Italia fra noi*, 2001[en línea] <http---www.neticon.net-fra-noi-febbraio2001-COMUNICAZIONE.htm, 2001>.
-**Diadori, P.**, *Senza parole. 100 gesti degli italiani*, Roma, Bonacci, 1990.
-Di Carlo, S., *Proposte per una educazione interculturale*, Napoli, Tecnodid, 1994.
-Forment Fernández, M., "Los repertorios extraverbales del personaje literario", *Actas del V Encuentro de Jóvenes Hispanistas*, Las Palmas de Gran Canaria, 1995 [en línea] <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/mforment.htm>.
-Forment Fernández, M., Martinell, E. y Vallés, N., "Aproximación al lenguaje gestual de los jóvenes", en Rodríguez, F. (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel, 2002, pp. 165-191.
-García García, M., *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de E.L.E. Kinésica contrastiva*, Proyecto de investigación, *Redele*, n° 2, 2001 [en línea] < http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/garcia_garcia/3.estudio.pdf >.
-García Lorenzo, L., "Elementos paraverbales en el teatro de Antonio Buero Vallejo", en de Paco, M. (ed.), *Estudios sobre Buero Vallejo, Anales* de la Universidad de Murcia, Filosofía y Letras, XXXVI, 3-4, 1977-78 [en línea] <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12818302026708273321435/p0000002.htm#I_12_>.
-Iglesias Casal, I., "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío
y como provocación", *Espéculo*, 2000 [en línea] <www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html, 2000>.
-Keramidas, P. y Falappone, M., "Gestualità e cinema nella didattica dell'italiano LS", 2005 [en línea] <http://venus.unive.it/itals/post/modules. Php>.
-Landone, E., «Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas», 2004 [en línea] <http://eelp.gap.it/doc/pel_y_contr.pdf, Mots Palabras Words 5/ 2004>.
-Maitena, en *Mujeres alteradas* "Algunas cosas difíciles de decirle a la gente difícil", *El País semanal*, 4 de marzo de 2001.
-Marco Común de Referencia para la Lenguas, 2002[en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco, 2002>.
-Martinell Gifre, E., Gelabert, M.J. y Coll, J., *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*, Madrid, Edelsa, 1998.
-McNeill, D., *Hand and Mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
-Morant, R., Curso Superior de Filología Hispánica, apuntes del curso monográfico*"Discursos, discursos… y otras historias"*, Universidad de Salamanca, julio 2004.
-Morris, D., *L'uomo e i suoi gesti*, Milano, Mondadori, 1978.
-Nascimento Dominique, N., "La comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil", *Linred*, 2005 [en línea] <http://www.linred.com/articulos.htm - 38k, Núm. II, 15 de marzo de 2005>.
-Ortí Teruel, R., "Análisis de interacciones comunicativas entre arabohablantes y hispanohablantes. Aplicaciones didácticas", *Redele*, [en línea] <http:// www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/59.orti.pdf >.
-Poggi, I., *Le parole del corpo*, Roma, Carocci, 2006.
-Poyatos, F., *La comunicación no verbal*, tomos I y II, Madrid, Istmo, 1994.

-Poyatos, F.,"La lengua hablada como realidad verbal-no verbal: nuevas perspectivas", en Briz, A. *et al*., *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia, Libros Pórtico, 1996, pp. 215-224.
-Pugliese, R., "Quale progetto formativo per l'insegnante di italiano L2 nei corsi Erasmus?", en *Atti del V Seminario Permanente dei Centri Linguistici*, Siena, 1997, pp.165-189.
-Rodríguez Abella, R.M., "El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras", *Atti del XXI Convegno AISPI*, *La memoria delle lingue*, Messina, Andrea Lippolis, 2004, pp. 241-250.
-Soler-Espiauba, D., "Lo no verbal como componente más de la lengua", *Espéculo*, 2000 [en línea] <www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html 2000>.
-Soler- Espiauba, D., "El enfoque intercultural en un programa de contenidos socioculturales", Centro Virtual Cervantes, Aula de lengua, *DidactiRed*, 2005 [en línea] <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_05/21022005.htm>

Los foros virtuales como herramientas de aprendizaje de ELE[13]

M. Amparo Mazzuchelli López[14]

La sociedad actual ha adoptado ya las tecnologías cooperativas (correo electrónico, teleconferencias, chat, foros, bitácoras, listas…) con el resultado de que las relaciones profesionales y las personales están cambiando. Nuestras comunidades de aprendizaje no pueden abstraerse de la realidad que las circunda, pues son los métodos de trabajo y las formas de relación en los que nuestros alumnos se ven o verán inmersos. El presente trabajo pretende demostrar que los foros virtuales, como herramientas de soporte a la didáctica presencial, son una eficaz contribución al proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del español, siempre desde una perspectiva comunicativa. La observación de espacios virtuales relacionados con la enseñanza de ELE, y en concreto del *Foro español CIM Pavía*, corrobora dicha hipótesis en lo que concierne a la construcción de conocimiento y desarrollo de las competencias de interés. La potencialidad de las TIC[15] es compatible con los presupuestos teóricos del *enfoque comunicativo y del aprendizaje constructivo, significativo, cooperativo y autónomo*.

Foro tradicional *versus* foro virtual educativo

Según el diccionario de la Real Academia Española, *un foro es una reunión para discutir asuntos de interés actual ante un auditorio que, a veces, interviene en la discusión.* La definición presentada arroja luz sobre la herramienta multimedia objeto de nuestro estudio. Poco difiere la nueva versión de la original; salta a la vista el vasto auditorio que la Red acoge y que, por consiguiente, se convierte en potencial participante de la discusión, excepto en aquellas 'reuniones' con acceso restringido a través de contraseña.

En un foro de debate o discusión electrónico cada usuario puede fijar mensajes. Dichos mensajes quedan a disposición de toda la comunidad durante un determinado tiempo, que viene impuesto por el entorno virtual que los aloja. Con respecto a otras herramientas de carácter sincrónico, donde predomina la inmediatez de la comunicación, el foro virtual se convierte en un espacio de diálogo que permite la reflexión y el análisis. El carácter asincrónico del foro posibilita la participación del usuario en el momento que éste elija.

En ámbito educativo, el docente ejercerá con frecuencia de moderador o coordinador, incitando a la reflexión y lanzando propuestas didácticas, todo ello orientado a la mejora de las competencias del alumnado en uno u otro campo de formación. El profesor diseñará de forma creativa las estrategias para convocar la participación de los estudiantes y, así mismo, publicará las reglas de juego y el alcance en términos de aprendizaje del foro propuesto. Las nuevas tecnologías de por sí no son educativas, sino que será el uso que de ellas se haga el que les dará su carácter didáctico.

El foro y el aprendizaje de la lengua extranjera

Crear y utilizar un foro virtual como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera es construir poco a poco un entorno de trabajo en el que los estudiantes puedan disfrutar de oportunidades de comunicación en la lengua meta. La gestión de dicho entorno permitirá aumentar las competencias gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística (Canale y Swain 1980) de modo equilibrado, como debe ocurrir con cualquier método que se precie de operar bajo un enfoque comunicativo.

El foro despierta o potencia en algunos alumnos *la gana de escribir*, porque el autor tiene ante sí destinatarios auténticos para su propio texto. Además de la capacidad expresiva, se incentiva la c*apacidad comunicativa,* pues para hacer comprender los contenidos quien escribe necesita adaptarse al interlocutor, al argumento, a las coordenadas espaciales y

[13]Español lengua extranjera. El presente trabajo tiene su origen en la memoria de máster en didáctica de ELE (Universidad Antonio de Nebrija) realizada por la autora bajo la tutoría de la Dra. Cristina Vela.

[14] *Collaboratrice* y esperta de lengua española de la Università degli Studi di Pavia

[15] Tecnologías de la Comunicación y de la Información

temporales. En definitiva, un buen ejercicio de concentración para encontrar no sólo las palabras sino también el modo más adecuado de presentar el contenido. De hecho, el foro ofrece en diversas fases a cada sujeto participante una ocasión de *comprobación* de esa capacidad comunicativa: en el momento de la escritura/lectura, cuando el mensaje ya está en línea y el diálogo o debate se hace inevitable. En el caso de segundas lenguas, el foro es un instrumento de intercambio natural, donde el uso del idioma está justificado por la necesidad de hacerse entender.

Resulta evidente que la existencia de un foro depende de su buen funcionamiento, sinónimo a su vez de una interactividad continua y satisfactoria para sus participantes. Sabemos que en el desarrollo de la competencia lingüística tiene gran importancia la interacción comunicativa entre aprendices y otros hablantes (nativos y no nativos). Si aunamos por un lado un soporte que vive de la interacción y, por otro, los beneficios que esa interacción proporciona al aprendiz, parece obvia la validez de este recurso para que avance la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. La 'negociación del sentido' es una constante y es la que permite que la comunicación se produzca y resulte efectiva: los participantes perciben la diferencia entre lo que han querido decir y lo dicho o entre lo que han entendido y lo realmente expresado por la otra parte.

Los *inputs*[16] lingüísticos, en muchos casos, son proporcionados por los mismos estudiantes, que se erigen en protagonistas: abren discusiones, las cierran, solicitan, responden, ayudan… Una participación de este tipo nos lleva a destacar otros aspectos igualmente positivos de esta herramienta: la autonomía del aprendizaje y, por otro lado, el aprendizaje colaborativo. La retroalimentación que se ofrezca a uno de los estudiantes podrá ser compartida por todos aquéllos que forman la comunidad virtual. En resumen, los foros como instrumentos de enseñanza de una lengua extranjera pueden llegar a ser verdaderas ágoras que enriquecen el conocimiento facilitando, entre otras cosas, la interiorización y el uso automático de las formas lingüísticas.

En décadas recientes, los teóricos constructivistas han extendido su tradicional orientación pasando del aprendizaje individual a tratar dimensiones sociales y de colaboración al aprender. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desarrollado por Vygotsky se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo proporcionado por un adulto o un par más competente. Desde el punto de vista pedagógico, la ZDP implica que, con la ayuda adecuada, toda persona puede participar en actividades que no entiende totalmente y que por sí sola no podría desarrollar. En la enseñanza, esa ayuda procede de la figura del mediador, que puede ser el profesor, un experto o un compañero más avanzado. Se defienden, por tanto, las ventajas del aprendizaje cooperativo. La organización de actividades de grupo contribuirá positivamente a la adquisición de lenguas extranjeras, pues según Ciliberti (1994,156): "…*las prestaciones de un grupo son mucho mejores que las de la simple adición de las prestaciones de sus componentes"* [17].

Según los trabajos que consideran la ZDP, los componentes del grupo, y no sólo el docente, pueden proveer el suficiente andamiaje[18] para asegurar que el alumno llegue a alcanzar su objetivo. Una herramienta como el foro virtual puede formar parte de ese andamiaje pues la cooperación se ve facilitada en diversas situaciones:

- formación de grupos de trabajo que se configuran según el interés por un mismo tema (hilos de conversación) o llevan adelante una propuesta didáctica iniciada en el aula;

[16] Recordemos que *input o aducto* son las muestras de lengua (de la lengua meta) a las que está expuesto un aprendiz (lo que "lee" y lo que "escucha") de esa lengua meta, ya sea en situaciones institucionales o no.

[17] La traducción del italiano al español es nuestra.

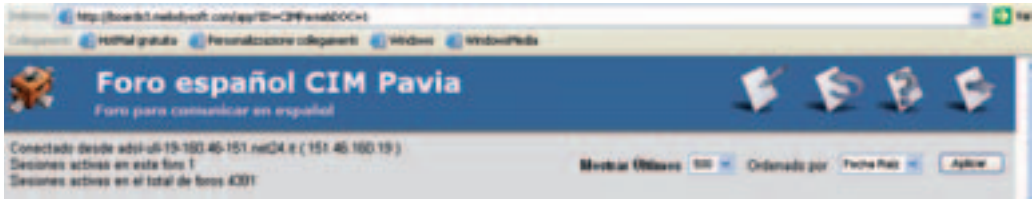
[18] La noción de andamiaje, desarrollada por Jerome Bruner, alude al conjunto de procedimientos, estrategias y herramientas que el mediador pone en juego para que el aprendiz pueda alcanzar su ZDP.

- compartimento amplificado de procesos y resultados generados como fruto del trabajo presencial o a distancia, individual o de grupo;
- creación de una comunidad virtual, el foro es un medio de comunicación grupal por excelencia.

No podemos dejar a un lado la dimensión social en la que opera un instrumento como el foro virtual. En este ámbito, nos aproximamos a la importancia que el Ambientalismo da a los aspectos de tipo afectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dichos aspectos fueron estudiados por Krashen en la hipótesis del filtro afectivo, según la cual, para poder elaborar el *input* y hacerlo que se convirtiera en *intake,* era necesario que el aprendiz mostrara plena disponibilidad al aprendizaje, sin bloqueos mentales, sin ansias ni miedos. La interacción entre iguales cuando se crea una clase/comunidad virtual, los trabajos en grupo o en parejas y el recurrir al anonimato en la inserción de mensajes, dan seguridad al estudiante. Desde el punto de vista emocional, admitir la participación anónima del estudiante evita el riesgo de perjudicar indirectamente la imagen del aprendiz en el grupo. La presencia 'virtual' del docente y la transformación de éste en mero moderador pueden favorecer la libre expresión en contextos donde tradicionalmente el alumno adoptaba una actitud pasiva.Por otro lado,el carácter asintópico y asíncrono de la interacción facilita que el participante comunique desde ambientes más distendidos y en horarios de su elección.

Presentación de la experiencia

La experiencia que ilustramos es el trabajo con el *Foro español CIM Pavía*, cuyas dinámicas hemos observado con atención. Este espacio nace en 2003 con el fin de facilitar la comunicación en lengua española fuera del aula a grupos de universitarios italianos, para quienes el estudio de esta lengua resultaba obligatorio en su currículum. Adjuntamos algunos datos relativos a la experiencia:

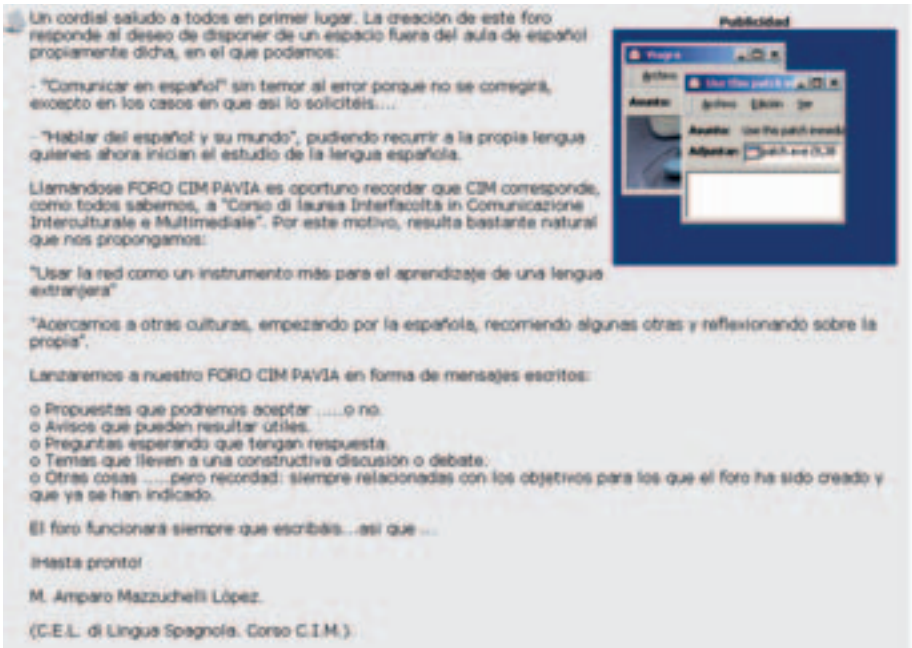


PARTICIPANTES	Grupos de lengua española 1 y 2 del *Corso di Laurea Interfacoltà in Comunicazione Interculturale e Multimediale (CIM)* de la Universidad de Pavía (Italia).
RESPONSABLE	M.Amparo Mazzuchelli López
INSTRUMENTOS	Materiales/instrumentos: ordenador con conexión a Internet, materiales diversos según la actividad propuesta (libros de texto, utensilios para escritura manual, diccionarios…).
ESPACIOS	Espacios web utilizados*:* dominio *Melodysoft* para la creación del foro (http://boards.melodysoft.com/CIMPavia), sitio web del curso universitario (http://www.unipv.it/cim/) y bitácora de la profesorahttp://mmazzuchelli.splinder.com/ para la presentación y el acceso al foro. Lugares de conexión: laboratorios y aulas informatizadas de la Universidad, vivienda de los estudiantes, otros (colegios mayores universitarios...)
TIEMPOS	Duración del proyecto: años académicos 2003/2007. Tiempo dedicado: la programación del curso de lengua española preveía por grupo dos clases semanales, cada una de ellas de dos horas de duración. Normalmente se incluía una actividad semanal que requería el empleo del foro. La actividad en ese espacio se completaba con intervenciones libres de los estudiantes. Los cursos de español se concentraban en el segundo semestre, de febrero a junio.

La experiencia de estos cuatro años de trabajo se ha revelado altamente satisfactoria. Utilizar un foro virtual como herramienta de aprendizaje en un curso de licenciatura como

CIM era muy pertinente, puesto que el curriculum de estudios se relacionaba con las nuevas tecnologías y, en concreto, con el ámbito multimedia. Además, el reducido número de horas de clase de lengua española (treinta horas de curso monográfico más treinta de lectorado) incitaba a la búsqueda de nuevos espacios, donde los estudiantes pudieran ejercitar las distintas habilidades y aplicar lo que aprendían en clase. La reforma universitaria prevé módulos breves de enseñanza pero triplica el número de horas de estudio autónomo. Hay que distinguir dos tipos de participación en el Foro CIM:

- *Intervenciones libres de las personas implicadas*. En el mismo mensaje de bienvenida de la moderadora se daban sugerencias sobre las intervenciones de interés para este espacio virtual, así como los objetivos lingüístico – culturales:



Un cordial saludo a todos en primer lugar. La creación de este foro responde al deseo de disponer de un espacio fuera del aula de español propiamente dicha, en el que podemos:

- "Comunicar en español" sin temor al error porque no se corregirá, excepto en los casos en que así lo solicitéis....

- "Hablar del español y su mundo", pudiendo recurrir a la propia lengua quienes ahora inician el estudio de la lengua española.

Llamándose FORO CIM PAVIA es oportuno recordar que CIM corresponde, como todos sabemos, a "Corso di laurea Interfacoltà in Comunicazione Interculturale e Multimediale". Por este motivo, resulta bastante natural que nos propongamos:

"Usar la red como un instrumento más para el aprendizaje de una lengua extranjera"

"Acercarnos a otras culturas, empezando por la española, recorriendo algunas otras y reflexionando sobre la propia".

Lanzaremos a nuestro FORO CIM PAVIA en forma de mensajes escritos:

o Propuestas que podremos aceptar .....o no.
o Avisos que pueden resultar útiles.
o Preguntas esperando que tengan respuesta.
o Temas que lleven a una constructiva discusión o debate.
o Otras cosas .....pero recordad: siempre relacionadas con los objetivos para los que el foro ha sido creado y que ya se han indicado.

El foro funcionará siempre que escribáis...así que ...

¡Hasta pronto!

M. Amparo Mazzuchelli López.

(C.E.L. di Lingua Spagnola. Corso C.I.M.)

Figura 1: Mensaje de bienvenida de la moderadora

- *Intervenciones ligadas a la didáctica presencial* que se configuraban como actividades independientes con objetivos, contenidos y secuencia bien definidos (anexo 1) o como actividades que eran la fase final o intermedia del trabajo iniciado en el aula (anexo 2).

Según Arango (2003,5), a través de las actividades propuestas o de sugerencias se promueven tres tipos de diálogo que son fácilmente reconocibles en los foros virtuales: *Diálogos sociales*, caracterizados por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor. En el caso del Foro CIM encontramos múltiples mensajes de este tipo, como el relato de las vacaciones pasadas en España, la noticia de haber ganado una beca , la preocupación por los exámenes...

Figura 2: Mensaje de la beneficiaria de una beca Erasmus (ej. diálogo social)

Diálogos argumentativos, que tienen su origen en lógicas individuales y se caracterizan por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás. Por ejemplo, conversaciones sobre el Estatuto de Cataluña, sobre la guerra en Iraq, sobre la eutanasia, sobre la política italiana actual...

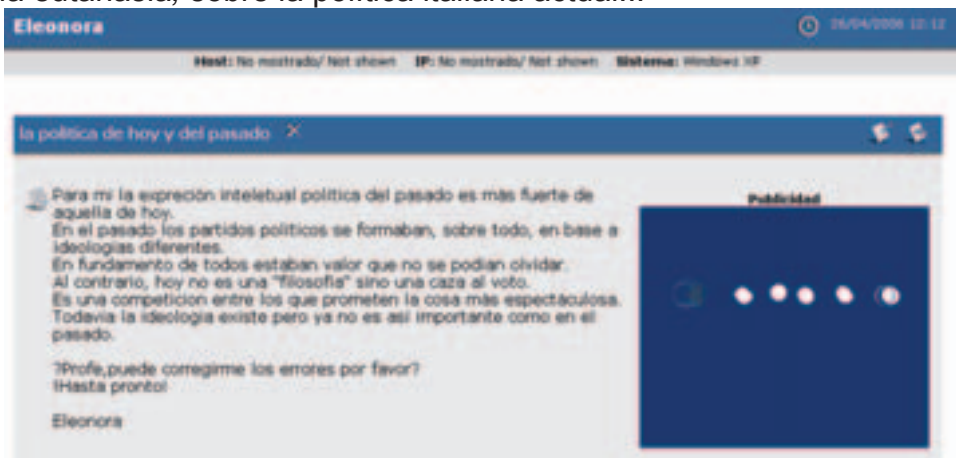


Figura 3: Preocupación por la política italiana actual (ej. diálogo argumentativo)

Diálogos pragmáticos, donde se pone en juego el conocimiento de todos los participantes para construir, desde distintos puntos de vista, significados de un mismo hecho. Así por ejemplo, conversaciones virtuales sobre la visión y/o lectura de obras cinematográficas y/o literarias para delinear el perfil de los personajes o comprender la temática afrontada.

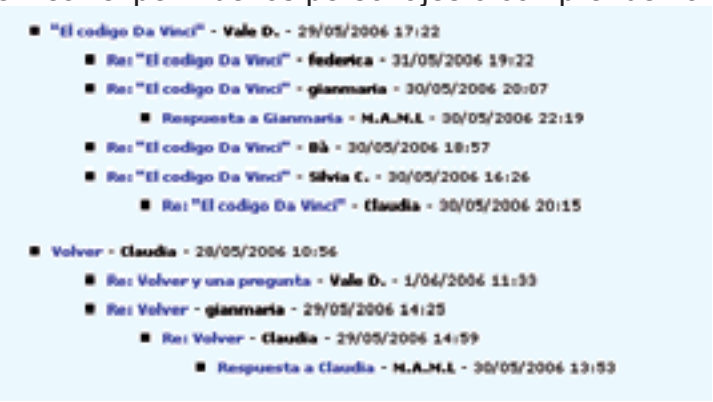


Figura 4: Conversaciones sobre la versión cinematográfica del "Código da Vinci" y sobre la última película de Almodóvar "Volver" (ej. diálogos pragmáticos)

Podría pensarse que cada una de las formas de diálogo expuestas (social, argumentativa, pragmática) debería ocupar un espacio virtual independiente. Sin embargo, creemos que lo conveniente es abrir espacios que faciliten la comunicación de acuerdo con las necesidades de los participantes y no crear un foro para cada patrón de intercambio

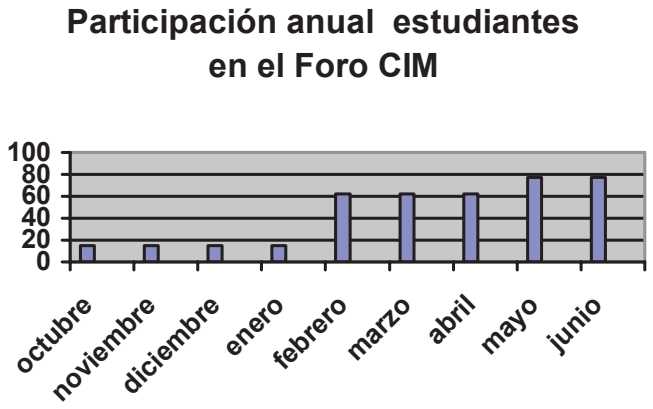
comunicativo. Esto es lo que intentamos ofrecer en su día en el *Foro español Cim Pavía*, espacio que englobaba los tres tipos de diálogo citados, como se puede apreciar a través de los ejemplos que se presentan.

Evaluación de la experiencia

El espacio proporcionado por *Melodysoft* se ha caracterizado por su funcionalidad y sencillo disfrute, adecuado para la finalidad prevista. Por lo que se refiere al acceso, a veces resultaba difícil obtener la conexión, impidiendo que los estudiantes 'entraran' al foro desde sus viviendas, normalmente carentes de conexión de alta velocidad. Las actividades desarrolladas por los estudiantes en el foro se evaluaron *in itinere*. En conjunto, los estudiantes que participaban en el foro con regularidad obtuvieron mejores resultados globales en la asignatura, apreciándose una evidente mejoría en las habilidades escritas junto a otros aspectos.

A lo largo de estos años se han presentado algunas dificultades en la gestión del foro. Como sucede normalmente con cualquier iniciativa, al principio siempre hay que hacer una 'inversión', un evidente esfuerzo para promover la participación y dar a entender los objetivos y la validez del itinerario propuesto. La mayor parte de los estudiantes concebía el *Foro CIM* como un espacio que constituía, por un lado, la continuación de la secuencia didáctica iniciada en el aula y, por otro, un espacio 'libre' para comunicar en lengua española. Durante los dos primeros años (2003/2005) se dio un mayor número de intervenciones ligadas al primer aspecto, mientras que en el último bienio (2005/2007) se fue potenciando también el segundo itinerario, realmente importante porque presuponía dar mayor espacio a la iniciativa del estudiante en detrimento de las tradicionales 'funciones directivas' del profesor.

En los años de actividad del foro la participación era discreta en los trimestres donde no había clases de lengua española, mientras que durante el período de clases las intervenciones aumentaban. Hubiera sido deseable una participación que abarcase todo el año académico pero somos conscientes de la dificultad, consideradas las obligaciones que tienen los universitarios para con otras materias curriculares. Los resultados de una encuesta realizada en el año 2006 a los estudiantes dieron lugar, entre otras cuestiones, a elaborar la siguiente gráfica por lo que concierne a la frecuencia de participación anual:



En general, las actividades realizadas en el foro han dado resultados muy positivos pero existen algunos 'riesgos' que se deberían evitar en la gestión de un foro didáctico:

- la participación no homogénea del grupo clase en el proyecto, sería necesario tratar de implicar al mayor número de estudiantes por grupo. Por ejemplo, resultaría muy útil llegar a los estudiantes que normalmente no asisten a clase por motivos varios (trabajo, superposiciones de horarios, residencia lejana...), quienes podrían obtener beneficios de un instrumento como el propuesto. Además de facilitarles un medio para

alcanzar los objetivos lingüístico-culturales, lograrían sentirse parte de un grupo manteniendo los contactos con los compañeros a través del foro;

- el predominio de la interactividad docente-estudiante en menoscabo de aquélla entre estudiantes. Es preciso orientar a los estudiantes hacia un aprendizaje realmente colaborativo, un aprendizaje entre iguales;
- la consideración del foro como un espacio únicamente destinado a la corrección de las producciones escritas. Hay que promover la libre participación, no relacionarla 'siempre' con la corrección de los mensajes escritos. El sistema escolar italiano, como el español, en los cursos de lenguas presta gran atención a la forma y fomenta un estilo de aprendizaje analítico y consciente. Dicho modelo se opone a los que centran su atención en los contenidos. Se ha observado en un gran número de mensajes del *Foro CIM Pavía* la petición de corrección lingüística del mensaje por parte del estudiante, aun cuando la actividad en curso no centraba la atención en ese aspecto. Este hecho demuestra la concienciación del estudiante italiano, transformada en imperiosa necesidad, de perfeccionar la forma y desarrollar los mecanismos lingüísticos.

A pesar de las dificultades encontradas, los aspectos positivos del uso de las TIC son evidentes y se pueden resumir en las palabras de Cruz Piñol:

Al hacer públicas nuestras inquietudes, todos obtenemos un beneficio: las compartimos con otros individuos y, probablemente, alguien habrá en algún rincón del mundo interesado en lo mismo que nosotros. Si sumamos sus conocimientos y los nuestros, ambos aprenderemos algo. Este es el espíritu que impera en la Internet.

(Cruz Piñol 1999,1)

El aprendizaje cooperativo virtual

Según Barberà, Badia y Mominó (2001), la actividad basada en el aprendizaje en grupo cooperativo tiene como objetivo principal el desarrollo de una tarea de enseñanza y aprendizaje que únicamente puede ser llevada a cabo mediante la colaboración de todos participantes, que se convierten en miembros activos de un grupo de trabajo. Para que se pueda caracterizar el trabajo de un grupo como cooperativo virtual debe cumplir tres requisitos:

a) que el objetivo propuesto por el profesor se consiga mediante la cooperación de todos los miembros del grupo,
b) que la organización del trabajo en el seno del grupo no excluya a ningún miembro,
c) que el grupo cooperativo disponga de los contenidos e instrumentos de comunicación telemática que le sean necesarios para su progreso, tanto a nivel de interdependencia positiva entre sus miembros como de la propia realización de la tarea.

El foro electrónico puede responder a los requisitos de un microentorno colaborativo virtual que permita cubrir las necesidades de desarrollo de esta actividad. El profesor podrá evaluar el proceso cooperativo siempre que las interacciones se produzcan dentro del entorno adoptado para su realización. En el caso de agrupamientos que pertenecen a una misma clase presencial (cooperación complementaria a la presencialidad) normalmente la creación de interdependencia requerirá menos tiempo con respecto a la incorporación de alumnos que no asisten a las clases presenciales. Pongamos como ejemplo la siguiente actividad realizada en el entorno virtual: *Concurso de cuentos.*

Figura 5: Escritura de cuentos en grupo a partir de una frase sugerida en clase[19]: *…recogió sus cosas y se fue dando un portazo….*

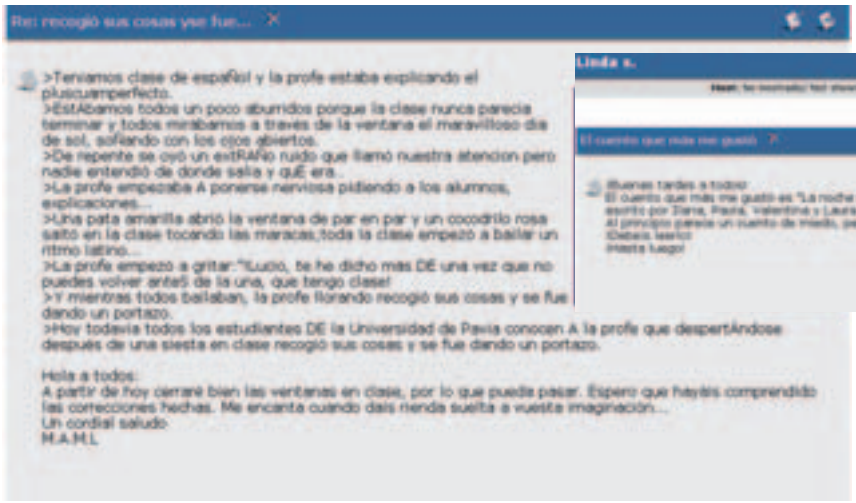


Figura 6: Presentación de la versión final y corrección de la misma

Figura 7: Votación del mejor cuento.

El cooperativismo aflora en todas y cada una de las fases de la actividad, a niveles distintos de agrupamiento: desde el trabajo individual del alumno en la ejecución de tareas encomendadas (recolector de ideas, moderador de discusión, escribiente, revisor…), pasando por el trabajo del grupo (intercambio de ideas, corrección mutua del texto construido…) hasta llegar al trabajo de la clase/comunidad virtual a través del foro. La comunidad actúa como agente motivador a la vez que evaluador, ya que será quien proclame sus decisiones sobre los mejores cuentos, justificándolas.

La comunidad virtual

Como ya hemos dicho, las redes contribuyen a crear espacios de interacción entre las personas, ésta es la característica común a las llamadas *comunidad virtual, comunidad en línea, comunidad de Internet, comunidad digital, comunidad telemática, cibercomunidad, comunidad electrónica o mediada por ordenador*. En todos estos casos no podemos olvidar que la conexión no se produce entre personas y máquinas sino, como dice Cabero (2006, 2), "*entre personas a través de una máquina".* Así pues, lo fundamental de una CV no es su presencia en la red sino el que está configurada por personas. El éxito de la CV dependerá del compartimiento de intereses y de la colaboración de sus miembros.

El empleo de los entornos virtuales de intercambio permite la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje, lo que puede paliar las desventajas en casos de formación a distancia. Sin embargo, la creación de una comunidad virtual a través, por ejemplo, de un foro electrónico, ayuda también a la formación presencial. En definitiva, un foro supone la integración de los usuarios en una comunidad de aprendizaje practicando la lengua meta y reforzando, a su vez, los lazos ya instaurados a nivel presencial entre los aprendices o dando paso a nuevas relaciones. El sentido de pertenencia a un grupo que trabaja en armonía, combinado a la apertura mental y comportamental, ayuda al proceso de aprendizaje. Como hemos visto en el caso del *Foro CIM*, comunidad presencial y comunidad virtual se refuerzan mutuamente sin ser necesariamente coincidentes en cuanto a participantes, relaciones establecidas, dinámicas que se desencadenan, etc. Un foro puede servir para experiencias de intercambio entre grupos de estudiantes en diversos países o centros, pero también para cohesionar a un grupo de nuestros alumnos (para preparar una actividad oral que posteriormente se realizará en clase; para compartir producciones escritas y comentarlas, para plantear consultas, para la evaluación de una actividad, etc.). En cualquier caso es importante llevar a cabo una buena moderación y un planteamiento concreto de las actividades que se vayan a realizar.

La moderación de la comunidad virtual

Para muchos autores Salmon (1999), de la Open University, ha contribuido en gran medida a comprender el papel del moderador y sus cualidades y habilidades. Salmon incorpora el concepto de *E-Moderator* para referirse a un tutor especializado en la moderación y el *E-moderating*, para referirse al proceso de moderación de la conferencia en el entorno virtual. La autora nos presenta un modelo con cinco pasos a seguir por el profesor para una correcta moderación de las conferencias a través de la red. Cabero (2006) interpreta y desarrolla acertadamente el esquema propuesto por Salmon:

Acceso y Motivación (Etapa 1): en esta etapa tanto para el moderador como para los participantes es esencial acceder al ambiente y poder adquirir la habilidad de uso. De ahí la importancia de una ayuda que es crucial para los participantes y que puede proporcionar el moderador.

Figura 8: Instrucciones para poner acentos y demás.

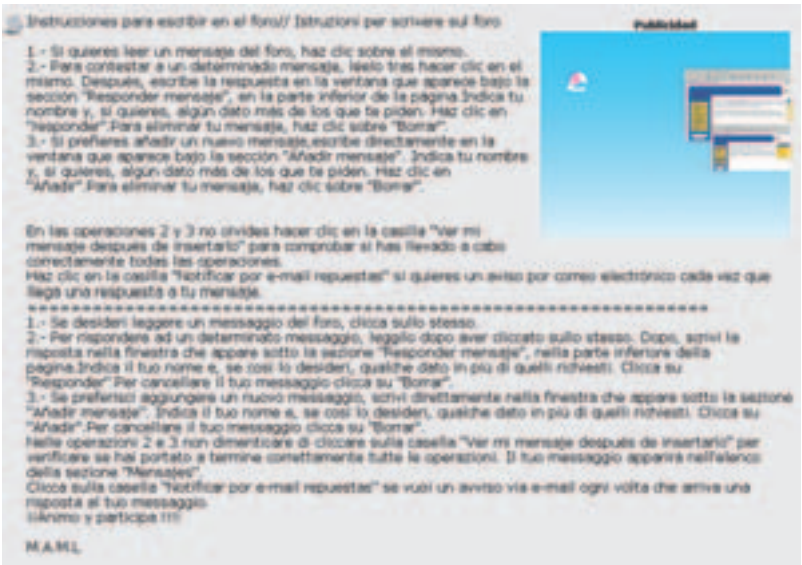


Figura 9: Mensaje de la moderadora con instrucciones para escribir en el foro.

Socialización (Etapa 2): los participantes establecen sus identidades en línea y comienzan a interactuar. La tecnología crea o facilita las instancias para la socialización, pero ésta no se produce si no existe una intervención sensible y apropiada por parte del *E-moderador.*

Compartir información (Etapa 3): comienza a producirse el intercambio de información que crece con el número de participantes y la frecuencia de las aportaciones. Los participantes desarrollan diversas estrategias para afrontar la sobrecarga de información y el tiempo que implica manejarla: leen lo que les interesa, leen todo pero rara vez responden... El *E-moderador* necesita observar estas estrategias para ofrecer ayuda y guía a los participantes.

Construcción de conocimiento (Etapa 4): el grupo se relaciona a través de la discusión, no se comunica para recibir información o entregar información (como en la etapa 3), sino que se vuelve activo en la construcción de conocimiento. En esta etapa los participantes comienzan a interactuar con los otros en forma más participativa, formulando y escribiendo sus ideas o comprensión de los contenidos. En este momento el moderador debe ir progresivamente reduciendo sus intervenciones para que aumenten las de los alumnos y, de esta forma, generar su propio conocimiento y la realización de actividades colaborativas entre ellos.

Desarrollo (Etapa 5): En la etapa cinco, los participantes buscan más ventajas del sistema para ayudarles a alcanzar metas personales. Es una etapa de construcción individual del conocimiento, especialmente a partir de las interacciones con el moderador y los pares.

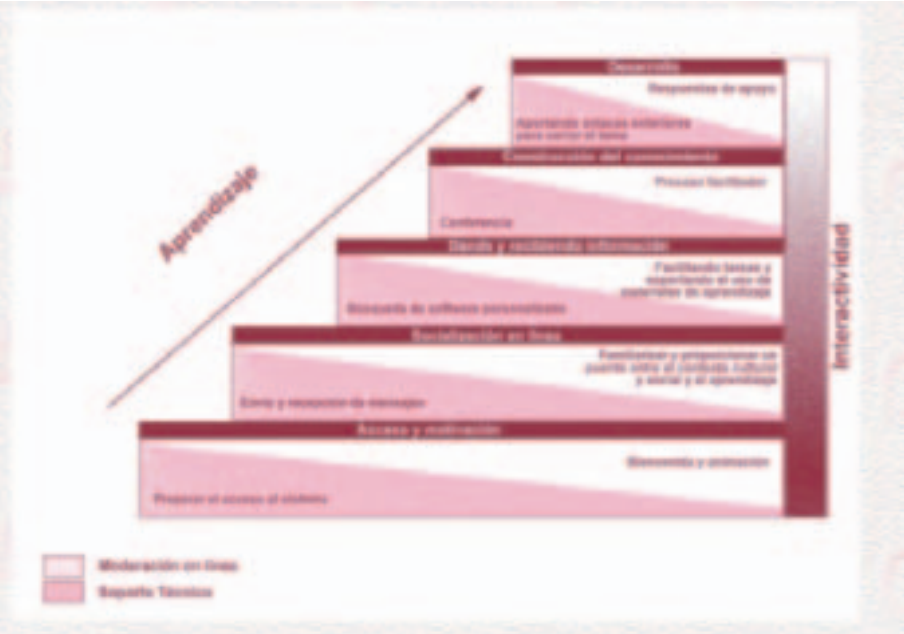


Fig nº 1. Modelo de enseñanza en línea de Salmon (1999)

Con respecto al proceso del *E-moderating* se aprecia, de forma clara, que la actitud del profesor-moderador va cambiando según las funciones que cronológicamente va desempeñando: animador con actitud intervencionista, supervisor/animador y revisor crítico. Durante estos años, el proceso de moderación del Foro CIM ha recorrido las etapas indicadas por Salmon. Aún así, hay que precisar que el factor *improvisación* ha tenido gran importancia. La capacidad de adaptación del moderador a la comunidad virtual que se va formando es tan importante como el dar unas normas de funcionamiento. La intuición basada en la experiencia didáctica presencial, el aprendizaje de los errores que se puedan cometer, la colaboración con el equipo de soporte técnico y el atento seguimiento de las dinámicas que se instauran son factores que han ayudado a la gestión del espacio *Foro Cim*. La organización previa de las actividades que se proponían en el foro resultaba indispensable para que funcionaran como es debido en el espacio virtual, de manera que se pudieran alcanzar las finalidades perseguidas.

Anexo 1: Actividad desarrollada integralmente en el foro.

Encuesta entre los estudiantes. *¿Cuáles son las primeras cinco cosas que se te ocurren cuando piensas en ... (países de la Unión Europea)*? Comparación con las respuestas dadas por otros jóvenes europeos en 1996[20]. Mensaje del 9/03/2005

Hola a todos:
Dentro de poco empieza un nuevo trimestre y tras el paréntesis de los exámenes espero que sigáis participando en el foro como siempre.
En el año 1996 la Comisión Europea realizó una encuesta entre jóvenes europeos donde tenían que indicar las primeras cinco cosas que se les ocurrieran cuando pensaban en un país en particular.Me gustaría que hicierais lo mismo.
Ejemplo:
¿CUÁLES SON LAS PRIMERAS CINCO COSAS QUE SE TE OCURREN CUANDO PIENSAS EN ESPAÑA?
Bueno, yo pienso inmediatamente en LA CORRIDA, en MADRID, en LAS PLAYAS, en ....

Los países objeto de estudio de la Comisión Europea eran:
1. BÉLGICA
2. DINAMARCA
3. ALEMANIA
4. GRECIA
5. ESPAÑA
6. FRANCIA
7. IRLANDA
8. ITALIA
9. LUXEMBURGO
10.PAÍSES BAJOS
11.AUSTRIA
12.PORTUGAL
13.FINLANDIA
14.SUECIA
15.REINO UNIDO
Podéis trabajar con todos los países o sólo con algunos de ellos. Si queréis, podéis también añadir otros países de la Unión Europea o bien que hayan solicitado su entrada.
Después compararemos si vuestras respuestas coinciden con los datos recogidos por la Comisión Europea a distancia de casi diez años de su encuesta. Es suficiente que, al lado de cada país, escribáis lo que habéis pensado. Si tenéis alguna explicación, la podéis añadir.
Creo que puede resultaros interesante para que seamos conscientes de uno de los tesoros de Europa que es su riqueza de culturas, tradiciones y lenguas, de forma que sepamos apreciar a los demás países de la Unión.
Nada más por el momento, ánimo...¡espero vuestras respuestas!
Un cordial saludo
M.&.M.I.

Conclusiones de la actividad

PAÍSES	OPINIÓN JÓVENES EUROPEOS (encuesta año 1996)	OPINIÓN ALUMNOS CIM (Año 2005)
BÉLGICA	Bruselas - chocolate –Tintín - capital de Europa - cerveza	
DINAMARCA	Copenhague - Hans Christian Andersen– Lego–fútbol - vikingos	
ALEMANIA	cerveza –Berlín - autopistas - Goethe - seriedad	cerveza - patatas - Munich - frío - mercados de Navidad
GRECIA	islas - Partenón - Onassis - musaca - Sócrates	islas–Partenón–Atenas-mitos-mar
ESPAÑA	Barcelona – paella - corridas de toros – arte – Juan Carlos	Barcelona - paella - corridas de toros - playa - sol
FRANCIA	vino - París - Gérard Depardieu - comida - moda	Torre Eiffel - París - baguette - champagne - queso
IRLANDA	verdor - pubs - diseño céltico - James Joyce - U2	naturaleza - trébol - lagos - “barón” Molly Malone
ITALIA	Roma - pasta - zapatos - arte - Pavarotti	Roma - pizza - pasta - arte - fútbol
LUXEMBURGO	castillos – bancos - Tribunal de Justicia - pequeño - Procesión danzante de Echternach	
PAÍSES BAJOS	Van Gogh – tulipanes – Amsterdam – drogas-llano	tulipanes-molinos de viento–Amsterdam-zueco-Papá Noel
AUSTRIA	Viena - Klimt - esquí - Sissi - Mozart	Viena – strudel - montañas y

[20] Datos recogidos del folleto *Viaje a través de Europa* de la Dirección General de Información, Comunicación, Cultura y Sector Audiovisual. División “Publicaciones” de la Comisión Europea. Editor: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas, Luxemburgo 1996.

		prados - frío - lagos
PORTUGAL	Oporto-Lisboa-exploradores -El gallo– Algarve	
FINLANDIA	Laponia-Santa Claus-bosques-saunas- telecomunicaciones	
SUECIA	frío-rubias-Igmar Bergman-premio Nobel-Pipi Calzaslargas	
REINO UNIDO	Shakespeare - Londres - BBC - Beatles - Familia Real	Londres - Támesis - prados verdes - lluvia - Familia Real

Algunas otras cosas que habéis mencionado los alumnos de CIM (mínimo dos elecciones) son:
ESPAÑA (Madrid – Ibiza – Picasso – flamenco – Sagrada Familia)
REINO UNIDO (cambio de la guardia – Big Ben)
FRANCIA (Louvre)
ITALIA (Coliseo – música – moda – mar – Venecia - Florencia)

Anexo 2: Actividad iniciada en clase y finalizada en el foro

"INAUGURACIÓN DEL FORO ESPAÑOL CIM"

PROYECTO: Elaboración de una presentación de grupo para participar en el foro virtual
FECHAS DE LAS CLASES: curso académico 2003/2004.
GRUPO META:
- Idioma materno: alumnos de lengua italiana (excepto dos albanesas)
- Número de estudiantes: unos veinticinco por grupo.
- Tipo de estudios: primer año de universidad (*Corso CIM)*
- Nivel de español: heterogéneo, pero la mayoría principiantes.
- Otros idiomas: inglés y algunos francés o alemán principalmente.
- Edad de los estudiantes: 19 años casi todos.

REQUISITOS:
- Funciones comunicativas: saber saludar y presentarse, saber dar información personal (procedencia, lugar de residencia, ocupación, edad, idiomas que hablan), saber hablar sobre gustos y aficiones, saber describir lugares y personas (aspecto físico y carácter).
- Conocimiento de exponentes, estructuras gramaticales y léxico implícitos en dichas funciones
- Conocimiento básico de un entorno virtual

OBJETIVOS:
FORMATIVOS
- Tomar conciencia de la importancia de una correcta comunicación escrita (la comunicación es tema fundamental en su licenciatura).
- Aumentar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (la mayoría sólo piensa en aprobar el examen).
- Fomentar la socialización del grupo (difícil a nivel universitario porque la asistencia a clase no es obligatoria).

DISCIPLINARES
- Mejorar la producción escrita en lengua española: desarrollo del léxico ligado al tema, consolidación de estructuras gramaticales ya conocidas, atención al registro (formal o informal) y al tipo de escrito (carta, correo electrónico, etc.)
- Desarrollar estrategias de aprendizaje individuales y colectivas

INTERDISCIPLINARES
Favorecer la comunicación (base de la licenciatura) en lengua española (aspecto intercultural) a través del uso de las nuevas tecnologías(base de la licenciatura).

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:
FASE DE MOTIVACIÓN:
Se anuncia a los estudiantes la "inauguración" del foro virtual. Necesaria la participación en el mismo antes de la próxima clase presencial.
ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO EN CLASE
- Presentación por el profesor de la estructura general de una carta (en transparencia o pizarra).
- Exposición de las informaciones mínimas que debe contener el mensaje y su longitud.

- Aclaraciones sobre el entorno virtual del foro para poder insertar el mensaje (en español).
- División de la clase en grupos de cuatro (calibrando la competencia en ELE de los miembros).
- Elaboración de la presentación a cargo de los grupos.
- Exposición del trabajo trámite un portavoz del grupo. Presentación el escrito en transparencia o en pizarra (si no hay retroproyector se divide la pizarra en cinco partes).
- Los alumnos intervienen y ponen en evidencia los errores cometidos dando la forma correcta.
- Intervención por último del profesor, subrayando los errores (se utiliza el mismo código de signos que ya se ha adoptado o se adoptará en las correcciones de escritos individuales). Se solicita la forma correcta a los alumnos y, si no se obtiene, la proporciona el docente.
- Los alumnos recogen las informaciones dadas y toman nota de las breves explicaciones.
- Un alumno del grupo se hace cargo de insertar más tarde el mensaje en el foro.

DESARROLLO DEL TRABAJO FUERA DE CLASE

El alumno encargado abre un hilo de conversación en el foro al introducir el mensaje firmado por todos los componentes del grupo. Al mismo le seguirán otros mensajes de miembros de la comunidad virtual recién creada.

MODALIDAD DEL TRABAJO

Intercambios de informaciones en la fase de motivación y en la presentación de estructuras.
Trabajo en grupos durante la elaboración del escrito. Se responde a las dudas de cada grupo.
Intervenciones individuales en la corrección de los escritos.

MATERIAL/INSTRUMENTOS

- Pizarra y tiza, transparencias y retroproyector
- Manual en adopción y otros textos aconsejados.
- Ordenador y conexión a Internet para el trabajo fuera de clase

TEMPORALIZACIÓN

Motivación y presentación (15'), organización del trabajo (45'), evaluación (1h.).Tiempo total: 2 h.

EVALUACIÓN

Inmediata: se controla antes de la clase sucesiva que los grupos hayan insertado el mensaje.
Final: en el examen escrito se reproduce gráficamente el entorno y se les evalúa la producción escrita que, obviamente, responde a otras consignas a final de curso.

CONCLUSIÓN

La actividad del Foro prosigue a lo largo de ese año.

Bibliografía

ARANGO, Marta Luz: **"**Foros virtuales como estrategia de aprendizaje", en *Revista Debates Latinoamericanos*, Núm. 2, abril 2004, [en línea], http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf

BARBERA, Elena y Antoni BADIA: "Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red" en *Revista Iberoamericana de Educación,* Número 36/9, septiembre 2005 [en línea], http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF

BRITO, Vivina.: "El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo", en *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* Núm. 17, / Marzo 2004, [en línea], http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/brito_16a.htm

CABERO ALMENARA, Julio: "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza" en *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* Núm. 20, Enero 06, [en línea] http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/cabero20.htm

CILIBERTI, Anna: *Manuale di Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1994.

CRUZ PIÑOL, Mar: “Espan-l, un foro de debate en la Internet sobre la lengua española”en *Estudios de lingüística española,Elies,*vol.1,1999, [en línea], http://elies.rediris.es/elies1/index.htm

GOUTI, Gérard: “Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico” en *Estudios de lingüística del español, Elies,* vol. 24, 2006, [en línea], http://elies.rediris.es/elies24/gouti.htm

HIGUERAS GARCÍA, Marta: “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Diseño de proyectos didácticos multimedia para Internet”. Materiales del curso de formación sin editar Universidad de Murcia e Instituto Cervantes, ottobre 2003.

LANDONE, Elena: "Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE (I)", en *Cuadernos Cervantes. Espacio multimedia*, 32, págs. 70-79, 2001.

LLORENTE CEJUDO, Mª del Carmen: “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”, en *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa* Nº 20, enero 2006 [en línea], http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm

PÉREZ SÁNCHEZ, Lourdes: “El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso”, en *Quaderns Digitals*, n. 40, noviembre 2005, [en línea], http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8878

SALMON, Gilly: “Reclaiming the territory for the natives”, en *The moderators homepage*, *Resources for Moderators and Facilitators of Online Discussion,*1999, [en línea], http://www.emoderators.com/moderators/gilly/london99.html

SILVA QUIROZ, Juan: “El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador”, en *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa* Nº 17, marzo 2004 [en línea], http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/silva_16a.htm

UN PASEO POR EL TEBEO

Paola Basile[21]

Susana Orozco González[22]

Los alumnos de la clase IV H, durante el año escolar 2006/2007 han adquirido el nivel B1-Umbral del Marco de Referencia Europeo. Con el siguiente grupo compuesto por 18 personas, 16 chicas y 2 chicos, la profesora Paola Basile y la lectora Susana Orozco González, han llevado a cabo el proyecto **"Un paseo por el tebeo"**,cuya realizacion se basaba en la creacion de tebeos.

Los **objetivos especificos** de este proyecto han sido:

1. Fomentar la lectura (infiriendo en el significado del léxico desconocido, selección e interiorización de léxico y muestras de lengua nuevas).
2. Dar a conocer el lenguaje del tebeo en lengua española.
3. Presentar a los creadores del cómic más significativos de Argentina y de España y sus tebeos
4. Contrastar el español de Argentina y el español de España.
5. Dar a conocer las frases hechas, los modismos y los regionalismos.

Las **destrezas** potenciadas han sido:

1. La comprensión oral (presentación del proyecto y lluvia de ideas).
2. La comprensión escrita (lectura en clase y personal de los tebeos).
3. La producción oral (análisis, frases de ejemplo, comentarios, opiniones, gustos).
4. La producción escrita (realizacion de páginas en power point, creación de tebeos).
5. La integración de destrezas (interacción comunicativa en clase durante la elaboración y realización del proyecto).

El presente proyecto ha sido estructurado en dos fases:

1. Durante seis horas de clase ha sido analizado el lenguaje del cómic a través de muestras de materiales auténticos. Por un lado, los alumnos han observado algunas características del español de Argentina, sobre todo las segundas personas del presente de indicativo y el léxico. Por otro lado, han conocido frases hechas, modismos, expresiones coloquiales y los regionalismos del español hablado en España y del hablado en Argentina.

Además, durante el desarrollo de este proyecto, los alumnos han podido conocer a creadores y obras como: Escobar con "Zipi y Zape", Ibáñez con "Mortadelo y Filemón", Maitena con "Superadas" y por último Quino con " Mafalda".

2. Durante las sucesivas cinco horas de clase, los alumnos han producido unas páginas en power point sobre los creadores y sus obras, y además han realizado un pequeño tebeo, algunos inspirándose en personajes ya existentes, mientras que otros han preferido crear sus propios personajes.

Para terminar cabe decir que trabajar con los tebeos en la clase ELE, ha sido una experiencia muy positiva, motivante y divertida, tanto para los alumnos como para las profesoras. Primero porque ha creado oportunidades de responsabilidad y cooperación entre los chicos, gracias a la interacción creada en el grupo-clase y en los pequeños grupos de trabajo, y además porque ha enriquecido fuertemente a los alumnos en el conocimiento de la lengua y cultura hispana. El uso de materiales auténticos, atractivos y adecuados al nivel de los chicos ha sido fundamental para el éxito del proyecto

[21] Profesora de español en el Linguistico Paritario- Ninni Cassarà. (Palermo)

[22] Conversatrice en el Linguistico Paritario- Ninni Cassarà. (Palermo)

provocando, en el desarrollo de las diversas actividades, una interacción real y motivadora de la comunicación facilitando de esta manera, el proceso de aprendizaje de la lengua.

El lenguaje del cómic

Para reproducir el lenguaje coloquial se utiliza:

¡me...me... me caigo!

titubeos

¡Ciudadooo!

Alargamientos de palabras

Y,de repente...

Frases interrumpidas

¡¡TENGO FRÍO!!

Frases cortas (exclamaciones interrogaciones)

¡Hola chati!

Expresiones populares

¡Boom!

¡Guau!

Reproducción de sonidos

!! ? *

Sustitución de las palabras por signos

Se pueden utilizar recursos humorísticos:

¡¡El cachas!!

nombres humorísticos

Es un águila

imágenes

Es rápido como un rayo

comparaciones

Con estos chicos irá usted muy lejos

ironías

¡¡Suéltala, que esa señora no es mi madre!

equivocaciones

Mafalada, ¿Por qué no te apuntas a un curso de cocina?

burlas

Albondiguita, ¿Eres en verdad la novia del cachas?

contradiciones

Quino

Quino nace en Argentina, sobresale como creador de tebeos, y su gran obra es Mafalda que publica por primera vez en 1965-1967.

Mafalda:

La Historia

Mafalda es una niña de 7 años que vive en Buenos Aires. Ella no es sólo un personaje de historietas,es tal vez el personaje que representa la sociedad argentina de los años setenta. Ella denuncia la injusticia, la guerra, las armas nucleares y las absurdas convenciones de los adultos. Detesta la sopa.

Mortadelo y Filemón

Las historietas de Mortadelo y Filemón comenzaron siendo historietas cortas en las que sólo aparecían Mortadelo y Filemón. Estos personajes trabajan en su propia agencia de información, que es una agencia de detectives privados. Ellos intentan resolver los diferentes casos de sus clientes y capturar a los delincuentes para cobrar la recompensa

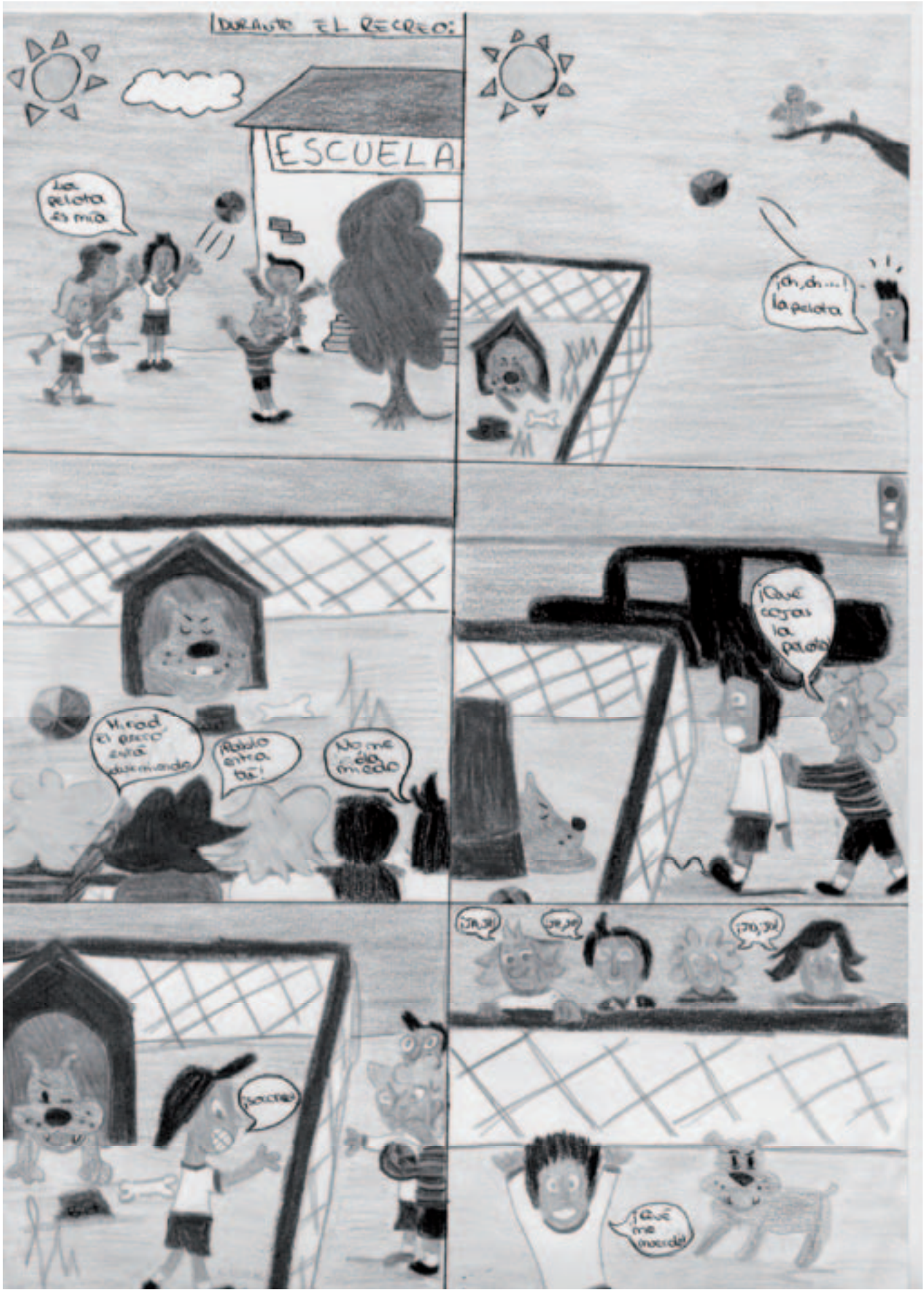
Mortadelo: es alto, delgado y con una gran nariz. Es el rey del disfraz , capaz de trasformarse y asombrar a todos. Normalmente lleva gafas y un traje negro.
Filemón: Es el jefe de Mortadelo. Tiene sólo dos pelos en la cabeza y lleva una camisa blanca y un pantalón rojo. Es el que suele llevarse los golpes cuando algo sale mal.
El Super: es el superintendente de la TÍA. Lleva bigote y un traje azul.
Bacterio: es él típico profesor loco. Lleva barba negra y como normalmente sus inventos salen mal, los agentes, el Super y Ofelia se tienen que vengar de él.
Ofelia: es la secretaria , una mujer grande, enamorada de Mortadelo pero su amor no es correspondido, por eso está frustrada y responde con violencia .
Irma: es la secretaria guapa de la agencia de detectives.

Josep Escobar: biografía

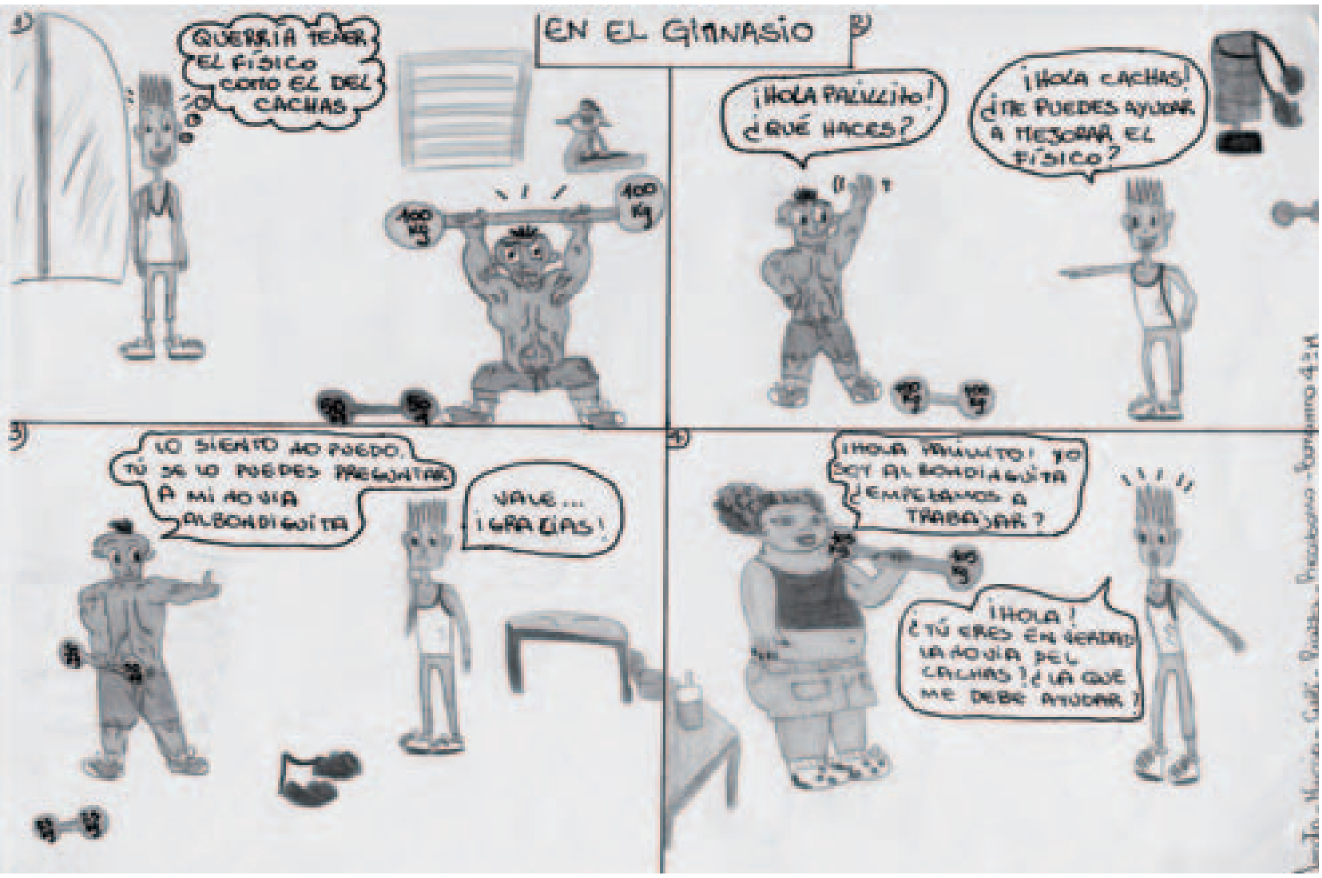
Josep Escobar nació en Barcelona. En el año 1922 comenzó su carrera como dibujante profesional. En "Pulgarcito", créo sus personajes, más populares, como los gemelos "Zipi y Zape". Murió el 31 de marzo de 1994.

La historia del comic

Zipi y Zape es un tebeo creado por Josep Escobar. Zipi y Zape son dos gemelos, uno rubio y el otro moreno. Ellos se caracterizan por ser muy traviesos, son populares entre sus amigos pero tienen dos enemigos, Peloto Chivátez y Lechuzo, dos compañeros de la escuela. Zipi y Zape hacen desesperar a los adultos, sobre todo a sus padres y a su maestro, Don Minervo. Zipi y Zape es el cómic español más traducido después de "Mortadelo y Filemón".


DURANTE EL RECREO:
ESCUELA
La pelota es mía
¡Oh, oh...! la pelota
¡Qué cosas la pelota
Hmad El perro está durmiendo
Rabito entra ha!
No me da miedo
¡Ja,ja!
¡Ja,ja!
¡Ja,ja!
¡Gracias!
¡Qué me muerde!

LA FAMILIA ALICANTE
Tenemos que darnos prisa, porque hay un atraco en el banco...
una nueva misión para la familia Alicante
¡Chupi!
Es un trabajo para ti, Malolora...
BANCO CENTRAL
claro que sí... utilizo mis armas secretas...
POR TANTO MALOLORA ABRE LA BOCA...
Gracias familia Alicante por habernos salvado... ...¡de nuevo!
¡De nada!
¡Vamos a celebrarlo!
¡Vivaaaaa!
Nuestra acción ha tenido buen éxito...
FIN


EN EL GIMNASIO
QUERRÍA TENER EL FÍSICO COMO EL DEL CACHAS
100 kg
¡HOLA PALILLITO! ¿QUÉ HACES?
¡HOLA CACHAS! ¿ME PUEDES AYUDAR A MEJORAR EL FÍSICO?
LO SIENTO NO PUEDO. TÚ SE LO PUEDES PREGUNTAR A MI NOVIA ALBONDIGUITA
VALE... ¡GRACIAS!
¡HOLA PALILLITO! YO SOY ALBONDIGUITA ¿EMPEZAMOS A TRABAJAR?
¡HOLA! ¿TÚ ERES EN VERDAD LA NOVIA DEL CACHAS? ¿LA QUE ME DEBE AYUDAR?

MANETTA GIUSEPPINA - DI GUARANO GIUSEPPA - BONFÀ ALESSANDRA - DI GIOVANNI SMERALDA
¿MAMÁ QUÉ VAS A PREPARAR PARA LA CENA?
¡ESTOY PREPARANDO LA SOPA!
¡¡NOOO!! - TÚ SABES QUE YO ODIO LA SOPA. YO ME VOY AL RESTAURANTE
¡¡MAFALDA!!!
¿QUÉ TAL?
ESTOY ENFADADA CON MI MADRE PORQUE SABE QUE ODIO LA SOPA PERO LA PREPARA CASI SIEMPRE.
¿POR QUÉ NO TE APUNTAS A UN CURSO DE COCINA?
¡OYE FELIPE SI SIGUES HABLANDO TE VAS A COMER LA SOPA DE MI MADRE!!

MATERIALES DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE ELE REALIZADOS POR PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN GRECIA.

LOS JUEGOS ¡*DAN MUCHO JUEGO!*

Algunas propuestas de actividades lúdicas para nuestra clase de E/LE[1]

Marina Ruiz Morales[2], Eleni Leontaridi[3], Natividad Peramos Soler[4]

Con este trabajo pretendemos llamar la atención de los profesores sobre un tema de gran importancia no sólo dentro de la didáctica de las lenguas, sino de la práctica docente en general: ***el espíritu lúdico****. Para enseñar no nos basta con coger el libro y seguir el programa, sino que los profesores debemos armarnos además de entusiasmo e imaginación —la paciencia se sobreentiende— y ser capaces de transmitirlos a nuestros alumnos consiguiendo que se contagien de la ilusión por aprender. Por tanto, el primero que tiene que pensar que se divertirá con este tipo de actividades es el profesor. Es cierto que muchas veces no tenemos el aguante o los ánimos necesarios para jugar en clase, esto sería sin duda «perdonable», pero la verdad es que la mayoría de las veces estamos hartos de las actividades que llevamos haciendo varios años y que han terminado por aburrirnos o simplemente no sabemos qué tipo de actividades realizar. Por ello, al final de este artículo, ofrecemos una serie de recursos en los que los profesores pueden encontrar gran cantidad de actividades lúdicas, ya sea canciones, juegos, películas, pasatiempos, etc. para realizar en el aula. Por último, os deseamos que os divirtáis y que compartáis esa diversión con vuestros alumnos que seguro que os lo agradecerán. Todos sabemos que no hay mayor satisfacción para un profesor que el agradecimiento y la satisfacción de sus alumnos.*

1. A modo de introducción

«Los seres humanos parecen volverse peligrosos cuando están aburridos»

J. A. Marina y M. López[5]

En esta frase podríamos sustituir las palabras *seres humanos* por *estudiantes* y ver que realmente esta afirmación se puede aplicar también a la clase, no sólo de E/LE o de otra lengua extranjera, sino a cualquier clase. Así, podríamos decir que los estudiantes, sean de la edad que sean, parecen volverse «peligrosos» cuando están aburridos. El término *peligrosos* quedaría entrecomillado, pues no se trata de que los alumnos se conviertan en el enemigo público número uno, sino que se vuelven «peligrosos» para el desarrollo de la clase en la medida en que un alumno, en cuanto se desmotiva y comienza a aburrirse, se distrae, no atiende, distrae a los demás, distrae al profesor y entorpece el curso de la clase.

Y, ¿por qué se aburren estos seres humanos? Pues, principalmente por falta de estímulos. La monotonía, la repetición y la rutina son algunos de los factores desencadenantes del aburrimiento en clase —y, claro está, en la vida en general—.

---

[1] Ponencia del curso "Metodología y Didáctica del Español para Profesores", celebrado en Salónica del 14 al 21 de diciembre de 2006.

[2]Lectora de Español – MAE-AECI. Departamento de Filología Italiana, Universidad Aristóteles de Tesalónica. mruizmo@itl.auth.gr

[3] Profesora Asociada. Departamento de Filología Italiana, Universidad Aristóteles de Tesalónica. eleont@itl.auth.gr

[4]Profesora Adjunta. Departamento de Filología Italiana, Universidad Aristóteles de Tesalónica. nperamos@itl.auth.gr

[5] J. A. Marina y M. López, *Diccionario de los sentimientos,* Barcelona: Anagrama, 1999, 210, citado en Moreno García, C. (2002): «Creatividad y espíritu lúdico. Una actitud global en el aula» (Mesa redonda) en Carmen Rojas (ed.) *El espíritu lúdico en la clase de ELE*, Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. 14 de septiembre 2002. Sao Paulo. Pp. 13 -19. http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario.shtml

Además, constituyen algunas de las principales dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si nos centramos en la clase de E/LE, debemos añadir a la lista anterior la heterogeneidad de nuestros grupos, pues encontramos en ellos gran diversidad de edades, intereses, expectativas, así como de formación académica de los alumnos. Por tanto, para que el profesor salga victorioso de este desafío y conseguir además unir al grupo, una de las mejores cartas que puede jugar es la de las actividades de tipo lúdico.

Según Moreno García (1998:190): «el espíritu lúdico es una actitud general que debe estar presente e impregnar las actividades de la clase, ya que sirve para crear un clima de complicidad», además con este tipo de actividades «el alumno se siente desinhibido para expresarse y para dar rienda suelta a su capacidad creativa ». Los juegos o actividades lúdicas no deben ser sólo una excusa para pasar el rato, sino que deben usarse como una herramienta con objetivos claros y definidos. Por tanto, citando de nuevo a Moreno García (1998:191), «lo lúdico es una actitud que debe acompañarnos a lo largo de la tarea diaria», ayudándonos no sólo a divertir a los alumnos, sino también a reforzar los conocimientos adquiridos y las destrezas.

2. ¿Jugamos? Actitudes ante el juego

Aunque gran número de profesores, y también alumnos, se muestran reticentes a la hora de usar los juegos en clase, ya sea por miedo a perder el control de la clase, por la concepción tradicional de que la escuela es un sitio serio, porque son considerados una pérdida de tiempo, o porque el carácter de unos y de otros dificulta su aplicación, es innegable la cantidad de beneficios que aportan este tipo de actividades.

En primer lugar, nos ayudan a plantear el aprendizaje de la gramática de una manera más amena, pues al realizarse en grupo, participa un mayor número de alumnos, lo que ayuda también a que se conozcan y a que colaboren entre ellos.

En segundo lugar, las actividades lúdicas favorecen la creatividad del alumno, que tiene que investigar, trabajar por su cuenta y cuestionarse. Además, según Caballero Pierlet (2002:57): «el profesor puede detectar con mayor facilidad posibles dudas, haciendo un diagnóstico más preciso y detallado de las deficiencias del grupo, incluso aprovechando ese momento en el que el grupo se encuentra más suelto, para discutir al respecto de esto». Las actividades lúdicas ponen al alumno en una situación de comunicación muy parecida a la que se produce en una situación real, por lo que le sirve de entrenamiento, desarrollo y fijación de los mecanismos necesarios para resolver esta situación. Al practicarlos y afianzarlos de esta manera, luego le será más fácil ponerlos en práctica de un modo más natural. Interesa que aprendan el uso y funcionamiento de una lengua, y no, como apuntan Rádis Baptista (et al. 2002:99), «propiamente el conocimiento lingüístico» —no se trata de crear *gramáticas con patas*—, ya que «las lenguas se aprenden para entenderse con otras personas, o sea, para usarlas en situaciones comunicativas de la vida cotidiana», por tanto, «el uso de la lengua en situaciones reales permite que obtengamos un aprendizaje más eficaz».

Otra de las ventajas que ofrecen las actividades de tipo lúdico, según apunta Brunner (1986:79) es que «reducen la gravedad de las consecuencias de los errores y fracasos».

Por último, podemos apuntar que este tipo de actividades reducen la distancia profesor-alumno y sobre todo ayudan a romper el hielo el primer día de clase[6].

[6] Para más información sobre estos juegos para «romper el hielo» remitimos al trabajo de F. Érotas, E. Leontaridi y M. Sigala «Cómo empezar la clase de E/LE con una sonrisa. Secretos, trucos y rompehielos para entrar con buen pie los primeros días de clase», *Cuadernos de Italia y Grecia*, nº 5, diciembre de 2006, MEC, 104-118.

3. El secreto del éxito

Para que este tipo de actividades se lleven a cabo con éxito, es fundamental que todos, profesor y alumnos, estén a gusto con este tipo de actividades y que disfruten de ellas. Por su parte el profesor debe saber seleccionar cada juego o actividad lúdica teniendo en cuenta las características del grupo y los contenidos que quiere practicar adaptando la actividad a los intereses y necesidades concretas de modo que el esfuerzo requerido por parte del alumno sea lo más equilibrado posible. Para ello, el profesor puede seleccionar actividades de los materiales que puede encontrar a su disposición en el mercado o bien ser capaz, si es necesario, de crear los suyos propios.

Además cuando el profesor se disponga a realizar una actividad de este tipo, debe dejar de ser el centro de la clase, el que posee el conocimiento, para pasar a ser un mero mediador y conductor del proceso. El profesor será el que asesore en las dudas, informe sobre el desarrollo de la actividad, organice los grupos y facilite la tarea, y por consiguiente el aprendizaje.

Pero, ¡ojo con no pasarse! Este tipo de actividades se propone como un instrumento más que el profesor tiene a su disposición para realizar la clase, pero no como procedimiento único. Si fuera así, este tipo de actividades se convertirían también en una rutina y acabarían resultando poco o nada productivas.

4. A modo de conclusión

Para terminar con esta pequeña introducción teórica podríamos concluir señalando las principales tareas de cada uno de estos jugadores, es decir, el *jugador docente* y el *jugador alumno*. Cada uno de ellos, por su parte, debe realizar un nada despreciable trabajo antes y durante el desarrollo de estas actividades.

E*l docente, antes de divertirse, el cerebro ha de exprimirse*. Pues debe decidir la(s) destreza(s) que va a practicar, definir el nivel y adaptar el contenido de la actividad. Después debe calcular el tiempo que se va a invertir en cada actividad y proporcionar el material necesario para llevarla a cabo. Además de desarrollar sus habilidades de moderador y árbitro del juego.

P*ara el alumno jugador, el trabajo es mucho mayor.* Pues debe desarrollar su capacidad de comprensión auditiva prestando atención a la explicación de profesor sobre la actividad, debe ser capaz de reaccionar ante determinadas situaciones de diverso tipo, poniendo en práctica los conocimientos que ya posee y tomando nota e intentando asimilar los nuevos. E incluso puede que se le pida que explique a los demás el desarrollo de la actividad, con lo que tendrá que poner en práctica también la destreza oral.
Pero, ¡que nadie se asuste! ¡A JUGAR Y A DIVERTIRSE!

5. Propuesta de materiales de base lúdica

- COSTA, A. L. y P. ALVES MARRA, *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de E/LE*, Barcelona, Difusión, 1997.
- DOMÍNGUEZ, P., P. BAZO Y J. HERRERA, *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras...,* Madrid, Edelsa/Edi6, 1991.
- ESTEVES DOS SANTOS COSTA, A.L. Y ALVES MARRA, P. *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil: La factoría de ediciones, 1995. http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html .

- GARCÍA NARANJO, F., R. GARCÍA PIMENTEL Y A. HIERRO, *Actividades lúdicas para la clase de español. Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita,* Madrid, SGEL, 1999.
- GONZÁLEZ SAINZ, T., *Para jugar. Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*, Madrid, Ediciones SM, Colección "Destrezas", 1994.
- IGLESIAS, I Y M. PRIETO, *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen, 1998.
- LÓPEZ RUIZ, L., *Historietas y pasatiempos, I y II*, Madrid, Edelsa/Edi6, 1987.
- PALENCIA, R., *Te toca a ti*, Servicio de Difusión del Español, Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura, 1990.
- *Pasatiempos en español, 1 y 2, ELI* (1992 y 1994 respectivamente).
- PRANGE, L. Y F. PICHARDO CASTRO, *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid, Santillana, 1997.
- REVIEJO, C. Y E. SOLER, *Cantares y decires. Antología de folclore infantil.* Madrid, SM, 1998.
- ROSSET, E., *Jeroglíficos didácticos, 1,* Ed. Stanley, 1991.
- ROSSET, E., *Crucigramas didácticos*, Ed. Stanley, 2ª ed., 1994.
- SÁNCHEZ BENITO, J. Y SANZ OBERBERGER, C., *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español*, Berlín, Langenscheidt, 1993.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. Y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J., *¿Cómo enseñar y aprender español mientras se juega?*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1995.

6. Listado de páginas web con actividades lúdicas

- Centro Virtual Cervantes (CVC): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/default.htm/ http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/
- Didáctica ELE: www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm
- Lista de distribución *Formespa*: http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/0/617660
- Revista *Aplicaciones Didácticas*: http://www.aplicaciones.info/
- Revista *Acti* de auxiliares de conversación en Reino Unido: http://www.mec.es/sgci/uk/es/consej/es/publicaciones/actiespania.shtml
- Revista *TECLA* (Consejería de Educación en Reino Unido): http://www.mec.es/sgci/uk/es/tecla/pruebatecla.shtml
- Sitio web *Desocupado lector:* http://www.desocupadolector.net/index2.php
- Sitio web *Español Extra*: www.espanol-extra.co.uk/index2.html/
- Sitio web *Español para extranjeros:* www.carmengp.com/caste/
- Sitio web *Español para las primeras edades*: http://www.cnice.mec.es/profesores/asignaturas/lengua_castellana_y_literatura/
- Sitio web *Hola Español(*recomendable para niños de todas las edades*)*: http://www.hello-world.com/Spanish/EN_Spanish.php

7. Referencias bibliográficas

- BRUNNER, J. J. (1986), «Juego, pensamiento y lenguaje», *Perspectivas* v.16, nº1, pp. 79-85.
- CABALLERO PIERLET, L. J. (2002): «La clase agradable y eficaz» (Mesa redonda) en Carmen Rojas (ed.) *El espíritu lúdico en la clase de ELE*, Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 14 de septiembre 2002. Sao Paulo, pp.13 -19. http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario.shtml
- MORENO GARCÍA, C. (1998), «La letra jugando entra», en Brisson, Folco, Lacalle (eds.) Actes du colloque tenu sur *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI,* Montreal, pp. 189-220.
- RÁDIS BAPTISTA, L. M. T., BITAZI, F. I., HELVÉCIO, I. B., KAROLIS RAMOS, W. (2002), «Jugar con le lengua. O diciéndolo de otro modo: ¡Aprender es divertido!», en Carmen Rojas (ed.) *El espíritu lúdico en la clase de ELE*, Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 14 de septiembre de 2002, Sao Paulo, pp.98-103. http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario.shtml.

¡NO ME MALINTERPRETES!

Las unidades fraseológicas en el proceso de aprendizaje del español por alumnos griegos: problemas de interpretación[7]

Natividad Peramos Soler[8], Marina Ruiz Morales[9], Eleni Leontaridi[10]

1. ¿Qué es una Unidad Fraseológica?

Se entiende por Unidad Fraseológica (en adelante U.F.) una combinación de dos o más palabras que presentan un alto grado de idiomaticidad y de relación sintáctica entre ellas.

2. ¿Qué hace que una frase se convierta en una expresión idiomática? Características de las Unidades fraseológicas

Las U.F. o *fraseologismos*, como también se les llama, pertenecen a lo que Coseriu (1977:113) llama «discurso repetido». En este sentido, se caracterizan principalmente por los rasgos siguientes:

a) La fijación. Se entiende por fijación que sus términos son invariables (género, número, determinante persona), no conmutables, no permutables y no separables[11].
b) Se aprenden de memoria. El hablante es capaz de aprender y guardar en su cerebro como un todo (se almacenan en el léxico como unidades simples), lo que facilita su identificación como unidades. Además el usuario es capaz de reconocer expresiones que son compartidas por la colectividad más allá de su competencia individual.
c) Frecuencia de uso. Es ésta la que actúa como fijador.
d) Institucionalización social.
e) El carácter poliléxico que las distinguen de las palabras, simples o compuestas, de la lengua.

3. Taxonomía de las Unidades Fraseológicas.

a) Colocaciones: son sintagmas libres con una cierta restricción combinatoria.
b) Locuciones: nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas, clausales.
c) Enunciados fraseológicos: enunciados de valor específicos, citas, refranes.

4. Las U.F.S. y su adquisición.

El aprendizaje y uso de una U.F. es un proceso de cierta dificultad en el que se conjugan aspectos como el conocimiento de un idioma, su dominio y soltura, el saber cultural y social común. Para los estudiantes de una lengua extranjera, las U.F.S. son una de las

---

[7] Ponencia del curso "Metodología y Didáctica del Español para Profesores", celebrado en Salónica del 14 al 21 de diciembre de 2006

[8] Profesora Adjunta Dpto. de Filología Italiana Universidad Aristóteles de Tesalónica, nperamos@itl.auth.gr
[9] Lectora de español MAE AECI. Dpto. de Filología Italiana Universidad Aristóteles de Tesalónica, mruizmo@itl.auth.gr
[10] Profesora Asociada Dpto. de Filología Italiana Universidad Aristóteles de Tesalónica, eleont@itl.auth.gr

[11] Según Leonor Ruiz Gurillo (2000) la fijación entendida como defectividad combinatoria y sintáctica se manifiesta en los rasgos como: componentes léxicos invariables (la invariabilidad de número: por si las moscas, por si la mosca; la invariabilidad de género: Caballo de Troya/ Yegua de Troya, etc…), componentes léxicos no conmutables (pagar el pato/ pagar la carne), componentes no permutables (buscarles tres pies al gato/ al gato le buscas los tres pies), imposibilidad de extracción de los componentes de la UF (ser santo de su devoción/ serlo de su devoción), componentes léxicos no separables (tomar el pelo/ tomar el pelo liso),fijación trasformativa (Pedro estiró la para/ la pata fue estirada por Pedro). Sin embargo se recogen modificaciones de algunas unidades fraseológicas que ponen de entredicho esta característica. En la mayoría de casos, las variantes fraseológicas son de orden diatópico, diastrático o diafásico. Otros cambios pueden ser de género, de número, de cuantificación, de determinación: más pobre que las ratas/ más pobre que una rata; volver las aguas a su cauce/ volver las aguas a sus cauces; romper en pedazos/ romper en (mil) pedazos; ponerse gallo/ ponerse gallito, poner de patas en las calle/ poner de patitas en la calle. Las variantes sintácticas se dan cuando surgen cambios o alteración en el orden de la frase, pero que no influyen en la lexicalización de la UF: remover cielo y tierra / remover tierra y cielo; confundir el tocino con la velocidad / confundir la velocidad con el tocino; del derecho y del revés / del revés y del derecho. Sobre este aspecto véase G. Ortega e I. González Aguiar (2005).

mayores dificultades con las que se encuentran pues en ella se conjugan la complejidad de su significado y la gran cantidad de información lingüística, cultural y social que los obliga a diferenciar entre el significado propio de la frase y el significado de una U.F.
Una U.F.S. se adquiere con el uso de la lengua desde la primera etapa de aprendizaje cuando el alumno comienza a crear su "lexicón mental", es decir, un conjunto de imágenes mentales de acuerdo con el contenido de las expresiones fijas que se halla entre la estructura léxica y el significado (Vyshnya 2006:27).

5. Las U.F.S. y su interpretación en el proceso de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje los alumnos están expuestos a una serie de usos, expresiones que, de acuerdo con los conocimientos adquiridos, han de descifrar, entender e interpretar. Son numerosas las expresiones fijas que entendemos en su conjunto y que cada hablante graba como imágenes mentales en su lengua nativa. Cuando se trata del aprendizaje de una *L2* esas imágenes mentales se modifican y se adaptan a la forma de expresión de la nueva lengua. Un griego no "da gato por liebre" sin embargo su lengua recoge un equivalente funcional que se acerca a la misma imagen mental: "dar algas por cintas de seda".

En español	Traducción literal (carece de se	Traducción conceptual
dar gato por liebre.	*δίνω γάτα για κουνέλι.*	*Δίνω φύκια για μεταξωτές κορδέλες* *Dar algas por cintas de seda*
al pan pan y al vino vin	*το ψωμί ψωμί και το κρασί κρασί*	*Τα σύκα, σύκα και η σκάφη, σκάφη* *Los higos, higos y la artesa, artesa*
hacerse el sueco.	*κάνω το Σουηδό*	*Κάνω τον Κινέζο* *Hacerse el chino*
Echar leña al fuego.	*ρίχνω ξύλα στη φωτιά*	*Ρίχνω λάδι στη φωτιά* *Echar aceite en el fuego*
no pegar ojo.	*δεν κολλάω μάτι.*	*Δεν κλείνω μάτι* *No cerrar ojo*

6. Las U.F.S. y su correspondencia literal para estudiantes griegos de español.

No suele resultar difícil encontrar equivalencia y congruencia entre las U.F. griegas y españolas, como se aprecia a continuación:

a) colocaciones como *pedir un favor: ζητώ μια χάρη*
b) locuciones como *meter mano: βάζο χέρι / romper el hielo*, *σπάω τον πάγο / tomar aire, παίρνω αέρα.*
c) enunciados fraseológicos, tanto *paremias* del tipo "más *vale pájaro en mano que ciento volando"*: *κάλλια πέντε στο χέρι παρά δέκα και καρτέρι* como fórmulas *¡Salud! Στην γεια μας!.*

Este tipo de enunciados pueden aparecer en ambas lenguas, ya sea en el discurso oral como en el escrito. Por lo general, su frecuencia de uso es bastante elevada por lo que su desconocimiento o error de interpretación puede llevar a la pérdida del sentido de un texto. Es habitual que los errores más frecuentes se den a través de los llamados "falsos amigos" idiomáticos, es decir, por medio de estructuras que comparten elementos léxicos en ambas lenguas. Así un griego podría interpretar incorrectamente que la expresión "hacer el pato" es "hacer como que se entiende algo" puesto que en su lengua esta construcción posee ese valor.

En español	Traducción literal	En español significa..	En griego significa…
quedarse seco.	*μένω ξερός*	*delgado*	*sorprendido*
hacer el pato/ganso	*κάνω την πάπια*	*hacer tonterías*	*Hago como que no entien*

7. Conclusiones

La aparición de calcos de estructuras se debe a la conexión que se da entre las lenguas cuando éstas generalmente se hallan en una zona geográfica común. En el caso de las lenguas que tratamos se puede considerar que la existencia de dichos puntos comunes es casi imposible por tratarse de lenguas tan distintas, sin embargo la aparición de proverbios y giros idiomáticos compartidos por las dos lenguas es evidente[12].

8. Apéndice de actividades

A) *¿Cómo se dice en griego? ¿Poseen el mismo significado en tu lengua?*

Nominales	**Ονομαστικοί**
(De)Sangre azul	
Dinero negro	
Palabra de honor	
Lágrimas de cocodrilo	
Cara o cruz	
Adjetivas	**Επιθετικοί**
Sano y salvo	
Adverbiales	**Επιρρηματικοί**
A ciegas	
Con los ojos cerrados	
A paso de tortuga	
Con los brazos abiertos	
Estar de buenas	
Estar de malas	
Ni a tiros	
Por hache o por be	
Verbales	**Ρηματικοί**
Coger mal camino	
Cargar las pilas	
Jugar con fuego	
Va y viene	
Mantener distancia	
Morirse de la risa	

B) *¿Cómo se dice en griego? ¿Se utilizan las mismas expresiones?*

Hacer→Κάνω	*Hacer aguas→* *Hacer planes→* *Hacerse el sueco→* *Hacer pedazos→*
Ir→Πηγαίνω	*Ir bien→* *Ir mal→* *Ir de mal en peor→*
Estar→Είμαι	*Estar de buenas→* *Estar de malas→* *Estar de pena→* *Estar en forma→* *Estar en mis manos→*
Abrir→Ανοίγω	*Abrir el corazón →* *Abrir los ojos →* *(No) Abrir la boca→* *Abrir heridas*
Dar	*Dar el primer paso→* *Dar en la diana→* *Dar una vuelta→*

[12] No existen muchas publicaciones que relacionen ambas lenguas en el campo de la fraseología. Remitimos a los estudios de Crida (1999, 2005) y Peramos Soler (2003, en imprenta).

C) Unidades Fraseológas. Somatismos.

Busca la correspondencia en griego de estas Unidades fraseológicas ¿Coinciden en ambas lenguas?

Μάτια-όραση	*Con los ojos cerrados→* *Abrir los ojos→* *Andar con cien ojos→* *Comerse alguien con los ojos→* *Hacer la vista gorda→* *Echar un vistazo→* *Tener ciega confianza en→*
Κεφάλι	*Subir la sangre a la cabeza→* *Bajar la cabeza→* *No andar bien de la cabeza→*
Καρδιά	*Abrir el corazón→*
Στόμα	*No abrir la boca→* *Meterse en la boca de lobo→* *Quedarse con la boca abierta →*
Πλάτη	*Dar la espalda→*
Δάχτυλα **Χέρια**	*Poner el dedo en la llaga→* *Contar con los dedos de una mano→* *Ser la mano derecha→* *Estar en mis manos→*
Μύτη	*Meter las narices →*
Αυτιά	*Por un oído entra y por el otro sale→.*

D) Completa con los términos del recuadro.

(Ejercicio adaptado de *Prisma C1 Consolida Libro del alumno*, pp. 203-204)

cabeza, uña, mano, manos, cabeza, pies, pies, morro, cara, pelo, pie, barriga, ceja, ceja, codos, pies, cintura, pies, pies, narices

1. Traer de _____
2. Tener un _____ que se lo pisa.
3. Ser_____ y carne.
4. Hablar por los_____.
5. Buscarle tres _____ al gato.
6. No tener ni _____ni _____
7. Lavarse las _____
8. Tener entre _____y _____,
9. Tener mucha _____
10. Caérsele a alguien el alma a los _____
11. Rascarse la _____
12. Meter en _____,
13. De _____ a cabeza.
14. No dar _____con bola,
15. Creerse algo a_____ juntillas.
16. No tener ni un _____de tonto.
17. Estar hasta las _____.
18. Tener _____ izquierda

E) ¿Qué significan las siguientes expresiones? Busca el significado correspondiente.

Lista A: expresiones	Lista B: significado
1. Hacer la vista gorda. **2.** Caer en los brazos de Morfeo. **3.** Caer el alma a los pies. **4.** Caer (se) la cara de vergüenza. **5.** Comer la oreja (a alguien). **6.** Chuparse el dedo. **7.** Dar el corazón un vuelco. **8.** Dar el do de pecho.	***a)*** *Hablar mucho.* ***b)*** *Tomar una decisión aventurada sin pensarlo.* ***c)*** *Sentirse muy avergonzado.* ***d)*** *Acción extraordinaria que requiere el máximo esfuerzo y supone una exhibición de la propia capacidad.* ***e)*** *Hablar insistentemente a alguien para convencerlo.* ***f)*** *Sentir deseo de probar algo muy apetecible.* ***g)*** *Fingir (alguien con autoridad) que no se entera de algo que debería reprimir.* ***h)*** *Hacerle concebir a alguien ilusiones vanas o ideas*

9. Hablar por los codos. **10.** Hacer de tripas corazón. **11.** Hacérsele la boca agua. **12.** Llenar la cabeza de pájaros. **13.** Liarse la manta a la cabeza. **14.** Levantar cabeza. **15.** Irse de la lengua.	*alocadas.* ***i)*** *Sobreponerse para hacer algo que cuesta mucho esfuerzo o da mucha repugnancia.* ***j)*** *Acometer la decepción o el desaliento.* ***k)*** *Ser tonto o bobo.* ***l)*** *Asustarse o sobrecogerse por algo.* ***m)*** *Decir alguien por imprudencia lo que debería o querría callar.* ***n)*** *Quedarse dormido.* ***o)*** *Salir de una larga situación de pobreza, enfermedad o desgracia.*

F) *Rellena estas frases con una de las palabras siguientes:*

galgo, ostra, ratas, cordero, zorra, tortuga, lirón, cotorra (loro), mula,cabra

Unidades Fraseológicas Comparativas – U.F. Del Mundo Animal.

Las U.F.S. comparativas se entienden sólo debido a que siguen el esquema de *ser más X que Y,* donde *Y* equivale a un ente que presenta esa cualidad en grado sumo. De esta manera, no hace falta que el hablante sepa lo que significa "cotorra" pues entiende perfectamente lo que se quiere decir es que "habla mucho." Las variantes de este tipo son las más frecuentes en todas las lenguas: *ser más feo que el diablo/ coño/ carajo* y un largo etcétera, pues incluso puede abarcar formas verbales (*ser más feo que pegarle a un padre*).

1. Ser más lento que una …… *2. Estar más loco que una ……* *3. Ser más pobre que las ……* *4. Correr como un ……* *5. Dormir como un ……*	*6. Ser más astuto que una ……* *7. Ser más manso que un ……* *8. Ser más terco que una ……* *9. Aburrirse como una ……* *10. Hablar más que una ……*

G) ¿En qué situación usarías cada uno de los refranes siguientes?

¿Existen en tu lengua?

1. *A caballo regalado no le mires el diente* ➔
2. *Muerto el perro se acabó la rabia* ➔
3. *Perro ladrador, poco mordedor* ➔
4. *De noche todos los gatos son pardos* ➔
5. *Más vale pájaro en mano que ciento volando* ➔
6. *Cría cuervos y te sacarán los ojos* ➔
7. *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda* ➔

H) Identifica estas unidades fraseológicas con las de tu lengua.

¿Coinciden en tu lengua con una simple traducción literal? ¿Poseen el mismo significado?

En español	**¿Qué significa?**	**En griego es…**
Me trata como un perro.		Μου φέρθηκε σαν να ήμουν σκυλί
A paso de tortuga.		*Με βήμα χελώνας*
Cazar moscas.		*(Δεν) χάφτω μύγες*
Contar ovejas.		*Μετράω πρόβατα*

Ser la oveja negra.		*Είμαι το μαύρο πρόβατο*
Matar dos pájaros de un tiro.		*Με ένα σμπάρο δυο τρυγόνια*
Meterse en la boca de lobo.		*Στο στόμα του λύκου*
Llevarse como el perro y el gato.		*Σαν το σκύλο με την γάτα*

I) ¿Qué significan las siguientes expresiones?

Busca el significado correspondiente.

Lista A: expresiones	**Lista B: significado**
1. Arrimar el ascua a su sardina **2.** Buscar tres pies al gato **3.** Dar gato por liebre **4.** Coger el toro por los cuernos **5.** Como gallina en corral ajeno **6.** Acostarse con las gallinas **7.** Ser gallina **8.** Como pez en el agua **9.** Cortar el bacalao **10.** Estar como una cabra **11.** Estar con la mosca detrás de la oreja **12.** Haber gato encerrado en algo **13.** Llevarse el gato al agua **14.** Matar la gallina de los huevos de oro **15.** Matar dos pájaros de un tiro **16.** Pillar el toro a alguien **17.** Pagar el pato **18.** Poner el carro delante de las mulas **19.** Poner el cascabel al gato **20.** Ponérsele a uno la carne/ piel de gallina **21.** Por si las moscas **22.** Salir alguien o algo rana **23.** Ser algo o alguien pájaro de mal agüero **24.** Tener alguien la cabeza llena de pájaros	**a)** *Acostarse muy temprano* **b)** *Defraudar, dar mal resultado* **c)** *Ser cobarde* **d)** *Buscar o ver complicaciones donde no las hay.* **e)** *Forzar la ganancia en una cosa hasta el extremo de destruir la fuente de esa ganancia.* **f)** *Haber algo que se mantiene oculto.* **g)** *Estar loco* **h)** *Muy ambientado y con mucha naturalidad* **i)** *Experimentar cierto recelo o sospecha, todavía imprecisos, por algo.* **j)** *Por si acaso.* **k)** *Anteponer una situación que, razonablemente, debe seguir a otra que todavía no se ha realizado.* **l)** *Alzarse con la victoria en una disputa.* **m)** *Tener poco o nada de juicio* **n)** *Ser alguien, entre varios interesados, el que se atreve a ejecutar una cosa difícil y embarazosa.* **o)** *Engañar* **p)** *Como un pulpo en un garaje* **q)** *Padecer un castigo no merecido o sufrir las consecuencias de algo sin tener culpa.* **r)** *Verse alguien apurado, en el tiempo de que dispone, para hacer algo.* **s)** *Dirigir las cosas en provecho propio sin mirar por el interés de los demás* **t)** *Presagiar sucesos desfavorables.* **u)** *Tener superioridad o dominio, ser una persona la que sobresale o se impone en un sitio o en una actividad.* **v)** *Sentir mucho miedo* **w)** *Afrontar un asunto difícil con valor y decisión* **x)** *Aprovechar la misma oportunidad para realizar dos o más cosas.*

J) Unidades Fraseológicas del Mundo Taurino

¿Qué tienen en común todas estas palabras? ¿Sabes qué significan en la jerga a la que pertenecen?

Capote	
Arrastre	
Barrera	
Coleta	
Puntilla	

K) ¿Sabes cómo se usan en la lengua hablada? [13]

Expresiones del mundo taurino	En griego se usa …
cortarse la coleta	En el boxeo: *κρέμασε τα γάντια του* En el fútbol: *κρέμασε τα παπούτσια του*
echar un capote a alguien	*Βοηθώ κάποιον*
saltarse algo a la torera	*Παραμελώ. Τα φόρτωσε στον κόκορα*
estar para el arrastre	*Είμαι εξαντλημένος, ψόφιος.* *Μου βγήκε η γλώσσα.* *Με τη ψυχή στα δόντια, στο στόμα.*
ver/ mirar los toros desde la barrera	*Έξω από το χορό πολλά τραγούδια ξέρω.* *Μιλάω εκ του ασφαλούς.*
dar la puntilla a algo o a alguien	*Δίνω τη χαριστική βολή.* *Δίνω το τελειωτικό χτύπημα*
torear a alguien	*Δουλεύω κάποιον, κοροϊδεύω κάποιον*
dar la alternativa	*Παραχωρώ τη σειρά μου, τη θέση μου σε κάποιον άλλον.*

9. Referencias Bibliográficas

- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2000). *Las lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, Granada: Comares.
- CORPAS PASTOR, G. (2003). *Diez años de investigación en la fraseología. Análisis sintácticos semánticos contractivos y traductológica*, Vervuert: Lingüística Iberoamericana.
- COSERIU (1986 [1977]) *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos
- CRIDA ALVAREZ C. (1999). *Ανθολογία ισπανικών παροιμιών και φράσεων με αντιστοιχίες στα ελληνικά και αντίστροφα*, Αθήνα: Κώδικας
- CRIDA ÁLVAREZ, C. Y ZORAS, G. (2005) Diccionario de concordancias paremiológicas, Atenas: Efstathiadis.
- ΔΕΜΙΡΗ, Ε. (1983). *Η γλώσσα των ιδιωματισμών και των εκφράσεων*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- GARCÍA PAGE, M. (2003). "Locuciones verbales o locuciones adverbiales" *Congreso Internacional de Lingüística El verbo y su entorno: gramática, léxico, texto*. Poznan, Polonia. (22-24 mayo).
- KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*, Madrid: Gredos.
- KOIKE, K. (2002). "Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas", *LEA*, XXIV: 4-23.
- LÓPEZ JIMENO, A. (en imprenta) "Expresiones del mundo taurino y su traducción al griego", en Actas del Congreso Internacional *La lengua en un mundo que cambia,* Atenas 9-11 de diciembre de 2005 (en griego). ["Ισπανικές εκφράσεις από το ιδίωμα της ταυρομαχίας και η μετάφραση τους στα ελληνικά" στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει,* Αθήνα]
- LÓPEZ ROIG, C. (2002). *Aspectos de morfología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*, Frankfurt: Peter Lang.
- MONTOLIU C. (1996) "Griego, turco y judeo-español, tres lenguas en contacto", en *Erytheia* 17: 279-286.

[13] Para las equivalencias de algunas expresiones de este apartado hemos recurrido al estudio de López Jimeno (en imprenta)

- ORTEGA, G. Y GONZÁLEZ AGUIAR, I. (2005). "En torno a la variación de las unidades fraseológicas", en *Fraseología contrastiva: con ejemplos del alemán, español, francés e italiano*, Murcia-Leipzig: Universidad de Murcia, 91-109.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2001). "¿Colocaciones o locuciones verbales?", *LEA*, XXIII: 57-88.
- PERAMOS SOLER, N. (2003). "Comparación fraseológica del griego y el español", en *Actas del 24º congreso anual del D. de Lingüística del la Universidad Aristóteles de Tesalónica*, 9-11 de mayo de 2003: 555-559 (en griego). ["Φρασεολογική σύγκριση μεταξύ της νεοελληνικής και ισπανικής γλώσσας", στα Πρακτικά του 24° ετήσιου Συνεδρίου του Τμήματος Γλωσσολογίας του ΑΠΘ]
- PERAMOS SOLER, N. Y BATISTA RODRIGUEZ, J.J. (en imprenta) "Modificaciones lingüísticas en las unidades fraseológicas del español", en Actas del Congreso Internacional *La lengua en un mundo que cambia,* Atenas 9-11 de diciembre de 2005 (en griego).["Οι γλωσσικές μεταβολές στις φρασεολογικές μονάδες της ισπανικής γλωσσάς", στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει*.]
- PÉREZ VIGARAY J. M. Y BATISTA J.J. (2005). "Comparación nominal y fraseológica" en *Fraseología contrastiva*. Murcia-Leipzig: 81-89.
- RUIZ GURILLO, L. (2001*). Las locuciones en el español actual*, Madrid: Arco-libros.
- RUIZ GURILLO, L. (2000). "Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español".*Las lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción.* Madrid: Interlingua Comares: 13-37
- SECO M. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, Madrid: Aguilar.
- VARELA, F. Y KUBARTH H. (1994*), Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.
- VYSHNYA, N (2006). "La transmisión de la imaginería mental de las expresiones fijas en las clases del español (LE)". *Nueva Frecuencia ELE*, 31: 27-30.
- WOTJAK, G. (1985). *Estudios de fraseología y fraseografía actual*, Frankfurt: Vervuert/ Iberoamericana.
- ZULUAGA A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas, Frankfurt: Verlang Peter D. Lang.

10. Soluciones

B)

Hacer→ Κάνω	*Hacer aguas→ Κάνω νερά* *Hacer planes→ Κάνω σχέδια* *Hacerse el sueco→ Κάνω τον Κινέζο* *Hacer pedazos→ Κάνω κομμάτια*
Ir→ Πηγαίο	*Ir bien→ Πάει καλά* *Ir mal→ Πάει άσχημα* *Ir de mal en peor→ Πάω από το κακό στο χειρότερο*
Estar→ Είμαι	*Estar de buenas→ Είναι στις καλές του* *Estar de malas→ Είναι στις κακές του* *Estar de pena→ Είναι για κλάματα* *Estar en forma→ Είναι σε φόρμα* *Estar en mis manos→ Είναι στο χέρι μου*
Abrir→ Ανοίγω	*Abrir el corazón → Ανοίγω την καρδιά* *Abrir los ojos → Ανοίγω τα μάτια* *(No) Abrir la boca→(Δεν) Ανοίγω το στόμα* *Abrir heridas→ Ανοίγω πληγές*
Dar	*Dar el primer paso→ Κάνω το πρώτο βήμα* *Dar en la diana→ Πέφτω διάνα* *Dar una vuelta→ Κάνω μια βόλτα*

C)

Μάτια Όραση	*Con los ojos cerrados→Με κλειστά τα μάτια* *Abrir los ojos → Ανοίγω τα μάτια* *Andar con cien ojos→ Τα μάτια σου δεκατέσσερα* *Comerse alguien con los ojos → Τρωώ κάποιον με τα μάτια* *Hacer la vista gorda → Κάνω τα στραβά μάτια* *Echar un vistazo → Ρίχνω μια ματιά* *Tener ciega confianza en → Έχω τυφλή εμπιστοσύνη.*
Κεφάλι	*Subir la sangre a la cabeza→(Μου) Ανεβαίνει το αίμα στο κεφάλι* *Bajar la cabeza → Σκύβω το κεφάλι* *No andar bien de la cabeza → Δεν είναι καλά στα μυαλά του.*
Καρδιά	*Abrir el corazón→ Ανοίγω την καρδιά μου*
Στόμα	*No abrir la boca → Δεν ανοίγω το στόμα* *Meterse en la boca de lobo → Πηγαίνω / μπαίνω στο στόμα του λύκου* *Quedarse con la boca abierta → Μένω με το στόμα ανοιχτό*
Πλάτη	*Dar la espalda → Γυρίζω την πλάτη*
Δάχτυλα Χέρια	*Poner el dedo en la llaga → Βάζω το δάχτυλο στην πληγή* *Contar con los dedos de una mano → Μετρημένα στα δάχτυλα του χεριού* *Ser la mano derecha→ Είναι το δεξί χέρι κάποιου* *Estar en mis manos→ Είναι στο χέρι μου*
Μύτη	*Meter las narices →Χώνω τη μύτη μου.*
Αυτιά	*Por un oído entra y por el otro sale→ Από το ένα αυτί μπαίνει και από το άλλο βγαίνει.*

SUPLEMENTO

Actas de las XV Jornadas Didácticas de E/LE, celebradas en Atenas y Salónica los días 9 y 10 de diciembre de 2006

FRASEOLOGÍA Y VOCABULARIO: APLICACIONES DIDÁCTICAS

Ana Lozano[1]
Ricardo Ferrer[2]

Al analizar esta lista…

a disgusto	a la vez (llegar)	a mano (tener)
a menudo	a partir de	a propósito
a tiempo	Aguantar	al poco
alrededor de	Amena	Apenas
Apetecer	atento (ser)	billete sencillo
cada dos por tres	caer a alguien bien/mal/fatal	Casualidad
charla la	como mucho	como poco
con el tiempo	con tacto	Consentir
conveniente ser	dar a algo (p.ej. Botón)	dar con
dar igual	dar la enhorabuena	dar la gana no
dar la lata	dar plantón	dar recuerdos de parte de
dar tiempo	dar una vuelta	de casualidad
de mala gana	de oídas	Durar escasa una hora
empapado	empeñarse	en resumidas cuentas
encantador	encarecidamente rogar/pedir/solicitar	enterarse de
entretenerse	entretenido	esfumarse
estar a gusto	estar al llegar	estar a punto de
estar a un paso	estar bien pasada la carne	estar comunicando
estar de bote en bote	estar de más	estar de moda
estar de vuelta	estar delicada	estar en ello
estar en los huesos	estar en paro	estar encantado
estar fuera de plazo	estar hecho polvo	estar liado
estar listo	estar madura (no)	estar muerto
estar para no	estar pendiente de una llamada	estar por (infinitivo)
estar por la labor de no	estar rico	estar verde en una asignatura
explicarselo (no)	exquisitas	favorecer
favorito	hacer falta (no)	hacer la vista gorda
hacer planes	ir al grano	ir hecho un desastre
juerga	lástima	levantar la cabeza (no)
llegar a la hora	llegar a las tantas	llevar a alguien x años
llevar la contraria	llevarse mucho	llevarse muy bien/mal con alguien
meter la pata	mirar por encima del hombro	nada más (infinitivo)
pasar el rato	pasarse	pasarse a alguien algo
patas arriba	pedazo de pan (ser)	pegar ojo (no)
pillar	poner verde a alguien	ponerse así (no)
ponerse enfermo	por cierto	por desgracia
por lo pronto	por poco	prestar
proponerse	qué tal te ha ido	quedar con alguien

podemos ver que presenta:
COLOCACIONES (léxicas y gramaticales): cualquier sintagma formado por dos o más palabras que coaparecen con cierta frecuencia en el discurso y que se emplean como acoplamientos estandarizados.

[1] Profesora de español en el Centro de Español Perugia, Salónica, anabeloz@yahoo.com
[2] Profesor de español en el Centro de Español Carmen Carmona, Salónica, riferrer1976@hotmail.com

Ejemplos: billete sencillo, rogar/pedir/solicitar encarecidamente, pasar el rato, etc.
COMPUESTOS SINTAGMÁTICOS: son expresiones que están sintácticamente fijadas, es decir, se comportan como una simple unidad léxica categorial y se caracterizan por la ausencia de significado composicional, lo cual les permite ser reinterpretadas como nombres complejos. Asimismo, por ser estructuras sintácticamente fijadas, no están permitidas las modificaciones parciales de sus elementos constitutivos ni permiten la adición de modificadores.
Ejemplos: a menudo, a partir de, estar a mano, etc.

LOCUCIONES IDIOMÁTICAS O MODISMOS: son combinaciones fijas de dos o más palabras y, al mismo tiempo, son expresiones que los hablantes conciben con una cohesión semántica completa entre sus elementos. Las locuciones prototípicas han de cumplir los siguientes requisitos:

- Sus componentes léxicos son invariables.
- Sus componentes léxicos no son conmutables por otros.
- No admiten alteración de orden.

Ejemplos: caer a alguien bien/mal/fatal, echar de menos, estar verde en una asignatura, etc.

VOCABULARIO
Ejemplos: consentir, favorito, juerga, prestar, etc.
A continuación proponemos un ejercicio en portugués como los que están obligados a hacer nuestros alumnos que se presentan tanto al nivel intermedio, como al nivel superior:

*1. **Deixa de olhar para ontem*** *a. deja de pensar en el pasado* *b. piensa sólo en el pasado* *c. pon atención.*	*5. O vizinho sempre **mete o pau em alguém*** *a. mete mano* *b. mete otra cosa* c. critica a los demás.
*2. Ele gosta de **fazer a orelha de perico*** *a. hacer las orejas como un perico* *b. hablar mucho* *c. hacerse el loco*	6. *Vou comprar umas coisas á **mercearia*** *a. ultramarino* *b. merceria* *c.supermercado*
*3. Esta lonxe e **sinto saudades de ela*** *a. siento tristeza por ella* *b. estoy alegre por ella* *c. la echo de menos*	7. *Aguarda Xoaõ, ajudo-te a põr a **camisinha*** *a. los calzoncillos* *b.preservativo* *c.camiseta*
*4. A comida vietnamita é **esquisita*** *a. exquisita* *b. rara* *c. de buena calidad*	8. *Cada vez que vou ao dentista **sempre me tira sarro*** *a. me deja el sarro* *b. me quita la ropa* *c. me toma el pelo*

Examinando lo que hemos hecho para solucionar este ejercicio hemos puesto en juego:

- Nuestro conocimiento de la lengua
- Nuestro conocimiento de otras lenguas
- Abebablon, pinto pinto gorgorito….

Ventajas de este tipo de ejercicios: Una mera presentación de una lista de expresiones en frases supuestamente contextualizadas o con un contexto pobre.

Desventajas

- ❑ No fomenta la memorización, práctica y producción del vocabulario a estudiar
- ❑ A veces el contexto no ayuda, al contrario, confunde.
- ❑ El alumno no logra integrar este tipo de vocabulario en su competencia comunicativa, se dedica sólo a reconocer significados.

La secuenciación del diseño de actividades para la enseñanza de las colocaciones, compuestos, locuciones y vocabulario debería ser:

- ***Presentación**:* presentar y destacar. Tipos de ejercicios: un texto, mostrar asociogramas, reflexionar sobre la estructura gramatical, clasificar, etc.
- ***Práctica y memorización**:* subrayar textos, identificar colocaciones, locuciones, etc., seleccionar o descubrir el elemento base de la colocación, composición, etc.
- ***Producción, uso y consolidación**:* producir textos orales y escritos, corregir incorrecciones, etc.

Actividad 1 : ¡¡¡Shake shake shake it mi amor !!!

1. PRESENTACIÓN

quedarse de piedra	*subirse por las paredes*
dar plantón	*tener ganas de*
dar la lata	*ser un pedazo de pan*
ser un rollo	*poner verde a alguien*
caer mal/bien a alguien	

Hola Nuria, ¿qué tal?:
Yo últimamente no estoy muy bien, la verdad. Me siento un poco triste. Que por qué, pues, ¿te acuerdas de Sakis? Pues, ya no estamos juntos. Lo hemos dejado, vaya sorpresa, ¿verdad? ¿***Te habrás quedado de piedra***, ¿no? No te lo esperabas, aquí todos se han quedado muy sorprendidos con la noticia.
Todo empezó con ***el plantón que le di*** en la entrega de los premios Arium, o los de la MTV, ay, chica, ya no me acuerdo. Apareció él solito en la televisión, al lado de un asiento vacío, sin nadie. Por primera vez yo no le acompañé. Lo sé, qué mala soy.
Además, Tatiana, que tú sabes que no le gusta criticar, está **poniendo continuamente verde** a Psinakis porque cree que él tiene la culpa de nuestra separación. Dicen que Psinakis ***se subía por las paredes*** cada vez que me veía en televisión, porque se rumorea que no soportaba vernos juntos, ya sabes lo celoso que es. Pero tú sabes que a mí Ilias ***me cae muy bien*****,** nunca hemos tenido ningún problema, siempre lo hemos pasado fenomenal. Me parece muy gracioso y me encanta su sentido del humor.
Si te digo la verdad, él no ha hecho nada malo, yo tengo la culpa. Y es que sabes que Sakis *es* ***un pedazo de pan***: siempre tan bueno, tan generoso, tan educado, tan amable…No es capaz de hacer daño a nadie. ¡Por eso mismo lo he dejado! Me aburre estar continuamente con don perfecto,¡***Es un rollo!.*** Yo prefiero algo diferente. Quiero vivir una relación más pasional; tengo ganas de conocer a alguien que sea más salvaje, más peligroso, más malo.
Lambiri ***está también dando la lata*** todo el día con el tema, no deja de cotillear y de molestarnos. Continuamente escucho sus canciones en la tele, y me veo en todas las revistas! Qué rollo! Además siempre parezco más gorda. No sé chica, pero espero encontrar a alguien que me comprenda. Lo siento por Sakis.
Bueno, te dejo que tengo que ponerme a darle a la bicicleta.

Un besote y hasta pronto. Katia.

2. PRÁCTICA

Distribuirlas según sus usos y agregar otras sinónimas:

1. Para expresar sorpresa: *quedarse de piedra*
2. Para expresar sentimientos negativos: *subirse por las paredes, dar la lata*
3. Para expresar intención: *tener ganas de*
4. Para expresar la relación que se tiene con otras personas: *caer mal/bien a alguien*
5. Para describir el carácter de una persona: *ser un pedazo de pan; poner verde a alguien*
6. Para expresar valoración negativa: *ser un rollo, qué rollo*
7. Otras: *dar plantón*

3. PRODUCCIÓN

Primero se dibujan las expresiones. Después cada pareja mostrará a las otras la cartulina y tendrán que adivinar la expresión y producir espontánea y correctamente un pequeño diálogo.

quedarse de piedra	*subirse por las paredes*	*caer mal/bien a alguien*
dar plantón	*tener ganas de*	
dar la lata	*ser un pedazo de pan*	
ser un rollo	*poner verde a alguien*	

Actividad 2 : ¡¡¡Dale a tu cuerpo alegría Macarena!!!

1. PRESENTACIÓN

- Dibuja el cuerpo humano y relaciona cada una de las partes con la expresión

echar una mano tomar el pelo	mirar por encima del hombro estar muerto	tener mala cara tener mala pata

- Se forman las expresiones con dibujos que representen cada una de las partes del cuerpo, pero incorrectamente. Se les da otras tarjetas con los mismos dibujos y tendrán que encontrar el correspondiente

echar un *dibujo* tomar el *dibujo*	mirar por encima del *dibujo* estar *dibujo*	tener mala *dibujo* tener mala *dibujo*

- Relacionar siguiendo criterios de género y número:

Echar una tomar el mirar por encima del estar tener mala tener mala	Pelo mano cara pata muerto hombro

2. PRÁCTICA

- Uso contextualizado y explicación de la expresión. Búsqueda en su lengua

de la expresión equivalente.

- ❑ Cuando tengo muchas cosas que hacer y no tengo tiempo llamo a mi amiga Patricia *Boizame Tora*. Ella siempre me echa una mano y así termino antes. Es un encanto, siempre está dispuesta a ayudarme.
- ❑ Tengo una compañera de trabajo que se llama Loli *Meco Roidevi*. Está siempre de broma y le gusta tomarme el pelo. A mí no me molesta porque al final siempre me río. Es muy divertida y yo soy un poco ingenuo, la verdad.
- ❑ Rodolfo *Psilo Mitis*, nuestro compañero de la clase de flamenco, se cree el mejor, por eso siempre nos mira por encima del hombro. Tiene complejo de superioridad. Se cree Joaquín Cortés
- ❑ Cada noche que vuelvo del Busuksídico, estoy muerto. No puedo moverme, sólo quiero comer y echarme en la cama. Tengo los mismo síntomas que mi jefe Antonio, al que todos llaman en la policía como el «*Poli Kurasmenos*»
- ❑ Ayer, en el rodaje de «La Chula y la Broma», Osvaldo *Denfénese kalá Píguene Ya Ipno*, el famoso actor de telenovelas mejicanas tenía muy mala cara. Se cree que acaba de separarse. Además, últimamente dicen que trabaja mucho más debido a las exigencias de su última serie que está rodando entre Grecia y Venezuela,
- ❑ Estela *Kakitigi* la explosiva cantante está teniendo muy mala pata últimamente. Además de no tener trabajo, se encuentra con una pierna escayolada por cuarta vez en el hospital. Se cree que este hecho puede estar relacionado con la rivalidad existente entre ella y su compañerade pista y popular cantante Leidi Anyela. ¡Qué mala pata! ¡Que te mejores!

- Relaciona

1. Tengo muy mala pata	a) Se cree superior a mí.
2. No me gusta que me tomen el pelo	b) ¿puedes ayudarme?
3. Siempre me mira por encima del hombro	c) Estoy muy cansada, me voy a la cama
4. Necesito que me eches una mano	d) ¡qué mala suerte tengo!
5. ¡Tienes muy mala cara!¿qué te pasa?	e) Me molesta que la gente se burle de mí.
6. Estoy muerta, no puedo más	d) Pareces un poco enfermo, ¿no estás bien?

3. PRODUCCIÓN

Creación de situaciones donde se desempeñan diferentes papeles con vacío de información.

Expresiones que deben utilizar: **echar una mano, tener mala pata, estar muerto**
Contexto: sois compañeras de clase. Estudiáis Filología Inglesa en la universidad Aristóteles, Milagros, que es malagueña, está con una beca Erasmus. Es enero, y estáis preparando los exámenes porque hace mucho frío y no ha parado de nevar. Os sentís muy agobiadas porque lo habéis dejado todo para el final, como siempre. Estáis hablando por teléfono.

- ❑ Te llamas Katina Tsiburi y eres de Mitilini, estás agobiadísima.
  - *Llamas a Milagros al móvil*
  - *Sabes español, aunque has suspendido tres veces el superior.*
  - *No sabes qué temas estudiar ni cómo empezar.*
  - *No puedes concentrarte porque acaba de dejarte tu novio. Ya es el tercer chico que te deja en lo que va de año.*
  - *No te llevas bien con tus amigas griegas.*
  - *Le pides ayuda a Milagros desesperadamente*
- ❑ Te llamas Milagros, estás de Erasmus en Salónica y hasta ahora has estado de fiesta. No has hecho nada durante todo el curso, sólo viajar, salir, beber y enrollarte con otros eramus, pero nada serio. No has aprendido nada de griego y tu inglés, a pesar de estudiar filología, es patético.
  - *No tienes ganas de estudiar pero sabes que tienes que hacerlo*
  - *Estás aburrida y te apetece hablar con alguien.*
  - *Estás cansadísima porque ayer estuviste de fiesta y te acostaste a las tantas.*

Se puede grabar la conversación tanto en vídeo como en Cd para ponerlo de ejemplo después a los demás compañeros de la clase.

Actividad 3: ¿cómo encantar a nuestros alumnos?

1. Buscar en el diccionario español (www.rae.es) las siguientes palabras:
Apetecer, apenas, charlar, encantador, exquisito, juerga, revisar, lástima, divertido, favorito

apetecer	(Del lat. *appetĕre*).
	1. tr. Tener gana de algo, o desearlo. U. t. c. prnl.
	2. intr. Dicho de una cosa: Gustar, agradar.
	MORF. conjug. c. *agradecer.*
charlar	(Del it. *ciarlare*).
	1. tr. parlar (□ revelar, decir lo que se debe callar).
	2. intr. Conversar, platicar.
	3. intr. coloq. Hablar mucho, sin sustancia o fuera de propósito.
encantador, ra	(Del lat. *incantātor, -ōris que pronuncia fórmulas mágicas*).
	1. adj. Que encanta o hace encantamientos. U. t. c. s.
	2. adj. Que hace muy viva y grata impresión en el alma o en los sentidos.
exquisito	(Del lat. *Exquisītus y éste de exquiere rebuscar*).
	1. adj. De singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie.
juerga	(De *huelga*).
	1. f. Jolgorio, jarana.
	2. f. juerga flamenca.
~ flamenca.	**1.** f. En Andalucía, reunión bulliciosa en la que se canta, se bebe y se baila flamenco.
correr, o correrse, una ~	**1**. frs. coloqs. Tomar parte en ella.
tomar a ~ algo.	**1**. fr. coloq. Tomarlo a broma.
revisar	**1**. tr. Ver con atención y cuidado.
	2. tr. Someter algo a nuevo examen para corregirlo, enmendarlo o repararlo
divertido, da.	(Del part. de *divertir*) (Del lat. *divertĕre*, llevar por varios lados).
	1. adj. Que divierte.
	2. adj. Alegre, festivo y de buen humor.
	3. adj. *Arg.* y *Perú.* Ligeramente ebrio.
andar, o estar, mal ~ .	**1**. frs. Vivir entregado a los vicios.
lástima.	(De *lastimar*) (Del lat. vulg. *blastemāre*, por *blasphemāre*, calumniar, blasfemar, y este del gr. βλασφημειν).
	1. f. Enternecimiento y compasión excitados por los males de alguien.
	2. f. Objeto que excita la compasión.
	3. f. Quejido, lamento, expresión lastimera.
	4. f. Cosa que causa disgusto, aunque sea ligero. *Es lástima que no hayamos venido más temprano.*
dar, o hacer, ~.	**1.** frs. Causar lástima o compasión, mover a ella.
hecho una ~.	**1.** loc. adj. Estropeado o maltrecho.

Lástima. **1.** interj. U. para expresar pesar ante algo que no sucede como se esperaba

2. a. Relaciona con sus sinónimos:

¿*Te apetece* ir al cine?	▪ fiesta ▪ examinar ▪ tienes ganas de
Este informe tiene errores. Debes *revisar*lo.	
Ayer me divertí mucho. Salí con mis amigos y estuvimos toda la noche de *juerga.*	

2. b. Corrige las frases:

Esa película es muy *aburrida*. Nos reímos mucho.	▪ Lástima ▪ exquisita ▪ charlando ▪ encantadora ▪ divertida
Federico tiene una novia *desagradable*. Es muy simpática con todos.	
Es un excelente cocinero y prepara una paella *pésima*.	
Me contó toda su vida. Se pasó las tres horas del viaje *callado*.	
Ricardo me dijo que se lo pasó muy bien en la fiesta. ¡Qué *alegría* que no pude ir!	

3. Producción escrita

Después de haber cenado con tus amigos de Erasmus españoles le escribes un correo electrónico a un/una amig@ usando las siguientes palabras:

apetecer, charlar, encantador, exquisito, juerga, revisar, lástima, divertido, favorito.

Lista de actividades:

1. Señalar correspondencias entre elementos de cada columna

Echar	…la enhorabuena.
Dar	….la contraria.
Llevar	…en televisión

2. Obtener el número máximo de expresiones con un elemento de cada columna:

Echar	…de…	…las tantas
Estar	…a…	…un paso
llegar		…menos
		…moda

3. Lluvia de ideas

Partes del cuerpo
…mala cara
…mala pata

tener

Voluntad
…ganas de
…la intención de

4. Cajas de colocaciones

Verbos
Salir
Sentar
Venir
llevarse
caer...

Bien /mal

5. Corregir errores

Tomar los pelos / Por lo tarde / Patas abajo

6. Búsqueda del intruso

Estar de más/ plantón /de moda/ en los huesos

7. Transformaciones

Rogar encarecidamente un ruego encarecido

Romper una pareja una ruptura de pareja un pareja rota

8. Cambio de registro

Quedar con alguien concertar una cita

Tener mala pata ser desafortunado, tener mala suerte

9. Usando la lengua materna, relaciona:

Estar patas arriba	Κάθε τρεις και λίγο
Echar de menos	Μου λείπεις
Cada dos por tres	Άνω κάτω

10. Búsqueda de sinónimos/ antónimos

Tomar el pelo burlarse de alguien ≠ tomar en serio

Estar verde inmaduro ≠ estar maduro

11. Familias semánticas

Partes del cuerpo: tener mala pata, tomar el pelo, mirar por encima del hombro.....

12. Agrupaciones según

a) estructura sintáctica: preposición + sustantivo: a tiempo, de paso, de oídas

b) función: tiempo de vez en cuando, a las tantas, de tarde en tarde, al poco

Soluciones a las expresiones portuguesas:

1. c	2. b	3. c	4. b
5. c	6. c	7. b	8.c

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, Mª.J. Y E. YÁNEZ (1996), *Modismos en su salsa,* Madrid, Arco Libros.
- DANTE, ANA (2003), *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas,* Madrid, Edinumen.
- DOMÍNGUEZ, P. Y OTROS (1998), *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona, Ariel.
- GÓMEZ, JOSÉ R. (2004), “Las unidades léxicas en español”, *Carabela 56*, pp. 27-50
- GONZÁLEZ, TERESA (1997), *Para jugar. Juegos comunicativos,* Madrid, SM.
- MORENO, CONCHA Y OTROS, *Actividades lúdicas para la clase de español,* Madrid, SGEL.
- PENADÉS, INMACULADA (2004), "La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE ", *Carabela 56,* pp. 51-67

EL ESPAÑOL LENGUA VIRTUAL:

Recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de E/LE en la red

Natividad Peramos Soler[3], Marina Ruiz Morales[4]

El presente trabajo pretende introducir al profesor en el uso de las nuevas tecnologías (NNTT) aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de E/LE. Para ello haremos una breve presentación de los diferentes sistemas de enseñanza, auto-aprendizaje y auto-evaluación disponibles en la red. En la segunda parte de este artículo ofrecemos además una guía de recursos on-line que pueden facilitar esta tarea docente.

1. Introducción

a) Consideraciones previas

La enseñanza siempre se ha ayudado de la tecnología para facilitar la interacción profesor-alumno: diapositivas, transparencias, videos y cintas han dado paso en la actualidad a los ordenadores y al uso de Internet.
En los últimos años se viene observando cómo el desarrollo de las nuevas tecnologías ha cambiado por completo la fisonomía del aprendizaje de lenguas. La red se ha convertido en una herramienta imprescindible para cualquier profesional incluso para el profesor de lengua extranjera. Sin embargo, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza requiere el diseño de nuevos modelos de aprendizaje y de docencia, cambios en la metodología, en los procedimientos, en el diseño de tareas, en la organización de los cursos y en la actitud del profesor. Las actividades, además, deben estar enmarcadas dentro de un plan global de enseñanza con finalidad y objetivos concretos.

b) Dificultades de aplicación

Debemos tener en cuenta, en primer lugar, que la aplicación de las NNTT requiere un conocimiento previo por parte del docente, además se precisa de una formación específica orientada a la aplicación didáctica de las NNTT en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como de la disponibilidad de infraestructura y medios que en muchos centros es limitada o inexistente.

2. La auto-evaluación

El *Dialang* y el *Alfacert* son sistemas de evaluación que permiten al usuario conocer y establecer el nivel de conocimientos que posee de una lengua. Ambos sistemas siguen las directrices de los niveles establecidos por el *Marco Común de Referencia Europeo* y comprueban la competencia lingüística del alumno.
El *Dialang* es un sistema de auto-evaluación respaldado por la Comisión Europea que ofrece a su usuario pruebas de diferentes habilidades lingüísticas

[3] Profesora Adjunta Dpto. de Filología Italiana Universidad Aristóteles de Tesalónica, nperamos@itl.auth.gr
[4] Lectora de español MAE-AECI. Dpto. de Filología Italiana Universidad Aristóteles de Tesalónica, mruizmo@itl.auth.gr

correspondientes a los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2, así como el resultado y los comentarios de la evaluación (feed-back), una revisión de las respuestas y estrategias para que el usuario mejore sus conocimientos lingüísticos.
El *Alfacert* es un programa con pruebas para los niveles B1 (Español B1) y B2 (Español B2) similares a las del *Certificado Inicial* y *Diploma Intermedio de Español* del Instituto Cervantes y que equivalen a los niveles B1 y B2 establecidos por el *Consejo de Europa* en el *Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de Lenguas*
El nivel de Español B1 certifica la competencia lingüística suficiente para que el alumno pueda valerse en situaciones de comunicación básica mientras que el nivel de Español B2 tiene que ver con situaciones de la vida cotidiana o circunstancias habituales de comunicación para las que no se requiere un uso especializado de la lengua.

3. Pruebas de nivel
Son numerosos los centros de enseñanza que "cuelgan" en su Web estas pruebas de nivel que están pensadas tanto para los cursos a distancia como para los presenciales. Este tipo de test, principalmente basado en pruebas de selección múltiple y que establecen el nivel de los estudiantes, no facilita a sus usuarios ni comentarios de los errores ni sugerencias.

4. Sistemas sincrónicos y asincrónicos
Según Salinas (1996) la característica principal de la introducción de Internet es la capacidad interactiva entre el usuario y el material y que puede darse en situaciones sincrónicas y asincrónicas. Asimismo Basterrechea Moreno (2005:4) comenta que «las herramientas de comunicación asincrónicas, como el correo electrónico o los foros y las sincrónicas, como el *chat*, la *audioconferencia* o la *videoconferencia* […] han impuesto nuevas formas de comunicar, y por tanto, nuevas destrezas comunicativas».
Internet es una herramienta a la hora de romper barreras temporales y espaciales y permite la comunicación entre usuarios de cualquier parte del mundo: es decir, reorganiza la interacción comunicativa entre las personas.

- Medios asincrónicos: correo electrónico, pen-pals y foros de debate.

El correo electrónico: Este ejercicio de las destrezas relacionadas con la lectura y la escritura viene a sustituir al correo convencional y permite un intercambio lingüístico y una comunicación más rápida entre los estudiantes que se sienten más motivados y logran que su nivel lingüístico sea más competitivo.
Las ventajas del correo electrónico:

- Los conocimientos socioculturales aumentan
- Alcanza un mayor enriquecimiento lingüístico
- Es un sistema sencillo
- El alumno se siente mas motivado
- Es un excelente sustituto del correo tradicional
- Fomenta el proceso individual de aprendizaje
- Supone un enriquecimiento sociocultural y lingüístico
- Puede llevar documentos adjuntos como ficheros de texto, gráficos, videos, sonido

- Es el medio idóneo para desarrollar la competencia gramatical, comunicativa y discursiva en la lengua meta

Los inconvenientes del correo electrónico:

- Dificultad de acceso y uso
- Puede pasar de medio a soporte o base de aprendizaje
- Crea dependencia y aislamiento

El Pen-pals: es un sistema similar al correo electrónico que funciona como un mecanismo capaz de motivar al alumno dado que representa un medio real.

- Medios sincrónicos: chat, *MOOs* y videoconferencia.

Chat: una de las posibilidades del uso del chat es que, a diferencia del correo electrónico, permite que su realización sea en tiempo real y de manera inmediata, y que los alumnos entren en contacto entre ellos. Incluso puede usarse como un lugar de encuentro e intercambio entre alumnos y profesor para resolver problemas y dudas fuera del aula.

Video-conferencia: es uno de los recursos on-line de mayor interés que debería estar presente en las clases de lengua. Consiste en la conexión de personas a través de micrófonos y cámaras de vídeo. Este recurso, que era visto como impracticable, tanto por su elevado costo como por su sofisticación tecnológica está disponible en algunos centros para que la conversación virtual sea una realidad.

Los MOOs: los MOOs son programas para la enseñanza a distancia de materias específicas que están basados en la técnica de la realidad virtual. Existen MOOs para el aprendizaje de lenguas extranjeras donde el alumno puede actuar y comunicarse en la lengua de aprendizaje. Para el español LE podemos destacar el de *Mundo Hispano.*

5. El auto-aprendizaje

El aprendizaje de una lengua puede apoyarse en el uso de Internet: por una parte en lo referente a la enseñanza presencial asistida por ordenador (modelos presenciales complementados con recursos telemáticos E-learning y modelos semi-presenciales) y por otra para el auto-aprendizaje, donde el alumno dispone de cursos completos dirigidos hacia un estudio autónomo y de materiales con los que reforzar los conocimientos adquiridos (modelos de enseñanza a distancia o enseñanza no presencial mediada por TIC (técnicas de la información y la comunicación).

En el primer caso, donde Internet es una herramienta más, el profesor posee la función de intermediario entre este medio y el alumno. No debemos olvidar que la integración de este instrumento en la clase no es en sí mismo un método que asegure la mejora del aprendizaje puesto que las actividades propuestas deben estar integradas en un plan curricular de enseñanza con una finalidad y unos objetivos claros. Para su incorporación hay que tener en cuenta una serie de cambios en la metodología, los procedimientos, los objetivos, el diseño de tareas, la organización de los cursos y por supuesto la actitud del profesor, difícil objetivo en un ambiente en el que todavía no hay modelos establecidos.

En el segundo, el estudiante se encuentra con cursos completos orientados al auto-aprendizaje de lenguas donde ha de controlar activamente su proceso de estudio de acuerdo con sus intereses y sus necesidades.

Instituto Cervantes. El AVE

El Instituto Cervantes en su tarea de promocionar la lengua y cultura españolas inició en 1997 el *Centro Virtual Cervantes* (http://cvc.cervantes.es). A finales de los noventa comenzó un proyecto de aprendizaje del español: el *Aula Virtual de Español* AVE.

El AVE ha sido diseñado para integrase en la oferta docente presencial y al mismo tiempo servir como eje de otras modalidades como la enseñanza semi-presencial o la enseñanza a distancia. El material que ofrece abarca los niveles Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior del Instituto Cervantes y son paralelos a los niveles A1, A2, B1, B2, C1 del *Marco Común de Referencia Europeo* (Pedro de Basterrechea 2003:10).

El Wikilibro del español como lengua extranjera

Es un nuevo proyecto gratuito para el aprendizaje de español por Internet. Sus contenidos están divididos por unidades, vocabulario (organizados por temas, niveles u orden alfabético), referencias gramaticales y fonología.

6. Guía de recursos

- La auto-evaluación:
  - Dialang: http://www.dialang.org/intro.htm
  - Alfacert: http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/index.php
  - La ruta de la lengua española: www.larutadelalengua.com
  - Parlo: www.parlo.com
  - Netlanguages: http://ihmadrid.netlanguages.com/information/spanish/
  - Don Quijote: http://www.donquijote.org/spanish/
  - BBC: http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/index.shtml
  - Elemadrid: http://www.elemadrid.com
  - Aula diez: http://www.auladiez.com/
  - Delengua: http://www.delengua.com/
  - Carmen de las Cuevas: http://www.carmendelascuevas.com
  - Sol Barcelona: http://www.solbarcelona.com/
  - Enforex: http://www.enforex.es
  - Centro de español García Lorca: http://www.glorca.com/
  - Escuela Internacional Cervantes: http://www.spanishincadiz.com/spain/espanol1.htm

- Sistemas sincrónicos y asincrónicos:
  - http://www.lingolex.com/cc/intercambio.htm
  - http://www.hlrnet.com/spchateo.htm
  - http://www.umsl.edu/~moosproj/mundosp.html
  - http://www.penpalworld.com/

- Auto-aprendizaje:
  - http://www.larutadelalengua.com/index2.htm
  - http://www.parlo.com/
  - http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/
  - http://www.auladiez.com

- Instituto Cervantes. El AVE:
  - http://cvc.cervantes.es/portada.htm
  - http://atenas.cervantes.es

- El Wikilibro del español como lengua extranjera:
  - http://es.wikibooks.org/wiki/Espa%C3%B1ol/como_lengua_extranjera
- Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda:
  - http://www.mec.es/sgci/au/es/

- Consejería de Educación en Brasil:
  http://www.mec.es/sgci/br/es/centrovirtualrecursos/present.shtml
- Español para extranjeros:
  http://www.carmengp.com/caste/

- Formespa:
  http://formespa.rediris.es/actividades.htm
- Webspañol:
  http://www.geocities.com/Athens/Thebes/6177/
- Plataforma *TICCAL* :
  http://www.ticcal.org/
- La *L*engua *E*spañola:
  http://www.geocities.com/siliconvalley/horizon/7428/index.htm
- Trento University:
  http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/
- Proyecto Sherezade:
  http://home.cc.umanitoba.ca/%7Efernand4//index.html
- Didáctica ELE:
  http://www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm
- Educaguía:
  http://www.educaguia.com/
- Recursos en línea de lengua y literatura españolas:
  http://www.cnice.mec.es/

- Revistas y boletines de (in)formación del profesorado E/LE:
  Consejería de EE. UU. y Canadá:
  http://www.mec.es/sgci/usa/es/publicaciones/materiales/portada.shtml
  Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo:
  http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico.shtml
  Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda:
  http://www.mec.es/sgci/uk/es/tecla/pruebatecla.shtml
  MarcoELE: http://www.marcoele.com/
  Proele Virtual: http://slurl.com/secondlife/Fondo/56/250/256/?title=Proele
  profELE: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_yanc&Itemid=68
  redELE: http://www.mec.es/redele/index.shtml
  Todoele: http://www.todoele.net
  EÑE QUE EÑE: http://www.edelsa.es/editor/docu/nqn.zip

- Conjugadores on-line:
  Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:
  http://protos.dis.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/flexver.htm
  Real Academia de la Lengua Española: http://www.rae.es/
  Verbix: http://www.verbix.com/
  Turingmachine: http://turingmachine.org/compjugador/

- Diccionarios on-line:
  Real Academia de la Lengua Española:
  http://buscon.rae.es/draeI/
  Diccionario panhispánico de dudas:
  http://buscon.rae.es/dpdI/
  Editorial Vox (en varios idiomas):
  http://www.diccionarios.com
  Diccionario de sinónimos y antónimos on-line:
  http://www.lenguaje.com/herramientas/tesauro.php
- Bibliotecas on-line:
  Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/index.jsp

Bibliotecas Virtuales: http://www.bibliotecasvirtuales.com/
Biblioteca Nacional de España: http://www.bne.es/

- Cinemateca:

Notodofilmfest: www.notodofilmfest.com/
Quedetrailers: www.quedetrailers.com/
Arcoiris: http://es.arcoiris.tv/

- Índices de prensa en español:

España
http://www.elpais.com/ (Ofrece periódico en pdf. para imprimir)
http://www.elmundo.es/ (Ofrece también noticias con audio)
Argentina
http://www.clarin.com/
Cuba
http://www.granma.cu/
EEUU: (El Wall Street Journal en español)
http://online.wsj.com/public/page/2_0137.html

- Emisoras de radio en español on-line:

Radio Nacional de España:
http://www.rne.es/
Cadena Ser:
http://www.cadenaser.com/
América Radio (Argentina):
http://www.amradioamerica.com/
Radio IPN 95.7 FM (México):
http://www.radio.ipn.mx/

- Gastronomía:

http://www.acocinar.com/
http://www.karlosnet.com/default.htm/
http://es.wikibooks.org/wiki/Categor%C3%ADa:Cocina_espa%C3%B1ola/

Referencias bibliográficas

- BASTERRECHEA MORENO, J. P. Y JUAN LÁZARO, O. (2005) «Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE» *Congreso Internacional de FIAPE: El español, lengua del futuro* (20-23/03-2005), Toledo: 1-19. http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrenechea.pdf
- SALINAS IBÁÑEZ, J. M.(1996) «Multimedia en los procesos de procesos de enseñanza-aprendizaje: elementos de discusión». http://www.uib.es/depart/gte/multimedia.html/

NO TE CORTES...¡¡¡USA EL CORTO!!!

Explotación didáctica de un cortometraje en el aula de E/LE

Sonia Martínez[5], *Juan Antonio Pacheco*[6]

Creemos que los cortometrajes constituyen un recurso didáctico de gran potencial y muy motivador para dinamizar las clases de E/LE.

A través de este taller pretendemos mostrar las ventajas de introducir en la clase el empleo de cortometrajes para integrar contenidos tanto lingüísticos como socioculturales.

Consideramos que el cortometraje es muy adecuado ya que su duración no excede los veinticinco minutos por regla general, por tanto es posible trabajarlo en una sola sesión. Además, debido a su corta duración, normalmente se centra en la historia que quieren contar sus realizadores, quedando otros aspectos y los personajes muy poco perfilados, lo que nos da mucho juego a la hora de plantear una reconstrucción de los mismos y sus evoluciones.

Algunos aspectos a tener en cuenta antes de llevar el corto al aula son:

- ¿Por qué y para qué llevo un cortometraje a la clase? ¿Qué objetivos pretendemos alcanzar? ¿Cómo lo voy a explotar didácticamente?
- Seleccionar un corto adecuado a las características de los alumnos: edad, nivel, intereses, cultura, etc.
- No se trata de poner el corto y que lo visualicen sin más. Hay que diseñar y adaptar las actividades que los alumnos vayan a realizar, de manera que se mantenga la motivación durante toda la sesión.
- Explicar muy bien las instrucciones para que queden muy claras y los alumnos las puedan realizar sin problemas.

A continuación presentamos una tabla con algunas ventajas e inconvenientes de trabajar con un cortometraje en la clase de E/LE:

Ventajas	Inconvenientes
▪ Rompe con la monotonía de las clases. ▪ Se trata de un elemento muy motivador al conectar al alumno con la vida real y con el ocio. ▪ Permite trabajar elementos de la comunicación no verbal. ▪ Facilita la comprensión al alumno, al poder apoyarse en las imágenes, más que un	▪ Nivelación y adaptación del cortometraje en función del grupo al que va dirigido, teniendo en cuenta sus conocimientos previos sobre la lengua y la cultura. ▪ Modalidad de la lengua usada. ▪ Contar con los medios técnicos adecuados. ▪ Exige un gran trabajo de preparación previo por parte del profesor: muchos visionados,

[5] Profesora de español en el Centro de Español Carmen Carmona.
[6] Profesor de español en el Centro de Español Carmen Carmona, japacheco2@terra.es

ejercicio auditivo. ▪ Ofrece muestras de lengua real y contextualizada. Se introducen en el aula usos auténticos de la lengua ya que en un principio están dirigidos a hablantes nativos y han sido producidos también por nativos. ▪ Se aportan informaciones culturales sobre el mundo hispano e hispanoamericano.	transcripciones, elaborar actividades adaptadas al nivel del grupo (de lo contrario pueden ser desmotivadoras y frustrantes para el alumno)... ▪ Calidad del sonido.

Explotación didáctica del cortometraje "El columpio" (Álvaro Fernández Armero)

Nivel	Intermedio (B2)
Objetivos	- Hablar sobre las relaciones amorosas y sus contextos. - Familiarizar e introducir a los alumnos en el uso de algunas expresiones coloquiales y de argot.
Destinatarios	Jóvenes y adultos
Contenido	Léxico, cultural y estratégico
Tiempo	Una sesión de dos horas (90 minutos aproximadamente)
Materiales y recursos	Lector DVD, cortometraje y fotocopias
Destrezas	Expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora.
Dinámica	Individual, parejas, grupos de tres alumnos y gran grupo

PROCEDIMIENTO:

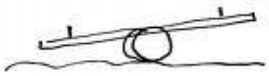
La secuenciación de la actividad sigue el esquema en tres fases:
Actividades previas (pre-actividades).
Actividades centrales (durante la proyección)
Actividades posteriores (post-actividades).
El orden de las actividades puede alterarse en función de las necesidades de cada profesor.

FICHA TÉCNICA:

Director y Guión: Álvaro Fernández Armero
Productor: Pablo Nolla
Productor Asociado: Nacho Cano
Director de producción: Javier Sanjuán
Director de fotografía: Antonio Cuevas
Música: Coque Malla
Montaje: Iván Aledo
Maquillaje: Angélica Godoy
Estilismo: Coloma Fernández Armero
Ayudante de dirección: Almudena Leria
Productora: Bolarque Unión Servicios, S.L.
Año de producción: 1992
Actores: Ariadna Gial y Coque Malla

Actividades antes de la proyección

1. A continuación vamos a ver un cortometraje titulado “El columpio”. ¿Sabes qué es un columpio? De los siguientes dibujos elige la opción correcta:



2. A través del título ¿de qué crees que va a tratar el cortometraje?

3. A continuación vas a ver una fotografía de los protagonistas del corto. ¿Ha cambiado tu opinión acerca del posible argumento de la película?

4. ¿Conoces el significado coloquial de la palabra “ligar”? Elige la acepción más adecuada en relación con el tema que nos ocupa:

a) Entablar relaciones amorosas o sexuales pasajeras.
b) Unir, juntar o sujetar con ligaduras o nudos.
c) Mezclar diversas sustancias hasta que formen una masa homogénea.

5. En grupos de 3 personas, decidid en qué lugares se suele ligar.

6. ¿Cómo se comportan normalmente los hombres en esta situación? ¿Y las mujeres?

7. Esta es la sinopsis de “El Columpio”. ¿Habéis acertado con vuestras hipótesis?

Un encuentro casual de dos jóvenes en una estación de metro da lugar a una historia de amor. ¿Será ella la mujer de sus sueños? ¿Será él el hombre de su vida? ¿Tiene el tiempo freno y marcha atrás?

8. Los jóvenes en España cuando hablan utilizan mucho argot. Ahora os presentamos unos microdiálogos donde aparecen marcadas en negrita una serie de expresiones coloquiales. En grupos de tres, tratad de encontrar la opción correcta:

1) - María, ¿por qué estás tan seria? ¿Estás enfadada?
- No, sólo es que **estoy harta de** hacer siempre lo mismo.
a) Cansada, aburrida b) Triste c) Incómoda

2) - ¿Qué tal con el nuevo jefe?
- ¡Uf! **Tiene** una **mala leche**...
a) Es muy molesto b) Es tonto c) Tiene mal humor

3) - ¿Qué le ha pasado a Antonio?
- Nada, que hemos discutido y **se ha largado**.
a) Se ha enfadado b) Se ha ido c) Se ha puesto triste

4) - ¡Aquí huele fatal!
- Sí, **¡qué asco!**
a) ¡Qué desagradable! b) ¡Qué sucio! c) ¡Qué pena!

5) - ¡Qué buena estaba la paella!
- Pues sí, **nos hemos puesto morados**.
a) Hemos comido mucho b) Nos hemos puesto malos c) Nos hemos manchado

6) - Pedro, como estés tanto tiempo al sol, **te vas a achicharrar**.
- No te preocupes, me he echado crema.
a) Te vas a poner muy moreno b) Te vas a quemar c) Te vas a marear

7) - ¿Por qué no te cae bien Luis?
- Porque sólo dice **chorradas**.
a) Mentiras b) Palabrotas c) Tonterías

8) - ¡Lo conoció y se casaron al mes!
- Sí, fue **un flechazo**
a) Amor a primera vista b) Error c) Equivocación

9) - Pepe, ¿qué te pasa?
- Nada, que me he tomado un café frappé y **me he puesto como una moto**
a) Enfermo b) Alegre c) Nervioso

10) - ¡Ayer Miguel me tocó el culo!
- No me extraña, últimamente **está** un poco **salido**
a) Sólo piensa en el sexo b) Tiene problemas c) Está loco

11) - Ayer me robaron el coche
- ¿Sí? **¡Qué putada!**
a) ¡Qué pena! b) ¡Qué mala suerte! c) ¡Qué tontería!

12) - En la primera cita intentó **llevarme al huerto**
- ¡Qué sinvergüenza!
a) Acostarse conmigo b) Presentarme a su familia c) Llevarme a cenar

9. Relaciona las siguientes palabras con su significado:

1. Baboso	a) Excitarse sexualmente con erección del pene.
2. Vaca	b) Persona que se masturba.
3. Empalmarse	c) Persona que actúa con mala intención.
4. Tetas	d) Gorda.
5. Imbécil	e) Pechos.
6. Cabrón	f) Que resulta molesto y pesado en sus intentos por agradar o conquistar a alguien.
7. Gilipollas	g) Persona simple, con poca inteligencia o con poco juicio.
8. Subnormal	h) Tonto, de poco valor o poca importancia.
9. Reprimida	i) Persona que sufre una deficiencia mental de carácter patológico
10. Pajillero	j) Persona que no manifiesta sus sentimientos ni sus emociones, especialmente en lo relacionado con el sexo.

****¡Ojo! Algunas de las expresiones y palabras que has visto anteriormente se consideran malsonantes y de carácter vulgar, por lo que sólo debes utilizarlas en contextos de mucha confianza (entre amigos, etc...)**

Actividades durante la proyección

1. Ahora vais a ver una secuencia del cortometraje, pero sin el sonido. Después, con vuestros compañeros tendréis que escribir un breve diálogo con lo que imagináis que piensan los protagonistas. (Se proyecta la secuencia desde el minuto 2´20" al 5´04")
2. Elegid dos representantes para que salgan a doblar a los protagonistas mientras se proyecta de nuevo la secuencia.
3. ¡Veamos ahora el cortometraje con sonido!

   (Interrumpimos la proyección en el minuto 6´14", en el momento en que se abren las puertas del metro y pasamos a las actividades cuatro y cinco.)
4. ¿Hay muchas diferencias entre lo que habéis imaginado y lo que después hemos escuchado que decían los protagonistas?
5. Como veis hemos parado la proyección en el momento más interesante, antes del desenlace. Con tus compañeros piensa en el posible final y poned en común vuestras hipótesis con el resto de la clase.

Actividades después de la proyección

1. ¿Os ha gustado el corto? ¿Esperabais un final así?
2. Pregunta a tus compañeros si les ha pasado algo parecido alguna vez. Comentad la anécdota más sorprendente con el resto de la clase.
3. Guionistas por un día. Ahora tienes la posibilidad de inventar un nuevo final.

   A) Imagina que la chica escribe su número de teléfono en la ventanilla del metro antes de que éste se vaya. Él lo apunta y decide llamarla esa misma noche.

   En parejas, escribid la conversación telefónica y representadla para vuestros compañeros. ¿Cuál os ha gustado más?

B) Esta historia tuvo lugar en el año 1993.Escribe qué ha ocurrido con los protagonistas desde el día en que se conocieron hasta hoy. ¿Cómo han transcurrido sus vidas? ¿Tienen trabajo? ¿Se han casado? ¿Son felices?...

_____

_____

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué te ha parecido la actividad?

Después de esta actividad he aprendido:

_____

_____

Autoevalúate:

	Muy bien	Bien	Regular	Necesito Mejorar
	👍	☺	😐	☹
Leer				
Escuchar				
Hablar				
Escribir				
Vocabulario				
Gramática				

	Bastante	Mucho	Poco	Nada
He participado en la actividad...				
Me he sentido integrado en la actividad...				
He visto mi cultura reflejada en la actividad...				
Me han gustado los ejercicios...				

Tengo problemas con:

_____

_____

Propuesta para explotar didácticamente un cortometraje

Hay infinidad de opciones para trabajar un corto de forma creativa, combinando las diversas habilidades y trabajando todas las destrezas, en función de lo que crea el profesor más conveniente para sus alumnos. Nosotros planteamos la siguiente estructura:

Esquema
- Actividades previas
- Actividades durante la proyección
- Actividades posteriores

A continuación presentamos una lista con ideas de actividades que se pueden hacer en cada fase. En ningún caso se trata de una lista cerrada, sino, al contrario, abierta a otras muchas posibilidades que en cada caso considere oportuno el profesor:

Modelo de actividades que se pueden realizar antes de visionar el cortometraje:
En esta fase trataremos de llevar a cabo un calentamiento, introducir a los alumnos en el tema y ponerles en contacto con el contexto, de forma que se produzca una motivación, podamos atraer su atención, su curiosidad y que se involucren, así como actividades para activar conocimientos previos y vocabulario, destinadas a facilitarles la comprensión durante la proyección.
Algunas ideas son:

- Trabajar con el cartel o con una imagen determinada y tratar de que los alumnos saquen toda la información posible acerca de los personajes, qué ropa llevan, cómo son, a qué se dedican.
- Realizar alguna actividad partiendo únicamente del título del cortometraje, que realicen hipótesis sobre el posible argumento.
- Actividades de vocabulario y expresiones, tales como ejercicios de relación entre la palabra y su significado, sinónimos, antónimos, uso del diccionario.
- Utilizar artículos o textos relacionados con el tema del corto que se va a proyectar.

Modelo de actividades que se pueden realizar durante la proyección:
En esta fase pasamos a trabajar directamente con el cortometraje objeto de la sesión, pretendiendo integrar de forma natural las cuatro destrezas: la comprensión y expresión oral, así como la comprensión y expresión escrita. Algunos ejemplos de actividades son los siguientes:

- Ver unos minutos del comienzo y tratar de imaginar cuál va a ser la historia, a partir de la información recabada en esos primeros minutos.
- Congelar una imagen y tratar de que los alumnos extraigan toda la información posible, ¿qué está ocurriendo?, ¿dónde se desarrolla la acción?, ¿cómo son los escenarios?, ¿y los personajes que aparecen?
- Visionar el final y tratar de construir la historia desde el comienzo, ¿qué ha ocurrido? ¿qué ha arrastrado a los protagonistas a la situación en que los vemos involucrados al final?
- A partir de una escena en la que detectamos una estructura gramatical nueva, o ya explicada, trabajar sobre ella con ejercicios. También podemos extraer una expresión coloquial y hacer alguna actividad para fijarla, por ejemplo, elaborar la definición o hacer un dibujo que ilustre el significado de la expresión.
- Escuchar el sonido, sin visualizar la imagen, y a partir de lo escuchado, tratar de deducir el lugar en que se desarrolla la acción, quiénes son los personajes, cómo son, cuál es la trama...

- Subtitular una escena determinada. Visualizarla sin sonido y que los alumnos, en grupos, construyan los diálogos que crean que se ajustan a las imágenes. Esta actividad podemos completarla con actividades de doblaje, haciendo una dramatización. Hacer de actores y doblar una escena sin sonido, con los diálogos elaborados anteriormente.
- Facilitar la transcripción del guión con vacíos de información, que habrán de completar en un segundo o tercer visionado.
- Contraponer la información auditiva con la visual para sacar conclusiones. Se puede plantear dividiendo la clase en dos grupos, uno ve sin escuchar y el otro escucha sin ver. Puede plantearse como un ejercicio de vacío de información.

Modelo de actividades que se pueden realizar después de la proyección:
Las siguientes actividades servirán para reforzar algunos de los contenidos trabajados durante la sesión así como una autoevaluación para el alumno.

- Poner un nuevo título al cortometraje.
- Elaborar un resumen y a través de una puesta en común con el resto de la clase, contrastar las diferentes interpretaciones.
- Comparar aspectos culturales entre su cultura de origen y la cultura hispana.
- Trabajar en grupos o en parejas y reelaborar el final del cortometraje. También se puede plantear como ejercicio de redacción para realizar en casa.
- Si disponemos de los medios técnicos necesarios (cámara, etc.), se puede dar la oportunidad a los alumnos de grabar el nuevo final inventado por ellos. Si no disponemos de los medios, también podremos plantear una simulación o dramatización en la clase.
- Lectura de textos complementarios en relación con la temática del cortometraje.
- Organizar un debate.

Enlaces con cortometrajes en español disponibles en Internet

Cinecin: http://www.cinecin.com/cortos.asp
¡Hay motivo!: http://www.haymotivo.com/es/cortos.html
Notodofilmfest: http://www.notodofilmfest.com/

Producciones Colargol: http://www.produccionescolargol.com/bajar.htm

Cortometrajes okyoky: http://www.okykoky.com/cortometrajes/cortos_categorias.asp?cat=1

Atom Films: http://atomfilms.shockwave.com/af/world/

Canal Corto: http://www.canalcorto.com

Canal Plus España: http://www.plus.es/cine

Solocortos.com: http://www.solocortos.com

Tropofilms (cortometrajes underground): http://www.tropofilms.com

Videometrajes. Cortometrajes realizados por Diego Shaalo

http://www.videometrajes.com.ar

Cortomanía: http://www.cortomania.com.ar/

La higuera.net (buscador de cortometrajes)

http://www.lahiguera.net/cinemania/guiabuscador/cortometrajes/

Explotación didáctica de los anuncios publicitarios en el aula de ELE

Salomé Monasterio[7] y Àngels Ferrer[8]

En los últimos años se ha experimentado por parte del profesorado de ELE una gran apertura de visión en cuanto al material con que trabajar y de un manual cerrado y de laboratorio se ha pasado a manuales más abiertos y a materiales complementarios mucho más próximos a la realidad de la lengua de estudio. En este marco, queremos presentar este artículo en el que pretendemos mostrar por qué puede resultar interesante trabajar con los anuncios televisivos en el aula de ELE y cómo puede llevarse a cabo una explotación didáctica de este material. El spot publicitario que hemos utilizado ha sido *Usa el cinturón*, de la agencia publicitaria Creativos.

¿Por qué trabajar con anuncios publicitarios en la clase de ELE?

De todos es conocido el poder de atracción de la publicidad, generado no solo por las historias que presenta y por el lenguaje persuasivo con que lo hace, sino también por los otros medios utilizados, la imagen y el audio, que permiten apelar a muchos otros sentidos y, con ello, aumentar la atracción que suele caracterizar a este tipo de género.

Dichos medios se combinan para contar una historia generalmente breve y concentrada. Esta brevedad debe considerarse un punto a favor en cuanto permite abordar el trabajo con el anuncio en una única sesión, a diferencia, por ejemplo, de las películas. Del mismo modo, y atendiendo ya no a su aspecto formal, sino más de contenidos, la publicidad no sólo puede analizarse desde el punto de vista microtextual y funcional, sino también macrotextual, lo que permite jugar tanto con su carácter narrativo-discursivo, como temático. Es decir, se puede usar, por ejemplo, como una historia a la que hay que añadir o cambiar un final, se pueden hacer hipótesis acerca de algún aspecto o personaje concreto,… pero también puede usarse como texto disparador de una unidad didáctica relacionada temáticamente, etc.

A todo esto hay que añadir que los anuncios publicitarios nos ofrecen el contexto perfecto a la hora de presentar lengua real a los estudiantes, ya que no han sido creados para un manual y un nivel determinados, sino que para encontrarlos hay que ir a buscarlos a la realidad de los hablantes nativos de una lengua. Así pues, y siguiendo esta misma línea que ata la realidad del aula con la externa, cabe decir que trabajar con la publicidad puede favorecer el grado de autonomía de aprendizaje de un estudiante y, en consecuencia, clarificar la visión de su progreso en dicha lengua extranjera.

En otras palabras, que el estudiante pueda darse cuenta de que un anuncio puede aportarle información a nivel lingüístico, pragmático, cultural, etc. puede, por una parte, ayudarle a sentirse satisfecho por atravesar esa dimensión del

[7] Profesora en el Instituto Cervantes de Belgrado, kuansi@yahoo.com
[8] Profesora en el Instituto Cervantes de Belgrado, angelsferrer@gmail.com

español que va más allá de la clase, y por otra, servirle como ejemplo para poder trabajar él mismo con otros *spots* publicitarios que vaya encontrándose en los diferentes medios (prensa, televisión, radio,…). Hoy en día, incluso Internet es una fuente inagotable de materiales de este tipo, sobre todo, a partir de recursos como YouTube.

Asimismo, hay que tener en cuenta que un *spot* no sólo ofrece lengua, sino que también es una fuente inagotable de elementos culturales. Todo anuncio, aún careciendo de texto oral o escrito, es en realidad una pequeña cápsula de cultura, la cual puede ser de especial interés, por ejemplo, aunque no exclusivamente, en aquellos contextos educativos que tienen poca o nula accesibilidad a la cultura de origen por diferentes razones (distancia geográfica, condiciones económicas, etc.). Por lo tanto, la publicidad debe entenderse como un modo fácil y accesible de llegar a la cultura de estudio, además de ser siempre sinónimo de actualidad de dicha cultura, ya que su función es presentar productos nuevos o actualizar los ya existentes.

Modelo de explotación de un anuncio publicitario

La explotación que se propone a continuación se plantea como una secuencia didáctica de actividades de consolidación de contenidos y no de presentación. Podría trabajarse, por ejemplo, al final de una unidad didáctica, a modo de tarea final, si bien la secuencia no deja de tener una parte de presentación, práctica y producción. A continuación, detallamos brevemente la ficha de la actividad.

ANUNCIO: *Usa el cinturón*, de Creativos.

http://www.youtube.com/watch?v=fijl83RI2UY

NIVEL: B2

TIEMPO: 2:30h

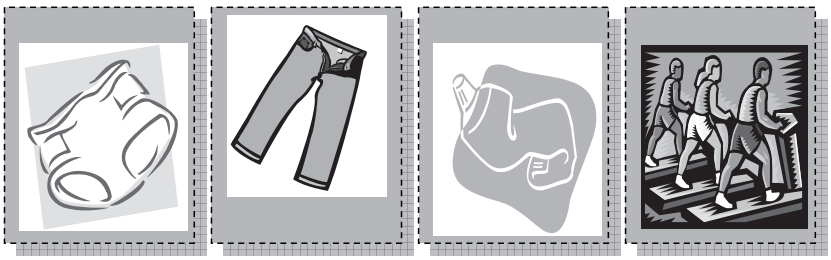
OBJETIVO COMUNICATIVO: Dar consejos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- GRAMATICALES: El uso del Imperativo afirmativo y negativo.
- LÉXICOS: La polisemia de las palabras; los juegos de palabras.

ACTIVIDAD 1: El producto

Para una primera toma de contacto y formación de grupos, se le entrega a cada estudiante una tarjeta similar a las siguientes. Cada uno debe buscar al resto de estudiantes que tengan la misma tarjeta. Se forman grupos, en total, 4 diferentes:



Una vez formados los grupos, se pone el anuncio hasta el segundo 45', de modo que no puedan ver el final y puedan hacer hipótesis acerca de lo que creen que se anuncia. Para ello, deben seguir las siguientes preguntas:

Todo anuncio persigue anunciar algo. ¿Qué producto creéis que se anuncia?

- ❒ **Ropa interior**
- ❒ **Unos pantalones**
- ❒ **Otra prenda de ropa**
- ❒ **Un producto para eliminar grasas**
- ❒ **Un gimnasio o centro de deportes**
- ❒ **Otros: _____**

En un primer momento, no se les da la respuesta correcta, sino que tienen que comprobarla más tarde ellos mediante el visionado del anuncio.

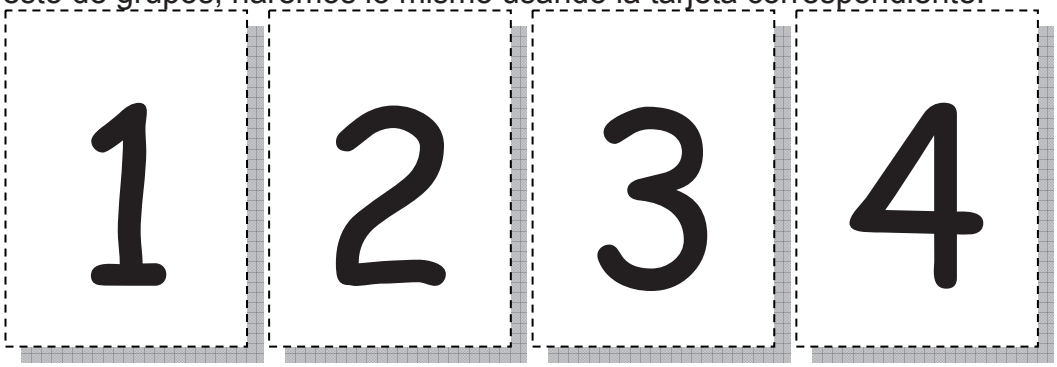
ACTIVIDAD 2: La historia

Se mantienen los grupos de trabajo. Cada grupo debe ahora centrarse en una de las 4 historias del anuncio publicitario y responder a las siguientes preguntas:

- ◈ **¿Quiénes son los protagonistas?**
- ◈ **¿Qué sucede?**
- ◈ **¿Cómo acaba la historia?**

A continuación, se procede con el visionado, el cual puede ponerse tantas veces como los estudiantes consideren oportuno para poder responder a las preguntas. Cabe tener en cuenta que los estudiantes no pueden ver cómo termina el anuncio ni qué producto se anuncia, ya que, de lo contrario, perderían sentido las siguientes actividades.

Para preparar la siguiente actividad, le daremos a cada persona que forme parte del grupo que se ha encargado de la historia número 1, la tarjeta 1. Con el resto de grupos, haremos lo mismo usando la tarjeta correspondiente.



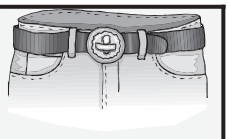
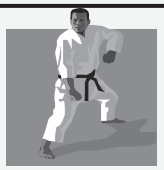
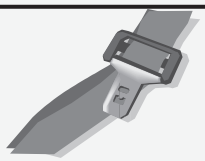
De este modo, estamos preparando la dinámica de grupos para la siguiente actividad.

ACTIVIDAD 3: La historia y la lengua

Una vez obtengan dicha información relacionada con el vídeo, deben formarse nuevos grupos de 4, pero cada uno de los miembros debe tener la información de una de las historias. Tienen que poner su información en común y observar en qué aspecto/s coincide/n las historias del anuncio. Para ello, deben responder a estas preguntas:

- **¿Qué tienen en común todas las historias del anuncio?**
- **¿Qué prenda de vestir necesitan algunos de los protagonistas?**
- **¿Qué acaba provocando el hecho de no llevar esa prenda de vestir?**
- **¿Sabes qué relación existe entre un "cinturón" y un "accidente"?**

Márcalo en el siguiente diccionario: ¿qué significados de la palabra "cinturón" pueden estar relacionados con este anuncio?

	Prenda de ropa que se pone en la cintura y que se aprieta a medida mediante una hebilla u otro mecanismo semejante para evitar que se caigan los pantalones o, a veces, a modo de complemento. *Me he comprado un cinturón de piel de color marrón para la falda nueva.*	
	En artes marciales, prenda que, según el color, indica la categoría o el grado del luchador. *Mi hermano es un experto en karate. De hecho, es cinturón negro.*	
	(~ de seguridad). Banda que protege al viajero en el asiento de un vehículo ante un posible accidente. *En España es obligatorio el uso del cinturón en los cinco asientos del coche.*	
	Conjunto de elementos que rodean algo. *Las fábricas del cinturón industrial de la ciudad emiten demasiados gases contaminantes.*	
	(~ verde). Zona de parques y jardines que rodea una ciudad. *Villaoiro está preciosa últimamente, sobre todo, desde que han construido todo el cinturón verde, con todos esos jardines y parques nuevos de las afueras.*	
	Carretera que rodea una gran ciudad para evitar que los coches que no se dirigen expresamente a ella, sino que pasan de largo, no necesiten entrar en el centro y atravesarla. *El nuevo cinturón de Madrid va a ayudar a reducir los problemas de tráfico en las horas punta.*	

Nuevamente los estudiantes deben ver en estos momentos el anuncio a fin de comprobar sus hipótesis, tanto del producto inicial como de las historias.

ACTIVIDAD 4: Estrategias publicitarias

En esta última parte, se plantea un análisis de la lengua, que es en realidad el objetivo último de la secuencia de actividades presentada, teniendo en cuenta que está pensada para una clase de español como lengua extranjera. En concreto, se plantea una reflexión del uso del Imperativo afirmativo y negativo en los eslóganes de los *spots* publicitarios como mecanismo para captar rápidamente la atención del destinatario.

Como la tarea final propuesta requiere el uso de este tiempo, y sin alejarnos del anuncio publicitario que viene guiando toda la secuencia didáctica, hemos creído conveniente presentar algunos eslóganes que podrían pertenecer a la publicidad y que sean los estudiantes los que lleguen a la conclusión de cuál es el tiempo que se suele utilizar. Por ejemplo:

Relájese

Pisa fuerte

¡Venga!

Además de los juegos de palabras, en la publicidad son muy importantes los eslóganes: ¿Os acordáis del eslogan de nuestro anuncio?

¿Qué tiempo verbal se utiliza?

Actividad 5: La tarea final

Una vez analizados mínimamente los diferentes aspectos del anuncio (el producto, la historia, el juego de palabras que une el producto con la historia, el lenguaje como elemento de persuasión, etc.), les proponemos a los estudiantes una tarea final que englobe todo lo anterior y mantenga una cierta unidad en la secuencia didáctica. Así pues, les planteamos esta situación:

Imaginad que sois profesionales de una agencia de publicidad. La D.G.T. os encarga una campaña publicitaria sobre la reducción de los accidentes en carretera.

Aquí tenéis las condiciones:

◈ **Destinatario**: El público en general

◈ **Objetivo**: Concienciar a la gente de la necesidad de reducir accidentes.

◈ **Soporte**: El anuncio va a publicarse en prensa escrita y en pósters en las paradas de autobús, en las estaciones de metro, etc.

◈ **Requisitos**:

Tenéis que escribir un anuncio a partir de un acróstico en el que se lea **USA EL CINTURÓN.** Tenéis que usar la forma afirmativa y negativa del Imperativo.

Elaborad un trabajo creativo y original en grupos.

El trabajo final deberá presentarse en un póster con este fondo u otro similar, pero siempre partiendo del acróstico propuesto:

Conclusiones

A partir de esta secuencia didáctica puede observarse cómo los anuncios publicitarios pueden ser un recurso de aprendizaje más, si bien es cierto que deben ir siempre acompañados de una explotación didáctica adecuada. De este modo, los estudiantes pueden trabajar elementos que van más allá de la realidad lingüística del aula y aprender con material diferente y lúdico, lo que no es sinónimo de falta de contenidos.

UNA LEYENDA GRIEGA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

Olimpia Z. Muñoz López[9]

En el curso 2006/2007 comenzó en Grecia un programa piloto de enseñanza de de español en 6 gimnasios.
En este artículo se ofrecen algunas sugerencias motivadoras para alumnos de 12 o 13 años, que no tienen la motivación de los estudiantes adultos que aprenden español en Grecia.
Propongo un tema que los alumnos conocen en su propia lengua y que nos va a servir "de excusa" para relacionar Grecia con España y para introducir nuevos contenidos al final del primer curso o principios del segundo.

Objetivos	Incentivar la motivación y activar las estrategias de aprendizaje Relacionar geográficamente Grecia y España
Contenidos lingüísticos: gramaticales, léxicos, fonológicos, ortográficos	Léxico de animales: • Reales: *león, toro, jabalí, yegua y caballo, cierva…* • Fantásticos: *hidra, can Cerbero* Uso de verbos en tiempo pasado: *Tuvo que, fue, luchó, robó, corrió...*
Contenidos pragmáticos: discursivos, funcionales	Uso de lenguaje narrativo y descriptivo.
Contenidos Socioculturales	Influencia de la mitología griega en España: símbolos, expresiones, lenguaje científico. Algunos signos del zodiaco: *leo, cáncer* Los héroes de ayer y hoy
Destrezas	Producción escrita y oral Comprensión escrita y oral
Evaluación	Trabajo en equipo Elaboración de un texto escrito Autoevaluación

¿Qué sabemos de Grecia en España? Sin duda, conocemos más la Grecia antigua que la actual.
¿Qué era España hace 2500 años para los griegos? Un lugar desconocido y alejado, hasta que los primeros navegantes llegaron allí donde se acababa el mundo y dieron un nombre a ese lugar: **Iberia**.
Los mitos de muchos héroes sucedían en lugares remotos. La lejana Cólquide de los Argonautas o la isla de los lotófagos (Túnez) para la Odisea. Al lejano Occidente llegó nada menos que Heracles. Este héroe nos va a ayudar en la clase de español

Heracles / Hércules (ΗΡΑΚΛΗΣ)
Heracles es hijo del dios Zeus y de la mortal Alcmena, Zeus se trasformó en Anfitrión, el esposo de Alcmena, para seducirla. Hera, la esposa de Zeus, odia a Heracles e intenta causarle daño.

> En español "anfitrión" significa: Persona o entidad que recibe en su país o en su sede habitual invitados o visitantes.

La leyenda dice que Heracles, en un arrebato de locura, mató a su familia y en

[9] Asesora técnica Consejería Educación, Embajada de España en Grecia, 2005-2007

el oráculo de Delfos le dijeron que debía pagar su crimen sirviendo durante 12 años al rey Euristeo y realizando los trabajos que éste le encomendara.

Los famosos 12 Trabajos (ΟΙ 12 ΑΘΛΟΙ)
Los primeros trabajos fueron en tierra conocida, en el Peloponeso, pero luego se fue alejando hasta tener que viajar primero hacia el este, luego al remoto y desconocido occidente y al mundo de los muertos por fin.

1. **León de Nemea** (ΤΟ ΛΙΟΝΤΑΡΙ ΤΗΣ ΝΕΜΕΑΣ)

Heracles debe matar al león invulnerable a las flechas, lo ahoga con sus propias manos, a partir de entonces lleva la piel del león sobre sus hombros. El león fue transformado en la constelación zodiacal de **Leo**

2. **Hidra de Lerna** (ΛΕΡΝΑΙΑ ΥΔΡΑ)

El monstruo de Lerna tenía siete cabezas y al cortarlas salían otras de los cortes, Heracles contó con ayuda para este trabajo, él cortaba las cabezas y su sobrino Yolao quemaba las heridas, Hera hizo salir un gigantesco cangrejo para que molestara a Heracles, pero él lo pisó. Hera lo convirtió en la constelación de **Cáncer**.
El héroe usó la sangre venenosa de la Hidra para sus flechas.

3. **Jabalí del Erimanto** (Ο ΚΑΠΡΟΣ ΤΟΥ ΕΡΥΜΑΝΘΟΥ)

Capturó al enorme animal y se lo llevó a Euristeo, éste, asustado, se escondió en un caldero.

4. **Cierva Cerinia** (ΤΟ ΙΕΡΟ ΕΛΑΦΙ ΤΗΣ ΑΡΤΕΜΙΣ ΣΤΗΝ ΚΕΡΥΝΕΙΑ)

La cierva Cerinia, tenía pezuñas de bronce y cuernos de oro, estaba consagrada a la diosa Ártemis. Hércules la persiguió día y noche sin descanso hasta el país de los Hiperbóreos, la capturó aprovechando un momento en que el animal se detuvo a beber.

5. **Aves del Estinfalo** (ΟΙ ΣΤΥΜΦΑΛΙΔΕΣ ΟΡΝΙΘΕΣ)

Heracles debía expulsar del lago Estinfalo a ciertos pájaros que tenían picos, alas y garras de bronce. Agitó unos címbalos de bronce, con el estruendo las aves alzaron el vuelo. Muchas fueron derribadas por las flechas de Heracles, y las restantes huyeron.

Ornitología en español significa: parte de la zoología que trata de las aves.

6. **Establos del rey Augías** (ΟΙ ΣΤΑΒΛΟΙ ΤΟΥ ΑΥΓΕΙΑ)

Heracles debía limpiar en un solo día los enormes establos de Augías, rey de la Élide, y que nunca se habían limpiado, para ello nuestro héroe cambió el curso de los ríos Alfeo y Peneo y los hizo pasar por los establos llevándose todo el estiércol.
Los restantes trabajos ya no son en el Peloponeso.

7. **Toro salvaje de Creta** (Ο ΑΓΡΙΟΣ ΤΑΥΡΟΣ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ)

Heracles fue a Creta para capturar al toro, padre del Minotauro, tras ardua lucha, nuestro héroe doblegó al monstruo y lo llevó vivo a Mecenas, después fue puesto en libertad y se quedó en la llanura de Maratón.

8. **Yeguas de Diomedes** (ΤΑ ΑΛΟΓΑ ΤΟΥ ΔΙΟΜΗΔΗ)

El octavo trabajo consistía en capturar las cuatro yeguas comedoras de hombres del rey Diomedes de Tracia, que estaban atadas con cadenas, y se alimentaban con la carne de los huéspedes del rey. Heracles derrotó al rey y lo arrojó a sus yeguas, quienes tras devorarlo se volvieron mansas y las llevó a Micenas.

9. **Cinturón de Hipólita, reina de las Amazonas** (Η ΖΩΝΗ ΤΗΣ ΙΠΠΟΛΥΤΗΣ)

La reina de las Amazonas, Hipólita, tenía un cinturón de oro, regalo de Ares, Heracles debía arrebatárselo. Hipólita iba a entregárselo, pero las demás guerreras pensaron que su reina iba a ser raptada y lucharon contra Heracles, éste mató a la reina y se llevó el cinturón.

> Los primeros conquistadores de América pensaron que los indios eran mujeres guerreras, por su falta de vello en el cuerpo y llamaron a esa región "Amazonas".

Después Heracles debe ir más lejos… al Occidente remoto y desconocido.

10. **Robo de los rebaños de Gerión** (ΤΑ ΒΟΔΙΑ ΤΟΥ ΓΗΡΥΟΝΗ)

Para realizar su décimo trabajo, Heracles tuvo que viajar a los confines del mundo. Debía robar el ganado del monstruo de tres cabezas Gerión, que vivía en la isla de Eritía, en el extremo occidente, más allá del río Océano, sus rebaños estaban al cuidado de un pastor y del perro Ortro, monstruo bicéfalo hermano de Cerbero.

Al llegar al estrecho que separaba Europa de África levantó dos columnas, una en cada continente, con la leyenda **non plus ultra** ("no -hay nada- más allá"), como símbolo de los límites del mundo conocido por entonces. Una leyenda dice que él abrió el estrecho, hasta entonces el Mediterráneo habría sido un mar interior.

Con la copa del Sol navegó hasta la isla (la actual ciudad de Cádiz). Mató con su maza al pastor y al perro. A Gerión lo alcanzó con sus flechas envenenadas.

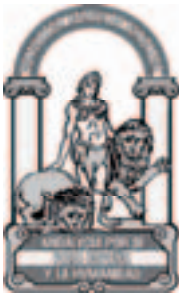
Seguidamente Heracles condujo el ganado bordeando las costas mediterráneas, donde hubo de defender varias veces su botín.

Este viaje a Iberia dio lugar a otras leyendas en la península:

Pirineos

En la versión del escritor Silio Itálico sobre este trabajo se dice que Heracles hace todo el viaje por tierra; entra en España por Cataluña; se aloja en casa del rey de los Bébrices, tiene amores con una hija del rey llamada *Pyrene* y continúa su viaje hacia el sur. Al regresar con las vacas de Gerión, vuelve a pasar por el país de los Bébrices y busca a Pyrene; pero la joven, entretanto, había dado a luz a una serpiente, había huido a los montes y perecido destrozada por las fieras. Hércules la busca en los montes y la llama; encuentra al fin su cadáver, la entierra, y su nombre pasa a ser para siempre el de aquellos montes.

Andalucía



Escudo de Andalucía con las Columnas y Hércules

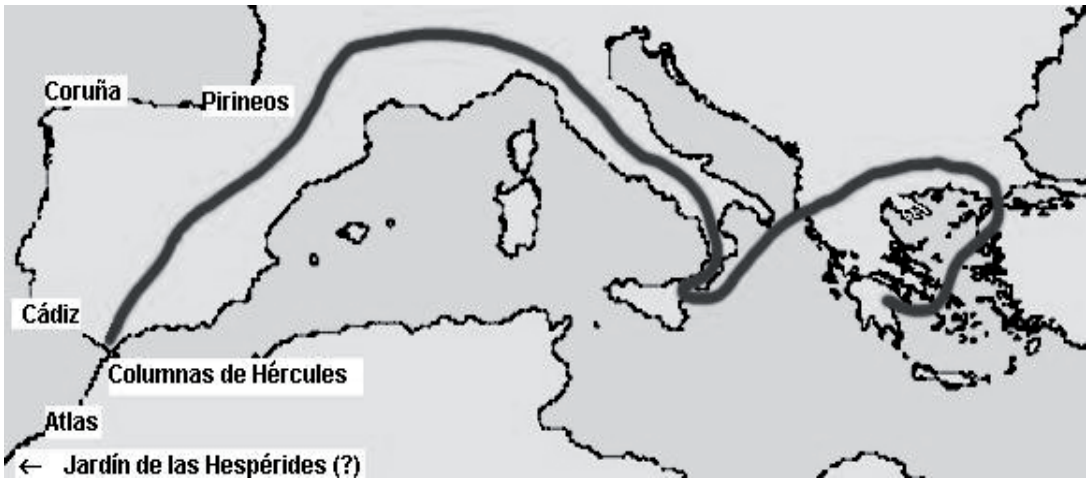
Coruña

Escudo de Coruña con la Torre de Hércules y los restos de Gerión

11. **Manzanas de oro de las Hespérides** (ΤΑ ΧΡΥΣΑ ΜΗΛΑ ΤΩΝ ΕΣΠΕΡΙΔΩΝ)

Heracles debía robar las manzanas de oro que Gea había dado a Hera como regalo de bodas. Estos frutos estaban en jardín de las Hespérides guardados por el dragón Ladón, que nunca dormía. Pero primero había que encontrar el jardín.

Heracles recorrió muchos lugares y tuvo numerosas aventuras antes de llegar a su destino.
Liberó a Prometeo en el Cáucaso, matando al águila que cada día le devoraba el hígado; éste le dijo como conseguir su objetivo.



El jardín estaba en el remoto occidente, cerca del lugar en el que Atlas sujetaba la bóveda celeste. Heracles tuvo que sostener la bóveda del cielo mientras Atlas cogía las manzanas, luego el Titán quiso engañar al héroe para que lo relevara en tan pesada tarea, pero Heracles logró engañarlo a él haciendo que sostuviera de nuevo la bóveda.

Un **Atlas** es un soporte de mapas, además de la cordillera del norte de Marruecos

12. **Can cerbero** (ΚΕΡΒΕΡΟΣ)

Heracles tuvo que ir al mundo de los muertos para sacar de allí al perro guardián, que tenía tres cabezas y una serpiente por cola. Cuando Heracles pidió el perro a Hades éste le dio permiso para llevárselo si conseguía dominarlo sin emplear armas. Tras un prolongado forcejeo con Cerbero logró vencerlo y se lo llevó a Micenas y, tras presentarlo ante Euristeo, lo devolvió a Hades.

Can Cerbero es un término usado en España para referirse a los porteros de fútbol o a los vigilantes de las discotecas.

Sugerencia de Actividades.

1. Mostrar ilustraciones o cómics de los Trabajos de Heracles y pedir que describan lo que ven.
   - En una página web de recursos de Cultura Clásica hay un cómic hecho por un estudiante español: http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/0_alumnos/esal21ca2.php
   - Mosaico romano en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid:

2. El profesor lee el relato en español, los alumnos escuchan e intentan identificar términos que se parecen mucho en español y en griego (especialmente términos geográficos), para encontrar el relato:

   En griego. http://mythologia.8m.com/athlos1.html

   En español http://es.wikipedia.org/wiki/Los_doce_trabajos

   En español http://www.culturaclasica.com/mitologia/hercules.htm

3. Entregarles un breve resumen del relato con frases inacabadas para que las completen.

1. mató	7. oro	13. hombros
2. estranguló,	8. piel	14. cangrejo
3. persiguió	9. antropófagas	15. Atlas
4. robó	10. cinturón	16. tres
5. ahuyentó	11. columnas	17. ríos
6. limpió	12. Creta	18. jardín

Mató al león de Nemea. Invulnerable a las flechas, lo ---------- con sus manos; a partir de entonces, lleva la ---------- del león sobre sus hombros.

---------- a la Hidra de Lerna, de siete cabezas. Hera envió un ---------- para que le molestase, Heracles lo pisó, ahora es una constelación.

Capturó al jabalí de Erimanto, al que cargó sobre sus ---------- y llevó ante el atemorizado Euristeo

---------- durante un año a la cierva de pezuñas de bronce y cuernos de ----------.

---------- con un címbalo a las aves del lago Estinfalo, que tenían picos y garras de bronce

---------- en un solo día los enormes establos de Augías, cambiando el curso de los ---------- Alfeo y Peneo.

Capturó al toro salvaje de ----------, padre del Minotauro.

Domó las yeguas ---------- de Diomedes, que se alimentaban de carne humana.

Se apoderó del ---------- de Hipólita, reina de las Amazonas.

---------- el ganado de Gerión, monstruo de tres cuerpos y tres cabezas, y erigió en el estrecho de Gibraltar las llamadas ---------- de Hércules.

Cogió las manzanas de oro del ---------- de las Hespérides, para ello tuvo que sostener la bóveda del cielo mientras ----------cogía los frutos.

Capturó al Can Cerbero un monstruo de ---------- cabezas que guardaba la entrada al Hades.

4. En grupos durante la clase deben escribir las aventuras Heracles. Uso de lenguaje narrativo, verbos en pasado, descripciones…

5. Elaborar preguntas tipo trivial sobre la leyenda.

Tenía varias cabezas y al cortarlas, le salían dos nuevas: ----------

Era un animal sagrado para la diosa Ártemis: ----------

La reina de las Amazonas tenía un ---------- de oro

Los antropófagos comen ----------

Gerión vivía en una isla que estaba en el lado ---------- del mundo

6. Si el grupo es creativo se les puede sugerir que invente una historia sobre un héroe que tenga aventuras en Grecia, en España, en algún país hispanohablante de América...
7. Lectura de otros relatos en la clase, el profesor puede completar algunos datos relativos a la influencia de los mitos griegos en la lengua y la cultura españolas: signos del zodiaco, simbología de Heracles en España (escudos de España, Andalucía y Coruña), expresiones relacionadas con la mitología (Can Cerbero, Odisea, Talón de Aquiles...)

Recursos Bibliográficos:

En griego: http://mythologia.8m.com/athlos1.html

En español:

- http://es.wikipedia.org/wiki/Los_doce_trabajos
- http://www.culturaclasica.com/mitologia/hercules.htm
- CNICE. http://www.cnice.mecd.es/
- Proyecto Palladium: http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/_comun/eshome.php
- Cervantes Virtual: http://www.cervantesvirtual.com/

Centro de Recursos Consejería de Educación: http://www.sgci.mec.es/it/

Biblioteca del Instituto Cervantes de Atenas: http://atenas.cervantes.es/

Finalizo con unas palabras de un relato de FERNÁN CABALLERO que pueden encontrar Cervantes virtual:

(http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/67920620983403895365679/index.htm)

La mitología contada a los niños e historia de los grandes hombres de la Grecia, 1877

"Muchas cosas hay que no podéis aprender, niños míos, lo uno porque no están a vuestros alcances y las aprenderíais sin comprenderlas, lo cual es tarea de loros; lo otro, porque no se puede exigir de vuestra móvil atención la perseverancia necesaria para fijarse todo el tiempo que sería preciso para explicároslas. Pero como tampoco os debéis criar ignorantes, desaplicados ni ociosos, [24] convendría que las personas que se interesan por vosotros pusiesen la enseñanza a vuestro alcance. La que procuraré daros en este libro, que os dedico, sobre la Mitología, no es la suficiente, y más adelante necesitaréis adquirirla más cumplida; pero las nociones que ahora recibáis, serán como las aguas de una buena otoñada, que, sin labrar la tierra, la preparan para recibir el cultivo a su debido tiempo, puesto que las cosas que en la niñez se aprenden no se olvidan nunca

Decía el excelente maestro que lo escribió, dirigiéndose a sus discípulos: «Hijos míos, si os pareciese largo el tiempo que invirtáis en leer lo que para vosotros escribo, tened presente que mucho más largo ha sido el que he invertido yo en escribirlo». Y esto, que nunca he olvidado, me ha servido toda mi vida."

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA Y GRECIA

EMBAJADA DE ESPAÑA