

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

BOLETÍN ELE ANATOLIA DDP EDUCATIVOS EN TURQUÍA

02/2016



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

Dirección de Programas Educativos en Turquía
Embajada de España
Prof. Dr. Aziz Ancar Caddesi, No: 8
06550 Ankara
Turquía

Dirección y coordinación: Francisco Javier Menéndez Sánchez

Boletín ELE Anatolia no comparte necesariamente las opiniones expuestas por sus colaboradores
Fotos de portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez
El resto de imágenes de esta publicación están libres de derechos de copyright o su uso ha sido autorizado por sus autores

Se permite la reproducción parcial o total del contenido de esta publicación siempre y cuando se cite la procedencia y no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo



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

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Edición: noviembre, 2016
NIPO: 030-16-603-5
Diseño portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez

ÍNDICE

Pág.

Introducción	4
Francisco Javier Menéndez Sánchez	
La utilidad de las dinámicas de grupo, los agrupamientos y el trabajo cooperativo en el aula de lenguas	5
Luz M ^a Ruiz Martínez	
Ya soy..., ya tengo..., ya he hecho... ¿Y ahora qué? Desarrollo profesional docente	10
Alicia de la Antonia Montoro y José Manuel Ruiz Fernández	
Evaluar en tiempos modernos. La evaluación por rúbricas en la clase de ELE	20
Mónica Souto González	
Entre el Sultanato y los Jóvenes Turcos: dos españoles en la corte de Abdul Hamid II	25
Marco da Costa	
Los mundos imaginados: ayúdame a comprender	31
José Manuel Foncubierta Muriel	
El desarrollo de la competencia audiovisual en los manuales de <i>Difusión</i>	37
Antonio Ramos Álvarez	
“¡Prestad atención, por favor!”	44
Ebru Karayel Çinar	
Escenificación de poemas interrogativos, herramienta para fomentar la práctica de los elementos de la prosodia en la clase de español como lengua extranjera	48
José Eduardo Pineda Cabrera	
Motivación del español en los estudiantes turcos de educación secundaria	57
Dra. Marina Gacto Sánchez	
El patrimonio mundial en manos de jóvenes	64
Deniz Çiftçi	
¿Es posible enseñar la cortesía en niveles iniciales?	66
Carmen Yebra Moreno	
Así lo digo y así lo hago: una propuesta didáctica para la enseñanza de gestos y fórmulas rutinarias sociales en la función comunicativa del saludo	78
Elena Seoane y Ruth Murias	

3

Introducción

Francisco Javier Menéndez Sánchez

Director de Programas Educativos en Turquía

La Dirección de Programas Educativos en Turquía publica el segundo número de *Boletín ELE Anatolia*, un proyecto iniciado en 2015 con el objetivo de que tenga una periodicidad anual y de que cuente con el apoyo e interés por parte del profesorado de español en Turquía. Finalizadas todas las actividades de formación planificadas para el presente año, a excepción de la tercera edición de las Jornadas de Formación de Profesorado ELE de la Universidad del Bósforo, que tendrán lugar el 9 y 10 de diciembre en Estambul, estamos muy satisfechos de haber podido llevar a cabo jornadas de formación, encuentros de profesores y seminarios en Ankara, Antalya y Esmirna, además del curso de actualización didáctica dirigido a profesores turcos de español que se celebró el pasado mes de junio en Ankara, una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España realizada en el marco del Acuerdo de Cooperación Educativa con el Ministerio de Educación Nacional de Turquía. En estas actividades han participado 156 profesores que han valorado muy positivamente la oportunidad de compartir experiencias de aula, conocer y discutir estrategias didácticas y, en definitiva, de valorar la “salud” de la enseñanza del español como lengua extranjera en Turquía con otros docentes que comparten y conocen bien el contexto en el que desarrollan su labor con ilusión y compromiso. Vaya para todos ellos desde aquí nuestra más sincera felicitación y aprecio por la labor que realizan y también nuestro agradecimiento por su colaboración en la organización de estos eventos.

Boletín ELE Anatolia se alimenta en buena medida de estas actividades de formación. No en vano, en este número incluimos artículos que han surgido de talleres impartidos en las jornadas ya mencionadas. Concretamente, Elena Seoane, Ruth Murias, Carmen Yebra, Alicia de la Antonia, José Manuel Ruiz, Ebru Karayel, Mónica Souto, Luz María Ruiz y Antonio Ramos comparten aquí sus propuestas didácticas y reflexiones sobre la enseñanza de gestos en la función comunicativa, cómo enseñar la cortesía en niveles iniciales, el desarrollo profesional docente, la motivación y el interés en el ámbito educativo, la evaluación por rúbricas en la clase de ELE, la utilidad de las dinámicas de grupo y el trabajo cooperativo, y el desarrollo de la competencia audiovisual en manuales de español. Todos aquellos que no hayan tenido la oportunidad de asistir a sus talleres podrán disfrutar de sus contenidos en este segundo número de nuestra publicación.

A estos artículos relacionados con la enseñanza de ELE tenemos que añadir los aportados por la Dra. Marina Gacto, José Eduardo Pineda y José Manuel Foncubierta sobre el análisis motivacional de los estudiantes turcos de español en enseñanza secundaria, la escenificación de poemas interrogativos y los mundos imaginados en el aprendizaje del español, respectivamente.

Pero en este segundo número también hay cabida para la reflexión literaria e histórica, representada por Marco da Costa a través de su artículo sobre el viaje que realizó el escritor Blasco Ibáñez en 1907 por tierras otomanas y la estancia como corresponsal de Julio Camba en Constantinopla entre 1908 y 1909.

Por último, pero no por ello menos importante, la profesora Deniz Çiftçi nos cuenta su participación junto a dos alumnas suyas en el 8º Foro Juvenil del Patrimonio Mundial que se celebró en Madrid y en Oviedo del 3 al 9 de julio de 2016 bajo el lema "El Patrimonio e Identidad", actividad en la que participaron 32 alumnos de once países distintos y de todas las comunidades autónomas de España, junto con sus profesores.

Y sin más preámbulos, esperamos que disfrute con la lectura de este segundo número de nuestro *Boletín ELE Anatolia*.

Ankara, 10 de noviembre de 2016.

La utilidad de las dinámicas de grupo, los agrupamientos y el trabajo cooperativo en el aula de lenguas

Taller impartido en las I Jornadas de Formación de Profesorado ELE de la Universidad del Bósforo

Luz M^a Ruiz Martínez

Universidad del Bósforo (Estambul)

*En la clase, el éxito depende menos de los materiales,
las técnicas y el análisis lingüístico y más de lo que ocurre
entre las personas y en su interior.*
(Stevick, 1980)

Para Stevick (1980), lo que sucede dentro de la persona, es decir, su motivación, su disposición hacia el aprendizaje, su autoestima, la ansiedad, la inhibición, etc., unido al clima y las interrelaciones que se puedan dar dentro del aula —personales, interculturales y de aprendizaje— serán los condicionantes para el éxito o fracaso en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Es por ello que se parte en este taller del “enfoque centrado en la acción” que propone el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), donde se establece:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

(MCER, 2002, 2.1)

Se considera así al usuario de la lengua como un “agente social”, es decir, como miembro de una sociedad en la que tiene que llevar a cabo diferentes tareas (lingüísticas o no) en unos contextos determinados, al mismo tiempo que aplica una serie de capacidades específicas y presenta unos recursos cognitivos, emocionales y volitivos.

Por su parte, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), en adelante PCIC, se tienen en cuenta tanto la capacidad de cooperación del individuo como los procedimientos a través de los cuales se puede desarrollar dicha capacidad para contribuir a su enriquecimiento:

[...] se hará posible la expresión de la individualidad dentro de la diversidad, ya que el uso estratégico de estos procedimientos permite desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes que le capacitan, por un lado para la participación eficaz en grupos de trabajo y, por otro, para la interacción social y la gestión de eventuales conflictos en el grupo.

(PCIC, 2007, pg. 476)

No podemos obviar el hecho de que nuestro objetivo, como profesores de lenguas, es enseñar la lengua meta, pero tampoco debemos olvidar que, como docentes, también tenemos que cumplir una labor educativa. Esta labor, en muchos casos, incluye ayudar a nuestros alumnos a desarrollarse y a mejorar de manera autónoma, al mismo tiempo que les ayudamos a hacerlo como individuos que conforman un grupo que aprende unido y cuyo éxito individual puede depender también del éxito del resto del grupo. En la misma línea que Stevick (1980), para Ovejero (2014):

[...] la vida humana, incluida, y tal vez de una forma muy particular, la escolar, posee una naturaleza esencialmente social. [...] la mayor parte de las cosas importantes que ocurren en el aula tienen que ver o bien con las relaciones interpersonales o bien con las relaciones grupales [...]

Es por ello que consideramos que, tanto las dinámicas de grupo, como los agrupamientos y el trabajo cooperativo, pueden ser herramientas muy útiles en el aula para la creación de grupos de trabajo cohesionados de los que derivarán entornos adecuados para el aprendizaje de la lengua. Conviene distinguir la naturaleza de las técnicas ya mencionadas para poder alcanzar, de una manera eficaz, los objetivos que como grupo se establezcan.

Objetivos del taller:

1. Establecer las diferencias entre los conceptos “dinámicas de grupo, agrupamientos y trabajo cooperativo”. Conceptos estos que, a pesar de ser muy usados en el contexto de la enseñanza de lenguas, a veces son confundidos entre sí.
2. Presentar varias actividades que puedan ser útiles para fomentar las habilidades sociales del aprendiente y la cohesión de los grupos de trabajo, cuestiones que a su vez facilitarán el trabajo cooperativo en el aula. Además, teniendo en cuenta que nuestro contexto es el aula de lenguas, estas actividades se desarrollan en la lengua meta.
3. Usar, a modo de ejemplo, el enfoque orientado a la acción para llevar a cabo las actividades. Durante la sesión los asistentes tienen que realizar una serie de tareas y para ello necesitan interactuar con los demás, usando al mismo tiempo los agrupamientos, el trabajo cooperativo y las dinámicas de grupo.

The atmosphere in the group is likely to be more cohesive and friendly when members of the group know something about each other.

(Hadfield, 1992, p.2)

Actividades desarrolladas:

1. ESTE/A SOY YO¹. Dinámica de grupo desarrollada para fomentar el conocimiento y la confianza entre los componentes del grupo.

- Se reparten folios en blanco y los asistentes escriben su nombre en el centro del folio.
- En cada esquina, hacen cuatro dibujos sencillos que los representen de alguna manera (p.e. algo que les gusta, una afición, su comida favorita, su profesión, su gran pasión, etc.)
- Llevan el folio mostrándolo a todos y caminan por la clase. Tienen que observar los dibujos de sus compañeros y hacerles preguntas sobre sus dibujos hasta conseguir el máximo de información posible sobre ellos.
- Al final de la actividad se pone en común toda la información que recuerdan o las cosas más interesantes que han averiguado.
- Puesta en común y reflexión sobre la utilidad de este tipo de actividad en el aula de lenguas.

¹ Navratilova, 2009, pg. 52

2. BINGO DE LAS PERSONAS. Dinámica de grupo desarrollada para fomentar el conocimiento y la confianza entre los componentes del grupo.

Muévete por la clase y pregunta a tus compañeros. Encuentra a una persona diferente para cada una de estas afirmaciones. Cuando completes todas las frases puedes cantar ¡bingo!

- _____ *mira su correo electrónico más de dos veces al día*
- _____ *se toma una copa de vino después de un duro día de trabajo*
- A _____ *no le gusta la cerveza*
- A _____ *le gusta bailar reguetón*
- A _____ *no le gusta la paella*
- _____ *nunca ha fumado y no toma café*
- _____ *tarda más de 30 minutos en llegar al trabajo*
- _____ *de pequeño era muy travieso*
- _____ *ayer salió de copas y se fue a la cama un “poco” tarde*
- _____ *no practica ningún deporte*
- A _____ *le encanta el jamón*
- _____ *no puede vivir sin su teléfono móvil*

- Puesta en común y reflexión sobre la utilidad de este tipo de actividad en el aula de lenguas.

3. ACTIVIDAD DE DEFINICIÓN DE CONCEPTOS:

- Tras la realización de las actividades anteriores pasamos a la definición de conceptos. Para ello se forman grupos de expertos usando el modelo *jigsaw*² (y la técnica del *entrecruzamiento*)³.

- Primero los grupos ABC intentan elaborar un esbozo de definición para cada concepto (Dinámicas de grupo, agrupamientos, trabajo cooperativo).
- Después, se le asigna a cada miembro un concepto y se dividen en grupos de expertos, un grupo para cada tema: Grupo de miembros con la letra A (Dinámicas), letra B (Agrupamientos), letra C (F. Cooperativo). Cada uno debe asumir un rol dentro del grupo, (secretario, portavoz, controlador del tiempo, controlador de la lengua, pacificador/animador). En cada grupo los expertos tienen que exponer su punto de vista, discutir y llegar a un acuerdo para escribir la definición que consideren más adecuada.
- Los expertos de los subgrupos (AAA, BBB...) vuelven de nuevo al grupo original (ABC), comparten su información, en este caso las definiciones, las comparan y tienen que llegar a un acuerdo con los demás componentes de su grupo para modificarlas si lo consideran necesario.

² *Jigsaw*: el material se divide entre los integrantes del grupo y cada uno se encargará de una parte; investigará sobre ese aspecto y se reunirá con los “expertos” en ese mismo tema de otros grupos. Entre todos los “expertos” llegan a un resultado que llevarán al grupo original, al que cada uno aportará sus conocimientos como “experto”.

³ *Entrecruzamiento*: primero se da a cada alumno una letra A, B, C y se forman grupos con un miembro de cada letra. Una vez que A, B y C han hecho la primera parte de la tarea se separan y se crean los grupos con AAA-BBB-CCC. Estos intercambian su información o su punto de vista y vuelven al grupo original A, B, C para poner en común la información que han obtenido y completar la tarea.

- Finalmente, se cuelgan en la pared las sugerencias de definición de cada concepto pero sin nombre. Cada experto tiene que buscar la que cree que le corresponde a su concepto, vuelve, se la explica a su grupo y la comparan con la que han elaborado ellos.
- Ponemos en común y comprobamos si han elegido la definición correcta y si habían acertado con sus definiciones.

Definición de “trabajo cooperativo”:

Definición de “dinámica de grupo”:

Definición de “agrupamiento”:

4. ANÁLISIS DE ACTIVIDADES:

- Una vez aclarada la diferencia entre conceptos se presentan varios ejemplos de actividades para que los grupos las analicen y comprueben qué técnicas (dinámicas de grupo, agrupamientos o trabajo cooperativo) se usan en ellas.
- También se pueden comprobar los objetivos lingüísticos.
- Para realizar esta actividad se pueden cambiar los grupos a través del entrecruzamiento y designar roles, como en la actividad anterior. Además, se designa a un componente del grupo como espía⁴, este irá pasando por los demás grupos para ver cómo están definiendo ellos los conceptos, tomará nota y luego volverá con la información a su grupo.
- Cuando los espías han pasado por todos los grupos vuelven, comparten la información con su grupo, llegan a un acuerdo y a través de los portavoces se ponen en común las conclusiones, (si se desea, puede designarse un portavoz diferente para presentar las conclusiones de cada actividad).

Actividad	Tipología	Objetivos lingüísticos/no lingüísticos
1		
2		
3		

5. PROPUESTA DE ACTIVIDAD INTEGRADORA:

- Se pueden formar los grupos usando una variación de la técnica de *bola de nieve*⁵: primero hablan en parejas, luego se unen en grupos de cuatro y ponen en común sus ideas, finalmente en grupos de ocho discuten y llegan a un acuerdo.

⁴ *Espías*: técnica en la que cada grupo envía a uno de sus miembros para que observe la labor de los otros grupos y tome nota. Este enviado informa a su grupo sobre las conclusiones a las que están llegando los otros grupos, los medios que están usando, etc.

⁵ *Bola de nieve*: en esta técnica primero el alumno hace una reflexión/trabajo individual, por ejemplo una lista, después se forman parejas que ponen en común sus listas, las parejas se unen a otra pareja y forman grupos de cuatro, llegan a otro acuerdo, luego se unen dos grupos de cuatro y forman un grupo de ocho que también discute y elabora la lista del grupo. Finalmente, en gran grupo, se llega a un consenso y se elabora la lista única de toda la clase.

- Cada grupo tiene que elaborar una propuesta de actividad en la que se intenten integrar las tres técnicas que se han estado trabajando durante toda la sesión.

- Se presentan las actividades al resto del grupo y si se desea se puede votar: la más original, la más divertida, la mejor integrada, etc.

Nombre de la actividad
Objetivo/s
Grupo meta y nivel
Tiempo
Descripción
Técnicas usadas

BIBLIOGRAFÍA:

- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Hadfield, J., 1992. *Classroom dynamics*. Oxford: OUP.
- Instituto Cervantes, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navrátilová, M., 2009. *Group Dynamics in the Adult Language Class* [Bachelor Thesis]. Brno: Masaryk University, Department of English Language and Literature.
En: http://is.muni.cz/th/244323/pedf_b/Bachelor_Thesis_Michaela_Navratilova.pdf
- Ovejero, A., Moral, M. V. y Pastor, J., 2014. Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. En *Revista electrónica iberoamericana de psicología social* [revista en línea]. Oviedo: Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo. En: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>

Ya soy..., ya tengo..., ya he hecho... ¿Y ahora qué?

Desarrollo profesional docente

Alicia de la Antonia Montoro

Universidad del Bósforo (Estambul)

José Manuel Ruiz Fernández

Instituto Cervantes de Estambul

“Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar.” (Antonio Machado, Cantares)

¿Qué significa ser profesor de ELE?, ¿qué formación se necesita?, ¿cómo se forma y cómo se continúa formando?, ¿cuándo preparé una actividad para mi clase por última vez?, ¿cuándo compartí algún recurso con algún compañero por última vez?, etc.

Preguntas como estas -y muchas otras más específicas y relacionadas con la actividad docente en sí- son las que un profesional de ELE debería plantearse a diario. La reflexión en el día a día debería ser la herramienta principal en la que basar tanto la mejora y el desarrollo de sus clases diarias, como el de su metodología y carácter como profesor. En definitiva, dicha reflexión sería la herramienta básica que nos debería moldear como profesores.

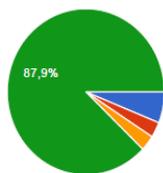
Así, en este artículo se tratará del desarrollo profesional docente a través del enfoque reflexivo, usando para dicho fin las actividades y reflexiones extraídas de la sesión que se llevó a cabo en las II Jornadas de formación del profesorado de ELE en la Universidad del Bósforo⁶, además de mostrar los resultados arrojados por el cuestionario anónimo previo a la jornada, completado por los asistentes a la misma, a los que agradecemos su colaboración.

Para empezar, las primeras preguntas que debemos hacernos son las de *¿qué significa ser profesor de ELE? y ¿es lo mismo ser profesor de ELE que de otra disciplina?* Para ello, a partir de una viñeta en contrada en un blog sobre desarrollo docente⁷, se debatió acerca de la realidad social en la que está inmersa nuestra profesión; es decir, cuál es realmente el estatus, el prestigio y la posición que la sociedad, externa a la profesión, le otorga a la misma.

⁶ II Jornadas de formación de profesorado de ELE en la Universidad del Bósforo, 11-12 de diciembre de 2015: http://www.mecd.gob.es/turquia/dms/consejerias-exteriores/turquia/destacamos/II_jornadas_Bosforo.pdf

⁷ Esta viñeta se puede ver en el blog <http://otroprofedecele.com/profes/ser-profesor-de-espanol/>.

1. ¿Con qué afirmación estás más de acuerdo?



Afirmación	Respuestas	Porcentaje
es un empleo más, no necesariamente una vocación.	2	6.1%
puede hacerlo cualquiera, solo hay que conocer la lengua que enseñamos.	1	3%
es una profesión con poco reconocimiento público.	1	3%
es ser un profesional en constante actualización, que revisa, reconsidera, pone a prueba sus propias teorías y principios sobre la enseñanza de lenguas.	29	87.9%

Y efectivamente, la respuesta a esas preguntas y la reflexión sobre el significado de la profesión arrojó el mismo resultado que ya nos había dado el cuestionario previo: la mayoría de los profesores de ELE en activo y con formación piensan que es una profesión de prestigio, compleja y que el profesor de ELE debe mantenerse en formación específica y actualización permanente. Sin embargo, la percepción general exterior a la profesión -e incluso en algunos casos dentro de la profesión- es la misma que arrojaba la anterior viñeta y la misma que ya evidenciaban Richards y Lockhart (1998, p. 43), a raíz de una investigación sobre los profesores de inglés:

La enseñanza de idiomas no es considerada una profesión en todas partes; esto es, una actividad que tiene características exclusivas, que requiere unas habilidades y una formación especial, que es una elección profesional permanente y socialmente valorada y que ofrece un alto nivel de satisfacción profesional.

En resumen, ser *Profesor ELE* no está considerado como una profesión de prestigio, sino un trabajo más o menos temporal -sea en el propio país o en el exterior, no varía la imagen-, para gente que hable la lengua -sea nativa o no pero con un alto dominio- y sin necesidad de formación -puesto que está muy extendida la idea de que el mero hecho de hablar la lengua, automáticamente te capacita para enseñarla.

¿Y cómo revertir esa situación más allá de políticas educativas y cambios sociales? Convirtiéndonos en profesionales serios, formados, preparados ante cualquier cambio socio-educativo que se produzca; en definitiva, siendo profesionales con una alta competencia docente.

Un modelo de formación: KARDS⁸, Kumaravadivelu

Para definir nuestra idea de lo que tiene que ser la competencia docente y el desarrollo profesional, recurriremos al enfoque de enseñanza y, al mismo tiempo, modelo de desarrollo profesional docente, basado en el enfoque reflexivo, del profesor Kumaravadivelu, el cual es sintetizado en las siglas en inglés *KARDS* y que, en palabras de su creador -que nosotros traducimos- “no es un método alternativo, sino una alternativa al método” (2003, p. 32). Este modelo posmétodo se organiza en torno a 5 componentes básicos que tienen un carácter modular, no lineal, “así, un modelo modular constituye una red de subsistemas que se refuerzan mutuamente, engranados en una interacción dialéctica y que dan como resultado un entorno de enseñanza y aprendizaje holístico.” (Kumaravadivelu, 2012, p. 17). Dichos componentes -resumidos en las siglas *KARDS*- son: la adquisición de conocimientos, el análisis de las diferentes situaciones y contextos de aprendizaje, el reconocimiento de diferentes situaciones problemáticas, la creación de un conocimiento práctico propio y la observación. Pasamos a desarrollarlo en detalle.

1. Conocer (*Knowing*)

Para ayudar a aprender se necesita una base de conocimientos. Estos conocimientos pueden extraerse tanto de los estudios e investigaciones de otros -a través de la lectura y el estudio-, como de las investigaciones y teorías del propio docente, lo que supone el punto de partida de este modelo. De este modo, Kumaravadivelu establece tres tipos diferentes de conocimiento:

1. Conocimiento profesional: supondría todos los conocimientos teóricos que el profesor debe de tener y debería ir adquiriendo con el estudio.

⁸ *KARDS* (*Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, Seeing*). Nuestra traducción al español daría las siglas *CAREO* (*Conocer, Analizar, Reconocer, Experimentar, Observar*; usamos infinitivos en lugar de sustantivos -conocimiento, etc.- para dar mayor idea de proceso).

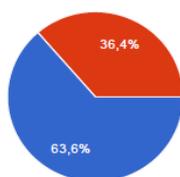
2. Conocimiento procedimental: sería el conocimiento práctico de clase, que se puede aprender en cursos de formación, así como en el intercambio o el trabajo colaborativo con otros profesionales, pero sobre todo, se va adquiriendo a través de la práctica docente diaria.
3. Conocimiento personal: no es otra cosa que el conocimiento que el profesional va adquiriendo a través de la observación, reflexión y, finalmente, creación de una “teoría propia”.

La forma de adquisición de estos tres tipos de conocimientos diferentes dependerá del estilo personal de aprendizaje, así como de las necesidades individuales. En este caso, el profesor en formación permanente pasa a ser, al mismo tiempo, estudiante que desarrollará su propio conocimiento. Así, todo tipo de cursos, congresos, seminarios, jornadas, talleres, conferencias, sesiones formativas en línea (Webinar, MOOC, etc.), seguimiento de profesionales o webs de ELE en las redes sociales, intercambio de experiencias y conversaciones con otros profesionales y compañeros, etc., van nutriendo al profesional de esos conocimientos teóricos y también procedimentales expuestos en los puntos 1 y 2. Si bien, tanto el conocimiento procedimental -punto 2-, como especialmente el conocimiento personal -punto 3- se basan en gran medida en la propia observación, es decir, en la observación dentro del entorno personal de clase. A partir de esa observación permanente se irá creando una forma de actuación o método que será el más útil para ese contexto específico.

2. Analizar (*Analyzing*)

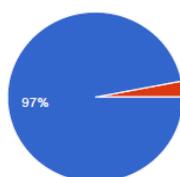
En el campo de la enseñanza de lenguas, ha habido siempre una dicotomía histórica entre teoría y práctica, de modo que los roles de cada uno estaban muy delimitados y distantes, siendo el investigador el que aportaba el componente teórico, el método, mientras que el profesor aplicaba de manera práctica esa teoría, ejecutaba dicho método. Rara vez los investigadores tenían muchas horas de clase semanales -si las tenían- y, de igual manera, los profesores se limitaban a dar clase sin entrar a investigar sobre la docencia. Sin embargo, “ninguna teoría de la práctica puede ser completamente útil y utilizable si no procede de la práctica” (Kumaravadivelu: 2012b, p. 8). En este punto

8. Durante una clase:



a veces modificas el plan si detectas alguna necesidad.	21	63.6%
siempre modificas el plan de clase, aunque sea poco.	12	36.4%
siempre sigues el plan según lo previsto hasta el final.	0	0%
nunca has dado clase.	0	0%

9. Cuando sales de una clase:



la analizas para ver qué funcionó y qué no y en este caso mejorarlo.	32	97%
algo no te gustó y lo piensas un poco, pero no haces nada.	1	3%
no haces nada especial.	0	0%

y durante la sesión de formación ya mencionada, se plantearon algunas preguntas -como las que presentamos en estos gráficos- sobre el nivel o grado de conciencia del profesor para investigar su aula desde dentro y también desde fuera. Los resultados nos indican que el docente es consciente de esa necesidad de analizar su aula e intervenir cuando sea necesario. Pero “para tener éxito en su práctica docente diaria, el profesor tiene que desarrollar el conocimiento y las estrategias necesarias para analizar y entender las necesidades de los alumnos, su motivación y autonomía” (Kumaravadivelu: 2012, p. 37). Son estos los tres pilares que conforman el módulo *Analyzing*, dentro de un contexto particular delimitado por la combinación de los factores individuales del alumno y el profesor, la institución, el contexto socioeconómico, la importancia y el prestigio social de la lengua que se estudia, etc.

1. Necesidades del alumno: tenemos que saber qué es lo que nuestros estudiantes conocen ya, lo que quieren aprender, lo que necesitan aprender, lo que les gusta e interesa, cómo aprenden mejor, etc. Existen infinidad de herramientas -cuestionarios,

entrevistas, encuestas, diarios de clase, etc.- que nos pueden ayudar a recoger y analizar todos los datos necesarios para elaborar una programación y unas sesiones de clase que den respuesta a todos estos interrogantes de una manera significativa.

2. Motivación del alumno: numerosos estudios respaldan la idea de que un alumno motivado es capaz de aprovechar de manera más efectiva las oportunidades de aprendizaje que se le brindan.
3. Autonomía del alumno: debemos involucrar a los estudiantes en todos los aspectos del proceso de aprendizaje de la lengua - planificación, evaluación, etc.- para que ellos mismos sean capaces de ver en qué punto del proceso se encuentran y en consecuencia, sean capaces de tomar decisiones. De esta manera, dotamos de significado al proceso, y preparamos a los estudiantes para que puedan comprender cómo funciona y puedan desenvolverse en el mundo globalizado en el que nos encontramos.

3. Reconocer (*Recognising*)

Aquí comienza la reflexión del profesor acerca de cómo construye y desarrolla su labor docente, su “yo” profesor. Sin separar al docente de la docencia, a través de la práctica docente diaria y de la reflexión sobre lo que sucede en el aula, el profesor va construyendo y renovando su naturaleza docente.

Esta naturaleza docente se relaciona directamente con la identidad del profesor, una naturaleza que se va formando y transformando por medio de la influencia de las creencias y valores acerca de lo que debe constituir la enseñanza del propio profesor.

1. Identidad del profesor: se trata de un concepto bastante abstracto y difícil de definir, pues nos referimos a un proceso continuo de transformación que nunca termina, queriendo siempre dar respuesta a todas las preguntas que surgen de nuestra actividad docente, de dar sentido a nuestra actuación.
2. Creencias del profesor: nuestro sistema de creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de la naturaleza de la lengua, determina en gran medida nuestra actuación docente. Lo que aún tratamos de descubrir los investigadores es en qué medida o hasta qué punto esto es así. En la era posmétodo, en la que nos encontramos ante una realidad diferente en la que ya no hablamos de un buen método o una buena manera de enseñar, sino que debemos centrarnos en reconocer que cada profesor es diferente, aceptar esa diversidad y hablar de la mejor manera de enseñar de cada profesor (Kumaravadivelu: 2012, p. 62).
3. Valores del profesor: íntimamente ligados a las creencias, los profesores, en cuanto que seres humanos, vamos estableciendo nuestro sistema de valores sobre la enseñanza, al igual que lo hacemos en el resto de aspectos de nuestra vida cotidiana. Las creencias sobre lo que está o no está bien determinan esos valores que pasan a formar parte de lo que consideramos que debería ser la “moral” de la enseñanza.

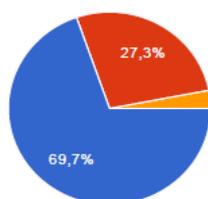
4. Experimentar (*Doing*)

Los apartados anteriores se centraban en todo aquello relacionado con la figura del profesor, sus conocimientos, el análisis del contexto de enseñanza, su propia identidad docente, creencias y valores. Aquí reflexionamos acerca del hacer, experimentar toda esa teoría, ya que, como hemos mencionado anteriormente, no podemos teorizar sobre la práctica docente sin extraer nuestras conclusiones de la propia práctica.

De nuevo nos encontramos con tres elementos íntimamente relacionados que nos ayudan a comprender en qué consiste esa experimentación:

1. Teorizar: la construcción de una propia e individual teoría acerca de la práctica docente.
2. Dialogar: una conversación de carácter crítico, no sólo con interlocutores debidamente formados en el campo que estudiamos, sino entre las diferentes voces y elementos que conforman la docencia y la figura del docente. “Incluso la construcción de una teoría personal acerca de la práctica docente ha de ser llevada a cabo en comunidad, de manera colaborativa y dialogada” (Kumaravadivelu: 2012, p.90). Como ejemplo de implementación de esta fase, se muestra debajo una de las preguntas del cuestionario, relacionada con el intercambio de ideas y la posible modificación o ajuste de las mismas:

7. ¿Cuándo fue la última vez que compartiste un recurso, actividad.. con tus compañeros?



Categoría	Cantidad	Porcentaje
Esta semana.	23	69.7%
Hace unos meses.	9	27.3%
Más de un año.	1	3%
Nunca.	0	0%

3. Enseñar: la enseñanza es una actividad de reflexión a través de la cual debemos:
 1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje, ayudando y guiando a los estudiantes para que se den cuenta de su potencial y sean capaces de desarrollarlo. Crear actividades de clase que promuevan la interacción, siempre basadas en un aprendizaje significativo y adaptadas al contexto.
 2. Tutorizar una transformación personal, ofreciendo a los estudiantes una ventana abierta al mundo, mostrándoles nuevas perspectivas sobre los factores políticos, sociales y culturales que van dando forma a su identidad, para que puedan desenvolverse dentro de un mundo globalizado.

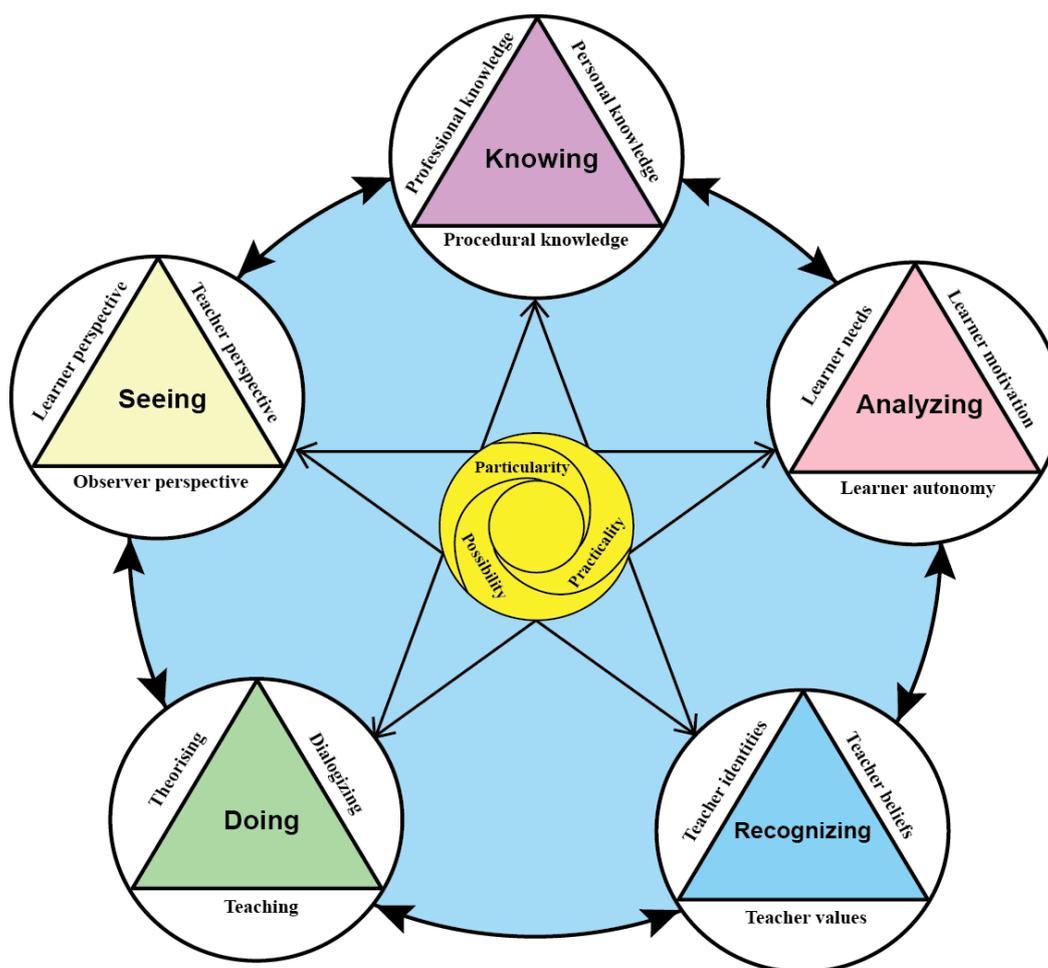
5. Observar (*Seeing*)

“La cuestión no es qué miras, sino qué ves” (H.D. Thoreau, en Kumaravadivelu, 2012, p. 99). Esta cita nos da la clave del componente de observación del modelo. Y es que si se quiere hacer una observación de la clase eficaz, hay que mirarla desde una triple perspectiva: como alumno, profesor y observador. La interacción analizada críticamente que se produce dentro del aula de estas tres perspectivas es la que determina la eficacia de la docencia.

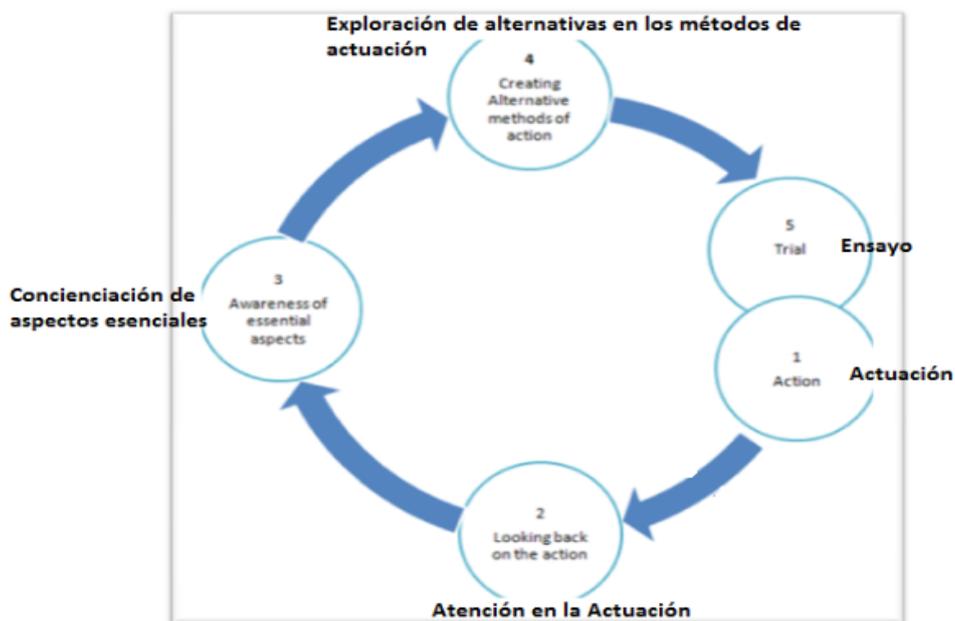
1. Alumno: no es un elemento pasivo del proceso, sino un agente activo de su propio proceso; así pues, hay que entender cuáles son las necesidades, intereses, perspectivas, posibilidades, papel, etc., que ofrece el propio estudiante. Por lo tanto, su papel debería estar más próximo al del profesor en la toma de decisiones tales como definir los objetivos, líneas de trabajo, ritmos, etc.
2. Profesor: si bien el proceso debe estar centrado en el alumno, sigue siendo el profesor quien gestiona el mismo. La tarea fundamental del profesor está en conseguir que el aprendizaje sea efectivo, cohesionado, en una atmósfera adecuada -ni muy seria, ni demasiado ligera-, en ajustar sobre la marcha lo necesario. Todo ello, necesita de la autoevaluación crítica para ser mantenido y/o desarrollarlo, así como de los comentarios y sugerencias que puedan venir de fuera por medio de otro observador.
3. Observador: es fundamental que, de manera periódica, otro profesional analice de forma crítica la actuación docente, puesto que una experta visión externa, puede ayudar a resolver algo que por uno mismo el profesor no pueda. Además, “trabajando juntos, los colegas pueden crear una atmósfera propicia donde se fomenta el trabajo en equipo, y donde se ayudan mutuamente a mejorar tanto el ambiente de trabajo como su propia efectividad docente” (Kumaravadivelu, 2012, p. 110).

Para cerrar el capítulo sobre los componentes del modelo de enseñanza y aprendizaje de profesores de Kumaravadivelu, en este diseño⁹ se puede ver sintetizado de forma muy gráfica. Como se puede apreciar en el esquema, el eje de este modelo modular, circular, holístico e interactivo se basa en unos principios operativos, sin los cuales el modelo no se puede aplicar y, más importante aún, carece de sentido y valor. Estos principios operativos son de obligado cumplimiento en todos los casos y son tres: particularidad, practicalidad y posibilidad.

⁹ Kumaravadivelu, B. (2012, p. 125).



1. Principio de particularidad: la base de la actuación docente siempre tiene que ser el pequeño mundo-clase particular, de modo que todo lo que se piense, investigue, cree, haga, tiene que estar pensado para un grupo concreto, en un contexto determinado y con unas características específicas.
2. Principio de practicidad: se refiere a la unión de teoría y práctica en la figura del profesor. Y es que, para que la docencia sea significativa tiene que ser propia de cada contexto; luego, el mejor posicionado para crear esta teoría que maximice las oportunidades de crecimiento tanto del alumno como del profesor es el propio docente. Dotar de herramientas, en forma de conocimientos y estrategias, para desarrollar la propia teoría de la práctica es fundamental para conseguir profesores que realmente entiendan y mejoren la docencia.
3. Principio de posibilidad: como docentes investigadores hay que eliminar los límites que institucionalmente se nos ponen, hay que intentar transformar la realidad sin ser preso de ella. En este marco, Kumaravadivelu (2012b, p. 7) propone “la fórmula 50-10. Es decir, si debes enseñar durante 60 minutos, ciñete al programa, los métodos y los materiales establecidos durante 50 minutos [...], pero durante los restantes 10 minutos apártate de ese programa predeterminado y del manual asignado, y sigue lo que dicte tu corazón, haz lo que realmente quieres hacer para conseguir que tu actividad educativa sea verdaderamente significativa y transformadora” .



Tras el análisis pormenorizado del modelo de desarrollo docente de Kumaravadivelu, proponemos a continuación el modelo de Korthagen, más conciso y centrado en la práctica reflexiva. En este esquema se puede ver claramente la técnica a emplear en la investigación en acción. El modelo de formación y desarrollo docente ALACT supone un “camino” de concienciación hacia la propia práctica docente a través de la observación de la propia actuación. No hay, pues, la ya mencionada tradicional dicotomía de investigador frente a profesor, puesto que lo que busca es el desarrollo docente a través de la investigación propia. Las fases o pasos de la investigación son los siguientes:

1. Experiencia de la persona y actuación más o menos intuitiva en prácticas docentes concretas.
2. Lento proceso de concienciación y de reflexión, en el que el docente tendría que mirar en su propia actuación para entenderla profundamente.
3. Mayor nivel de concienciación y darse cuenta de los aspectos de la propia actuación que sean susceptibles de cambio.
4. Búsqueda consciente de alternativas y creación de nuevos métodos de acción que mejoren la actuación docente.
5. Aplicación consciente de nuevos métodos, observación y evaluación de sus resultados e inevitablemente vuelta a empezar de todo el proceso.

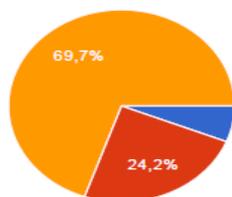
Este método busca dotar al docente de una estrategia pautada de control y desarrollo de su propia actuación, ya que la ausencia de planificación dificulta una correcta toma de decisiones y, por lo tanto, de una mejora y un desarrollo apropiados; así, se hace necesario tener un plan de acción estratégico sobre el que basar la intervención. Este plan de acción debe ser registrado, no con la intención de acumular materiales, sino porque dicho registro tiene que ir ligado a su análisis. Será ese análisis de los diferentes materiales (ideas registradas, actividades, pruebas, grabaciones, notas y apuntes, etc.) lo que permitirá que la investigación se desarrolle y, con ello, se consiga la evolución docente. Sin el registro, será difícil hacer modificaciones de la actuación que no estén basados más que en la intuición.

¹⁰ Korthagen, F.A. (2001).

Una herramienta formativa: el Portafolio del profesor¹¹

La investigación en acción como método de mejora y desarrollo docente constante es más útil y cobra mayor sentido si se hace de forma sistemática. Y una herramienta ejemplar, práctica y eficaz en este modelo de desarrollo es, sin duda, el portafolio del profesor. Preguntamos a nuestros colegas acerca del significado de dicha herramienta y los resultados fueron bastante satisfactorios como se puede ver en el gráfico de abajo, puesto que la mayoría sabía que es una herramienta formativa basada en el análisis y no en la acumulación de documentos. Sin ese análisis, sin la reflexión, también será un portafolio, pero a secas, un mero archivador de documentos, pero sin la parte más importante y lo que le confiere su efectividad como herramienta formativa.

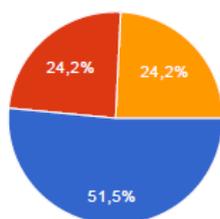
10. El Portafolio del profesor:



Es como un C.V., pero con más detalle, más extenso.	2	6.1%
Es una carpeta con documentos que muestran mi experiencia docente.	8	24.2%
Es una herramienta formativa, en la que se incluyen documentos y análisis.	23	69.7%

Sin embargo, a pesar de los conocimientos por parte de los colegas acerca de la existencia y eficacia del portafolio del profesor, la realidad es que no es tan común su uso. Como se puede ver en este gráfico, apenas una cuarta parte de los asistentes hace uso actualmente de dicha herramienta, lo cual nos da una idea del camino que aún nos queda por recorrer en el ámbito de la formación docente y del desarrollo profesional.

11. ¿Tienes o has tenido un portafolio?



No, nunca.	17	51.5%
Sí, en el pasado, pero lo dejé.	8	24.2%
Sí, lo tengo en la actualidad.	8	24.2%

1. Definición de portafolio del profesor

En el *Diccionario de términos clave de ELE*¹² encontramos una definición que se ajusta muy bien a lo que entendemos que es el portafolio reflexivo del profesor:

“(…) el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras — también llamadas evidencias— de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje. Tiene, pues, dos funciones:

- la acreditativa, puesto que funciona como muestrario hacia el exterior para ser evaluado,
- la formativa, pues permite tanto al formando como al docente tomar conciencia de la propia actuación pedagógica y de los objetivos de formación que se fijan a partir de esa conciencia.”

¹¹ En esta página se puede encontrar más información acerca del portafolio del profesor <https://prpele.wordpress.com/>. En esta página, seis herramientas para crear el portafolio online: <http://latidocreativo.es/blog/6-herramientas-para-crear-y-ensinar-nuestros-portfolios/>.

¹² http://cvc.cervantes.es/Enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioprofesor.htm

Si bien la primera función también está ahí y puede ser útil, es la segunda la que nos interesa, puesto que aquí defendemos el uso del portafolio docente para desarrollarse como profesor. También es una herramienta que sirve al docente para autoevaluarse y que se convierte así en un documento vivo, dinámico y en constante evolución.

2. Estructura

Como herramienta reflexiva personal, no tiene una estructura o forma fija, puesto que esta se ajustará siempre a los gustos y necesidades del docente; es por tanto, un documento personalizado. Sin embargo, sí que tiene que tener -para ser considerado un portafolio docente- dos componentes esenciales:

1. Muestras y evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Reflexión y análisis de dichas muestras.

3. Ventajas

El portafolio docente tiene el valor de ser un documento original hecho por el propio profesor, dirigido hacia el alumnado y orientado hacia la práctica. En ese camino documenta y analiza las decisiones pedagógicas dirigidas a la mejora. Por lo tanto, es una herramienta clave para el desarrollo formativo y el cambio del docente y de su docencia. Por último, pero no menos importante, es una herramienta que se usa en el presente pero con la mirada puesta siempre en el futuro, tanto en el cercano del aula, como en el de fijación de nuevos objetivos. Se convierte así en el elemento que hace posible ese círculo de análisis y desarrollo continuo del que hemos hablado aquí.

Conclusiones

Y a modo de cierre, un fragmento del clásico poema *Cantares* de Antonio Machado¹³ -que, como maestro que fue, pareció querer darnos la clave con este poema de cómo ayudar a aprender mejor- nos sirve para resumir algunas de las ideas aquí expuestas:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

1. No hay un método definitivo y eficaz en cada circunstancia, sino el método personal para cada entorno, creado *ex profeso* a partir del análisis de dicha situación particular.
2. Es el propio docente -sin esperar que otros lo hagan por él- quien tiene que investigar para encontrar cuál es ese método que mejor se adapta a su entorno de enseñanza-aprendizaje.
3. La investigación en acción es la base del éxito en la labor docente, al permitir el desarrollo del profesor al mismo tiempo que se desarrolla el aprendizaje. El profesor enseña a aprender a la vez que aprende a enseñar.
4. El Portafolio del profesor es una herramienta de desarrollo profesional docente muy importante, puesto que se usa para analizar la actuación presente pero con visión de futuro (mejora docente constante).
5. Y para terminar, retomando los versos de Machado, no hay un camino-método preciso, sino que este se debe ir haciendo con la práctica y el análisis, modificándolo según las necesidades de cada momento.

¹³ Este poema formó parte de *Proverbios y cantares*, dentro de la obra *Campos de Castilla* (1912).

Referencias

- Atienza, E. (2009). “El portafolio del profesor como instrumento de autoformación”, en Marcoele, 9.
- Esteve, O. (2004). “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica», en *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras del Instituto Cervantes de Bremen*, Instituto Cervantes, Bremen, 2004.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society. A Modular Model for Knowing, Analysing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2012b). “La palabra y el mundo”, entrevista en *Marcoele*, 14.
- Martín Peris, E. y otros (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL. Consultada la edición de la obra online: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Pérez de Obanos Romero, G. (2009). “La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE”, en *Suplementos MarcoELE*, 9, V Encuentro brasileño de profesores de español.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Fuentes online usadas

- Blog de desarrollo docente: <http://otroprofedecele.com/profes/ser-profesor-de-espanol/>
- Portafolio Reflexivo del Profesor de E/LE: <https://prpele.wordpress.com/>
- Seis herramientas para crear y enseñar nuestros portfolios: <http://latidocreativo.es/blog/6-herramientas-para-crear-y-ensenar-nuestros-portfolios/>

Evaluar en tiempos modernos

La evaluación por rúbricas en la clase de ELE

Mónica Souto González

Universidad del Bósforo (Estambul)

Resumen

En la actualidad el sistema educativo en general, y la enseñanza de lenguas en particular, se encuentran en un proceso de cambios e innovación con vistas a adaptarse a las necesidades de una nueva generación marcada por la globalización, el acceso masivo a la información y el uso de las nuevas tecnologías. Se habla de “modelo educativo de la sociedad del conocimiento” y escuchamos términos como: proyectos, trabajo colaborativo, competencias, destrezas, aprendizaje para toda la vida... Cambian las maneras de enseñar y, por lo tanto, es necesario modificar también la manera de evaluar. Con este fin se presentan las rúbricas como herramienta de evaluación. Por un lado, constituyen guías que ayudan al estudiante a planificar su trabajo y a visualizar una meta; por otro, son escalas en las que se establecen niveles progresivos de dominio respecto al desempeño en una determinada producción. El objetivo de realizar este tipo de trabajo en clase va más allá de dar un valor en puntos a un determinado producto. Se trata de desarrollar la autonomía de los estudiantes y de concienciarlos sobre el proceso de aprendizaje. Por último, se abordan maneras de crear y utilizar las rúbricas empleando las nuevas tecnologías.

Palabras clave

ELE, enseñanza, evaluación, lenguas extranjeras, proceso de aprendizaje, rúbricas

De saberes a competencias: un nuevo paradigma educativo

En el siglo XXI nos encontramos ante un nuevo tipo de sociedad caracterizada por la fuerte presencia de la tecnología en todos los ámbitos, desde lo profesional hasta lo más cotidiano. Al mismo tiempo, nos vemos expuestos cada día al procesamiento de inmensos volúmenes de información que nos llegan en lo más diversos formatos. Estamos viviendo en la llamada “Sociedad de la información y del conocimiento” en la que resulta imposible seguir formando a los jóvenes con los mismos sistemas que en el siglo pasado.

En esta nueva sociedad lo importante ya no es SABER sino SER COMPETENTE. Las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve [1]. Se caracterizan por el saber hacer (habilidades); saber (conocimiento) y saber ser (valores y actitudes que permiten valorar las consecuencias de ese saber). En otras palabras, SER COMPETENTE significa saber hacer cosas, resolver problemas en situaciones concretas. Como las situaciones de la sociedad actual son cada vez más complejas y están en constante evolución, para dar solución a los problemas es necesario ser capaces de integrar diversos saberes teóricos y prácticos, lo que requiere un aprendizaje continuo que se extiende a lo largo de toda la vida. El Parlamento Europeo y el Consejo publicaron en el año 2006 un documento en el que definen las 8 competencias clave del aprendizaje permanente [2]:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;

7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Por todo lo anterior se impone una nueva definición de lo que hay que aprender y, en consecuencia, de lo que hay que enseñar: contenidos que sean útiles para entender el mundo que nos rodea y poder interactuar en el mismo. El nuevo paradigma también implica cambios en el rol del profesor, que ya no es solo fuente primaria de conocimientos y único responsable del aprendizaje, sino alguien capaz de identificar las capacidades y los límites de cada estudiante para poder guiarlo en un proceso lo más individualizado posible mediante la enseñanza de destrezas y habilidades, no solamente de conocimientos. El estudiante, por su parte, debe abandonar una actitud pasiva y convertirse en protagonista de su propio aprendizaje desarrollando diferentes estrategias y aprendiendo a elegir aquellas que más le funcionan. El objetivo final es formar a un individuo autónomo, capaz de adaptarse a situaciones nuevas mediante el aprendizaje de los saberes necesarios para resolver los problemas ante los que se encuentre.

La enseñanza del español como lengua extranjera y la evaluación

Como ya se ha visto, la comunicación en lenguas extranjeras es una de las competencias clave del aprendizaje permanente. En el campo específico de la enseñanza de ELE, como en la escuela en general, también existe la preocupación sobre qué tipo de metodología aplicar, qué contenidos se deben enseñar y cómo hacerlo para cubrir las necesidades del aprendiente del siglo XXI, que se desenvuelve en un mundo multicultural. En la clase de ELE de nuestros días el manual es solo una de las herramientas para el aprendizaje, en el que también intervienen, y cada vez más, otros elementos como pizarras digitales, tabletas y teléfonos inteligentes que permiten profundizar y poner en práctica lo que se aprende de una forma más dinámica.

A la hora de realizar actividades de clase se tienen en cuenta factores como la conexión entre contenidos de aprendizaje y experiencias, la capacidad de trabajar en grupo, la elaboración de proyectos significativos que activen diferentes aspectos de lo que se aprende y el intercambio con alumnos de otros lugares –del propio país o incluso del mundo–. Gracias al empleo de las TIC los estudiantes son capaces de crear productos atractivos que pueden compartir fácilmente con otros creando así comunidades de aprendizaje. Además, se promueven la reflexión y la autonomía a través del uso de portfolios que ayudan a desarrollar el sentido crítico.

En un contexto de enseñanza en el que se aplican dinámicas y prácticas novedosas, resulta imposible seguir evaluando a nuestros estudiantes mediante una forma tradicional que se limite a calificar y seleccionar qué alumnos aprueban o pasan de curso mediante una evaluación sumativa. Lo ideal sería extender la evaluación de la simple medición de conocimientos adquiridos a una evaluación más completa que incluyera la capacidad de aprender a aprender.

El objetivo debe ser potenciar la capacidad creadora y de innovación, la creatividad y la imaginación de nuestros estudiantes a través de la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje [3]. Se trata de una tarea para nada fácil y que además requiere herramientas flexibles que faciliten la actividad evaluativa. Una posible solución consiste en el empleo de rúbricas.

Rúbricas

Una rúbrica es un instrumento que facilita la evaluación del desempeño de los estudiantes, especialmente en temas complejos, imprecisos o subjetivos. Este instrumento podría describirse como una matriz de criterios específicos que permiten asignar u otorgar un valor (valorar), basándose en una escala de niveles de desempeño y un listado de aspectos que evidencian el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias alcanzadas por el estudiante en un tema particular [4].

Existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. La rúbrica holística es recomendable en los casos en los que se busca evaluar los logros de manera general. Es muy fácil de crear y utilizar pues al hacer una valoración integrada no hay que especificar los componentes del proceso. Este tipo de rúbrica sólo tiene descriptores correspondientes a niveles de logro globales.

Puntos	Nombre	Descriptor
0 a 2	Básico / Nivel de inicio / Insuficiente	El estudiante tiene un vocabulario muy básico que le permite decir palabras y algunas breves frases en inglés pero no puede construir un discurso con coherencia, consistencia, claridad y profundidad.
3 a 4	Básico-Avanzado / Nivel básico / Deficiente	El estudiante tiene un vocabulario un poco más amplio que le permite construir frases con cierta coherencia y consistencia pero que no le permiten construir un discurso que sea lo suficientemente coherente, consistente, claro y profundo.
5 a 6	Intermedio / Nivel Medio / Aceptable	El estudiante posee un vocabulario amplio que le permite construir frases completas y con sentido, y que le permite construir discursos breves y con sentido, pero con poca claridad y más bien superficial.
7 a 8	Intermedio-Avanzado / Sobresaliente	El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite construir frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos con una cierta coherencia, sentido y con alguna claridad.
9 a 10	Avanzado / Nivel de alcance / Nivel superior / Excelente	El estudiante posee un vocabulario amplio y suficiente que no sólo le permite construir frases completas y con sentido sino que pueden ser articuladas en párrafos y discursos un grado óptimo de coherencia, consistentes, con claridad y profundidad suficiente para transmitir un pensamiento propio o de algún autor o aspecto estudiado.

Fig. 1. Ejemplo de rúbrica holística [5].

La rúbrica analítica, en cambio, es más compleja de elaborar, pero garantiza una retroalimentación más completa. Hay que especificar una serie de niveles de desempeño que se pueden clasificar con números o con calificativos. Esta se emplea cuando se busca evaluar el proceso, identificando fortalezas y debilidades. Díaz Barriga (2005), afirma que los descriptores de una rúbrica deben: a) ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos, b) ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos, c) requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación, d) ser claramente comunicables y e) hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos [6].

CONTENIDO DIGITAL					50
ASPECTOS	Excelente	Bien	Regular	Necesita mejoras	%
Banda Sonora - Edición	Se grabaron o editaron archivos de audio para componer la banda sonora.	La mayoría (cerca de la mitad) de la banda sonora es editada.	Una porción pequeña de la banda sonora está compuesta con archivos de audio grabados o editados.	La banda sonora corresponde a un archivo de audio creado por otros.	5
Banda Sonora - Emoción	La música provoca una respuesta emocional acorde con el argumento de la narración.	La música provoca una respuesta emocional acorde con el argumento de la narración.	La música está bien y no distrae, pero no le añade mucho a la narración desde el punto de vista emocional.	La música distrae, es inapropiada o no se utilizó.	5
Imágenes	Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración, comunican simbolismos y/o metáforas. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos propios.	Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración. La elección de imágenes es lógica. Algunas imágenes son fotografías o dibujos propios.	Se intentó usar imágenes y/o fotografías para crear una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración, pero necesita más trabajo. La elección de imágenes es lógica. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos de terceras personas.	Poco o ningún esfuerzo se hizo para usar imágenes que crearan una atmósfera apropiada. Las imágenes seleccionadas no guardan relación con el tema de la narración. La totalidad de las imágenes son fotografías o dibujos de terceras personas.	25

Fig. 2. Ejemplo de rúbrica analítica (fragmento) [7].

¿Por qué utilizar las rúbricas en la clase? Díaz Barriga (2005), citando a Goodrich, menciona las razones por las que las rúbricas son una poderosa herramienta para la enseñanza y la evaluación [8]:

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.
- Ayudan a definir en qué consiste la "calidad" de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la auto dirección de los alumnos.

- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Retroalimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas, considerando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

En la clase de lengua extranjera, -en el caso que nos concierne, el español- las rúbricas pueden emplearse para evaluar diferentes aspectos, desde comportamientos, actitudes, y progreso, hasta productos.

Las TIC facilitan enormemente la creación de rúbricas electrónicas o e-rúbricas. Actualmente se cuenta con una serie de recursos online que facilitan el diseño de estas matrices y que enumeramos a continuación:

- RUBISTAR: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>
- RUBRIC MAKER: http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/
- RUBRIC MAKER : http://www.myt4l.com/index.php?v=pl&page_ac=view&type=tools&tool=rubricmaker
- GOOGLE FORMS: <https://docs.google.com/forms/u/0/>
- CORUBRICS: <http://tecnocentres.org/es/corubrics-una-plantilla-para-evaluar-con-rubricas/>

Teniendo en cuenta todo lo explicado anteriormente, durante el curso escolar 2015/2016 decidí poner en práctica esta forma de evaluar para la realización del proyecto final de la asignatura SPA 201, curso de español de nivel A2. La tarea consistió en la elaboración de una vídeo-receta, para lo cual los estudiantes tenían que organizarse en parejas y filmar la elaboración de un plato de su preferencia.

Con el objetivo de desarrollar la capacidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y para incrementar el sentido de responsabilidad, como actividad previa en clase, se organizaron dos grupos de trabajo en los que los propios estudiantes tuvieron que razonar sobre los aspectos evaluables en una tarea de ese tipo. Cada equipo tuvo que negociar los criterios importantes para realizar la tarea y luego, presentarlos al resto de los compañeros. El profesor recogió en la pizarra los comentarios de los estudiantes y con esos datos, en un segundo momento, elaboró una rúbrica que luego fue aprobada por toda la clase¹⁴. Gracias a esta actividad se les da a los alumnos la oportunidad de crear sus propios criterios, para lo cual tienen que reflexionar sobre lo que es un buen trabajo. Este paso también facilita la comprensión por parte de los alumnos de los niveles de desempeño que posteriormente se describen en la rúbrica. Las observaciones y reflexiones de los estudiantes son de gran ayuda al profesor para determinar qué están aprendiendo realmente los alumnos y qué es necesario modificar en las clases para un aprendizaje más efectivo.

Llegado el momento de presentar las diferentes vídeo-recetas, se optó por una evaluación mixta con participación activa por parte de los estudiantes.

- Evaluación entre pares [9]: los estudiantes evaluaron el trabajo de sus compañeros. Para este tipo de evaluación es fundamental entrenar a los estudiantes a proporcionar retroalimentación mediante la crítica constructiva.
- Autoevaluación: cada pareja de estudiante evaluó su propio desempeño.
- Evaluación por parte del profesor.

En esta fase del trabajo se utilizaron versiones electrónicas de las rúbricas elaboradas con CoRubrics. La nota final del proyecto fue una media entre los tres tipos de evaluación.

Conclusiones

La llamada sociedad de la información y el conocimiento en la que vivimos está caracterizada por cambios rápidos que requieren una gran capacidad de adaptación. Es por ello que nos encontramos en la necesidad de replantear el modo en que enseñamos haciendo énfasis en el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según Birenbaum (1996) o Segers y Dochy (2001) citados por Ibarra y Rodríguez (2012) [9], la capacidad de resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de

¹⁴ Las imágenes pueden verse en: http://prezi.com/6rk4qxc1j-nn/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo son algunas de las competencias que el alumnado debe desarrollar. La participación del alumnado en los procesos de evaluación facilita la adquisición y el desarrollo de esas competencias, promoviendo la autonomía y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Las rúbricas son una poderosa herramienta que facilita el trabajo de evaluación de procesos ya que, por un lado, constituyen guías que ayudan al estudiante a planificar su trabajo y a visualizar una meta mientras que, por otro, se establecen de manera detallada niveles progresivos de dominio respecto al desempeño en una determinada producción. Entre las ventajas en el uso de las rúbricas tenemos que los estudiantes reciben información detallada sobre lo que se espera de ellos y los criterios según los cuales serán evaluados. Al mismo tiempo, contribuyen a la toma de conciencia del alumno sobre el proceso de aprendizaje y propician que se generen dinámicas de grupo positivas. Las rúbricas también ayudan a disminuir el grado de subjetividad en la evaluación, puesto que permiten evaluar aspectos menos "tangibles" del aprendizaje, como estrategias o actitudes, facilitando además la retroalimentación. Al aplicar estos enfoques la evaluación se convierte en una poderosa herramienta para el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como para mejorar el nivel de implicación y motivación de los mismos, apostando por la participación y por el protagonismo del alumnado en su propia evaluación [10].

Referencias

- Competencia (aprendizaje) (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de <https://goo.gl/rvAkv9>
- Comunidades Europeas, 2006. *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo*. Disponible en: <http://goo.gl/365yppq>
- Magro, C. (2016). *Evaluar para aprender*. Disponible en: <https://goo.gl/aDrfXB>
- López García, J.C. (2014). *Cómo construir Rúbricas o Matrices de Valoración*. Disponible en: <http://goo.gl/XMikOg>
- Martínez Rojas, J.G. (2008). *Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso*. Disponible en: <http://goo.gl/wyg7zL>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill (p. 145)
- EDUTEKA (2011). *Matriz de valoración para narrativas digitales*. Disponible en: <http://goo.gl/o9zTik>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill (p. 141)
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. (2012). *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*. Revista de Educación, 359. Disponible en: <http://goo.gl/96CxJ3>
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. (2012). *Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior*. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, 149-161. ISSN: 1887-4592

Entre el Sultanato y los Jóvenes Turcos: dos españoles en la corte de Abdul Hamid II

Marco da Costa

Universidad de Economía de Esmirna

Resumen

Este artículo recuerda el viaje que realizó el escritor Blasco Ibáñez en 1907 por tierras otomanas y la estancia como corresponsal de Julio Camba en Constantinopla entre 1908 y 1909. Este último período coincidió con la revolución de los Jóvenes Turcos que supuso los primeros pasos de modernización del Imperio otomano. La mirada desmitificadora de Camba se confrontará con la idealización orientalista del novelista valenciano. Un diálogo “ficticio” entre españoles que llega hasta nuestros días como ejemplo de plena actualidad.

Palabras clave

Vicente Blasco Ibáñez, Julio Camba, Turquía, Constantinopla, Oriente, cultura, Jóvenes Turcos, Abdul Hamid, sefardíes.

En julio de 1908 un grupo heterogéneo de reformistas, nacionalistas y afines a reformas occidentalizantes ponían en jaque a un Imperio otomano que desde la entrada del siglo XIX vivía un proceso de desintegración en su territorio. Los llamados Jóvenes Turcos conseguirían la restauración del Parlamento y la Constitución el 24 de julio por parte del sultán Abdul Hamid. A finales de aquel año *La correspondencia de España* enviaba a un joven periodista para cubrir unos hechos históricos que tambaleaban los cimientos de la Sublime Puerta. Un año antes, durante el verano de 1907, un famoso escritor valenciano iniciaba su primer viaje por Oriente. Sus apuntes recogidos durante la travesía aparecerían en periódicos como *El Liberal* de Madrid, *La Nación* de Buenos Aires y *El Imparcial* de México para ser recopilados finalmente en un volumen titulado *Oriente* que publicaría la editorial Prometeo. La experiencia y la idealización exótica de uno junto a la juventud y la visión desmitificadora del otro retratarían una época clave para la historia de un país que contemplaba los vaivenes decadentes del otomanismo y los intentos democratizadores de una sociedad prekemalista. Dos escritores con estilos diferentes, coincidentes en espacio y tiempo con una *Belle Époque* que daría sus últimos coletazos orientalizantes y escapistas en las trincheras de la Primera Guerra Mundial. Blasco Ibáñez (1867-1928) y Julio Camba (1884-1962) no solo reflejaron en sus escritos-crónicas sobre Oriente su particular visión del mundo oriental sino también una distinta forma de entender el periodismo que se ajustaría a la demolición del viejo sistema colonial-paternalista y al nacimiento del siglo XX en 1918.

El periplo hacia las tierras de Oriente del autor de *La barraca* comenzaría en la estación termal de Vichy. No es, sin embargo, hasta el capítulo XV cuando Blasco Ibáñez enfatiza su salida “de la verdadera Europa” arribando a los Balcanes, esos “pequeños y revoltosos Estados” que siete años más tarde convertirían a Europa en un verdadero polvorín. La primera referencia a los turcos, al final del capítulo, viene dada por la descripción de un episodio histórico que incide en el tópico que desde la literatura española del Siglo de Oro había ido alimentando la imagen cruel y sádica de “El Turco”. Concretamente el novelista valenciano comenta un suceso ocurrido en Belgrado donde los turcos en su intención por amenazar a las guerrillas nacionalistas cubrieron las paredes de una torre medieval con los cráneos de los serbios capturados.

Esta primera impresión que reproducía los habituales vicios y defectos achacados al Gran Turco desde que su inconmensurable poder acosaba a los bajeles hispanos y causaba pavor en las aguas cristianas del Mediterráneo tenía una finalidad más anecdótica que la puramente propagandística ancestral porque, como se observa, Blasco Ibáñez siente desde el principio una gran admiración por el pueblo

y la cultura turca. Se convierte, al mismo tiempo, en un acérrimo defensor del territorio otomano que observaba con mirada nostálgica la pérdida de posesiones europeas y anticipa lo que acontecerá en 1918 cuando el “tropol de lobos de las grandes potencias europeas” (XX) esté esperando a que el enfermo perezca para poder distribuirse el botín del cuerpo del Imperio. Blasco Ibáñez califica a Turquía como el “gran enfermo” (XVI) de Europa, “el gran vertedero del continente (...) y un pan blando” (XIX) donde “los lobos más terribles del mundo” (XIX) acuden desde todos los rincones de Europa para saciar sus apetitos de lujuria y riqueza. Esta visión crítica de la influencia europea “que atrofia y envilece a la vieja Turquía” (XXIV) parte de unos postulados tradicionalistas, arraigados en la imagen orientalista del viajero europeo, que se mostrarán contrarios al proceso de modernización que llevará a cabo años después Atatürk. En esa defensa a ultranza de todo lo relacionado con la idiosincrasia otomana, Blasco Ibáñez justificará el carácter bárbaro y feroz del imaginario europeo dado que “los turcos han sido crueles porque han guerreado mucho, y la guerra jamás ha sido ni será escuela de bondades y de dulces costumbres” (XVI). Además su cólera y enfado se producen cuando surgen situaciones injustas y traicioneras. Por otra parte, Blasco Ibáñez se aferra a la opinión general de que los viajeros “se irritan contra la injusticia con que es apreciado este pueblo” porque el turco es hospitalario, “bueno y franco” (XVI), “simpático y cortés (...), bueno y generoso” (XIX).

Otro de los aspectos destacados que nos deja el volumen *Oriente* es la naturaleza polemista de Blasco Ibáñez. En medio de este compendio historicista-descriptivo de su viaje por Constantinopla, el escritor difunde una serie de opiniones en cuanto a religión y raza que no dejan de sorprender en un autor cuya hostilidad hacia la Iglesia Católica y sus ideas republicanas le costarían la cárcel y el exilio en algún momento de su trayectoria vital. Hoy en día serían catalogadas de retrógradas e intolerantes hacia pueblos que en su día sufrieron las consecuencias del odio y el fanatismo. Con todo, este reguero de dictámenes que salpican de vez en cuando el libreto debería ser emplazado en el contexto histórico-social en el que fueron pronunciados. En primer lugar, Blasco Ibáñez define a la raza turca como una mezcla étnica que les hace parecer más a los caucásicos que a los propios turcos asiáticos de “raza amarilla” (XVI). Estos breves comentarios, tan propios de los estudios raciales que venían siendo desarrollados desde el siglo XIX, le sirven para introducir una de las pocas salidas de tono humorístico que destila el libro cuando Blasco Ibáñez asegura que recorrer las calles de Constantinopla no difiere de hacerlo por el centro de Madrid. Todas las caras le recuerdan un nombre puesto que los contactos comerciales han hecho desaparecer las diferencias en el aspecto físico entre un madrileño y un turco: “Amigo López... o amigo Fernández: ¡basta de broma! ¡Quítese el gorrito rojo, que le he conocido!” (XVI).

En el artículo titulado “Las razas” enviado a *La correspondencia de España* el primer día del año de 1909 Julio Camba señalaba que en Turquía “al decir raza, lo que se quiere significar es *religión*” (p.162). El periodista gallego prefería clasificar la población turca por religiones más que por criterios raciales. A continuación, con un estilo puramente informativo, daba a conocer al lector español los números de población de cada una de las principales religiones del país que el gobierno turco había obtenido para convocar las elecciones. Camba destacará obviamente a las tres principales religiones monoteístas: el islamismo, el cristianismo y el judaísmo. Por su parte, Blasco Ibáñez diferencia al turco musulmán del “fanatismo mahometano del moro de África” (XVI) ya que aquel nunca impondrá a nadie su religión. En Constantinopla existe la libertad religiosa y solo tienen “un odio religioso, irracional y feroz (...) al persa, musulmán que es para ellos un conjunto de todas las herejías y abominaciones: lo que el protestante para un católico rancio” (XXX).

En ese debate entre religión y raza que abordarán tanto Blasco Ibáñez como Camba convergen dos de las cuestiones que todavía enfrascan a historiadores de todo el mundo: los armenios y los judíos. En 1907, Blasco comentaba que la matanza de los armenios no tenía ninguna conexión con la idiosincrasia religiosa sino que era un encontronazo socio-económico ya que “el armenio, que es en Turquía el cristiano por excelencia, se atrae las mismas cóleras populares que el judío de la Edad Media” (XVI). A lo largo de este capítulo Blasco Ibáñez no duda en ponerse de lado de los turcos que como “pueblo bueno y sufrido” se ha visto atrapado en las redes de explotación del armenio. En la comparación que establece Blasco Ibáñez entre el armenio y el judío resuenan ecos del antisemitismo de la época cuyos clichés y estereotipos perniciosos acabarían fructificados en las cámaras de gas de Auschwitz y Treblinka. Décadas más tarde, Hitler y sus secuaces tacharían a los armenios de “judíos de Oriente” y justificarían las políticas turcas durante la Primera Guerra Mundial. Blasco Ibáñez insiste en el carácter enfermizo de la entonces gran Turquía y considera a los armenios como una amenaza y un peligro para la existencia económica del propio pueblo turco:

El turco, señor del país, no puede moverse sin tropezar con el armenio, raza vencida que aprieta el dogal a sus dominadores con un odio de siglos. Los armenios son los comerciantes, los tenderos, los prestamistas, los ricos que poco a poco se apoderan de todo, consumiendo con las artimañas de la usura la vida entera del pobre osmanlí, que trabaja y trabaja sin verse libre nunca de la esclavitud del dinero. De propietario pasa insensiblemente a ser mísero arrendatario de la tierra que cultiva; si toma una industria, el armenio le empobrece

fingiendo protegerle; si, acosado por el hambre, quiere hacerse *hamal* y cargar fardos en los puertos turcos, su enemigo, más musculoso y listo que él, le quita el sitio, trabajando por menos dinero. Caballeresco hasta en sus defectos, el turco gusta mucho de proteger a los demás y es magnánimo en sus dádivas; pero por esto mismo resulta ávido de dominación y la resistencia le vuelve cruel. Sus odios se condensan, su orgullo de raza se subleva ante estos antiguos siervos que se convierten astutamente en sus amos, y entonces apela a la espada, suprema razón del Profeta (XVI).

Camba se haría eco años después de la “cuestión armenia” en dos artículos enviados al ABC entre octubre y diciembre de 1915. Sus fuentes, periódicos de Tiflis y el testimonio de diferentes cónsules y embajadores extranjeros, hablaban de la matanza de miles de armenios así como de la destrucción de pueblos y ciudades. Camba relataba que “las órdenes de exterminio partieron todas de Constantinopla, donde los alemanes ejercen tanta influencia” (p.317). Además, Camba señalaba en el artículo que el debate entre la culpabilidad o no de los alemanes y su aliado, el Imperio otomano, pondría de nuevo en marcha la sempiterna discusión entre los aliadófilos y los germanófilos que tanto juego dio a la prensa española de la época. A diferencia de Blasco Ibáñez (lógicamente sus diatribas contra los armenios no se englobaban en la deflagración mundial que padecía media Europa), Camba animaba a las autoridades españolas a ayudar al pueblo armenio desde su posición neutral en el conflicto. En el artículo de diciembre, “El martirio de Armenia”, a raíz de las nuevas revelaciones de Lord Bryce, Camba se posicionaba en el debate y hablaba abiertamente, con datos, nombres de los lugares y descripciones con detalles escabrosos, de lo que estaba ocurriendo en territorio otomano en una “época en que el horror se ha hecho vulgar y cotidiano” (p.320).

Blasco Ibáñez alargaba la sombra del antisemitismo de la época acometiendo directamente el tema judío que había introducido a partir de su comparación con los armenios. La verdad es que los comentarios o el léxico utilizado hacia la raza semita bien podían ajustarse *avant la lettre* a cualquiera de los discursos pronunciados por los líderes del NSDAP hacia los años treinta o a documentales como *Juden ohne Maske* (1937). Los estereotipos de los judíos no habían desaparecido de la Europa civilizada que había asistido en 1906 a la rehabilitación de Alfred Dreyfus. El caldo de cultivo antisemita que florecía entre las clases más acomodadas de países como Francia o Alemania se convertiría en la base sobre la cual la ideología nacionalsocialista echaría sus raíces. Blasco Ibáñez no hacía más que repetir la imagen prototípica del judío avaro y orgulloso, banquero con “inmensas riquezas” (XXX) donde su “moneda de oro es pérvida y peligrosa” (XVIII) y el turco le tenía “poco aprecio (...) porque es rapaz y de mala fe en sus tratos” (XXX) y lo identifica “aunque se vista a la europea. Lo olfatean, lo adivinan al través de toda clase de disfraces” (XXX). Sus comentarios acerca del “pueblo elegido” lo llevan a un tipo de judíos que “hablan un español extravagante” (XVIII). Blasco Ibáñez describe a los sefardíes españoles, “antiguos compatriotas nuestros, que siguen fieles a Abraham y Moisés” (XVIII), que sobreviven ocupando su espacio en el Gran Puente mientras venden comida y bebida o se lucran en los puestos de cambios de monedas estafando al turista desprevenido con “ademanos dramáticos que acompañan a su castellano especial” (XVIII).

La burla paternalista que se intuye por parte de Blasco Ibáñez hacia el judío sefardí y su español “extravagante” contrasta con la “historia tan interesante” del castellano que trajeron los judíos expulsados por los Reyes Católicos con la que inicia Julio Camba su artículo del 7 de enero de 1909 “Los judíos españoles” (p.173). Camba hace notar la injusticia que se ha hecho con este pueblo que ha sabido conservar “como una herencia preciosa” (p.174) la lengua que han hablado sus antepasados y que “no han perdido nunca la esperanza de que la patria les abriese un día los brazos maternales” (p.174). Más adelante, se queja de que el gobierno español no se haya preocupado por la situación legal de esta población que podría suponer “una fuente de ingresos considerable, un gran porvenir para su comercio y un formidable elemento para la difusión del idioma” (p.176).

Otro elemento temático en el que coincidían no solo Blasco Ibáñez y Julio Camba sino la mayoría de los viajeros que les habían precedido eran las mujeres y la poligamia. Para el autor de *Cañas y Barro*, las mujeres turcas se dividen entre las “modernas que hablan francés e inglés, tocan el piano, leen novelas *psicológicas* con cubierta amarilla traídas de París y conocen todas las seducciones de la vida europea” (XIX) y “las más modestas, esposas de musulmanes pegados a la tradición que viven en Stambul, o las simples mujeres del pueblo” (XIX). La desgracia de las primeras es que aprenden idiomas, recorren toda Europa y reciben la mejor educación de institutrices europeas para acabar en un harén. Blasco Ibáñez añade que se las puede ver en todas partes de la ciudad, “gozan de más libertad que las europeas” (XXVIII) pero, sin embargo, lamenta que “no hay en Constantinopla nada tan misterioso e inabordable como las mujeres” (XXVIII). El sultán evita que “la mujer musulmana tenga contacto alguno con el cristiano” (XXVIII) y es la propia policía la que vela por las costumbres tradicionales con lo que una tercera parte del presupuesto, dice con socarronería el novelista, se dilapida en ejercicios de espionaje femenino. Esto constituiría, continúa, la prueba irrefutable de las mentiras literarias de los amores entre turcas y cristianos. Este

control represivo por parte de las huestes masculinas turcas no impide al escritor lanzar algún que otro dardo misógino a estas “hermosas mujeres” de harén, “con una charla interminable de pájaro loco” cuyo mayor placer es “hablar bien de ellas y mal de sus amigas” (XXVIII). A continuación, informa que los turcos modernos que se han ido amoldando a las costumbres europeas y que solo tienen una mujer compadecen a los turcos tradicionalistas y pachás que “deben soportar toda su vida el contacto con el rebaño femenino del harem”. Camba corroboraba la imposibilidad de entrar en contacto con la mujer turca aunque insiste, con el humor que le caracterizaría en su obra posterior, que lo difícil era “seducir al turco” (p.133) porque él, en nombre de la virtud y de los versículos de *El Corán*, se convertía en un canchero otomano difícil de derrocar. En el mismo artículo “Las mujeres turcas” (*La Correspondencia de España*, 9 de diciembre de 1908) señalaba que la nueva Constitución debía “ser buena para las mujeres, porque, de lo contrario, se debilitará” (p.134). Pone como ejemplo al lector de la nueva era de los Jóvenes Turcos el hecho de que ahora las mujeres pueden recorrer las calles en carruajes abiertos cuando antes les estaba vedado, “poco es, pero por algo se empieza” (p.134) y que “muchas turcas llevan destapados los ojos y la nariz” (p.134). Camba concluía su artículo con una pregunta al aire que suponía un reto en un país musulmán que promovía la occidentalización de su sociedad: “¿Rasgará la nueva Constitución el velo de las mujeres turcas?”.

La presencia de los animales callejeros, y especialmente, la de los perros era de nuevo un contenido del que se hacían eco los dos escritores pero que diferían como en asuntos anteriores. Blasco Ibáñez destacaba dentro de las virtudes del pueblo turco la del “respeto a los animales. Jamás se le ve maltratarlos” (XVI). En particular, se centra en los perros vagabundos, “una institución pública venerada y popular” (XVIII), que se caracterizan por su mansedumbre y cortesía con el viandante. Incluso los carruajes en su recorrido no dudan en desviarse si ante ellos se encuentra un ejemplar otomano que duerme a pierna suelta. A estos “famosos perros de la metrópoli turca” les dedicará un capítulo completo (XXIII) donde el valenciano los idealiza, mitifica y literaturiza, humanizándolos al mismo tiempo mientras los cataloga según la clase social a la que pertenecen. Además les asigna un puesto dentro del servicio de limpieza pública como auténticos barrenderos de la porquería, desechos y desperdicios del ser humano. A todo ello, recoge la indignación generalizada de los turcos cuando descubren los planes de exterminio que los europeos les tienen preparados en su propio provecho y beneficio económico.

Meses más tarde, concretamente en el artículo del 14 de diciembre de 1908 “Los perros turcos y los perros cristianos”, Camba lamentaba la noticia falsa de que los Jóvenes Turcos habían sacrificado los perros de la capital ya que “continúan entorpeciendo aquí el paso de los ciudadanos, como si aún no se hubiesen proclamado los derechos del hombre” (p.139). Unas líneas después se queja de que algunos escritores (¿Blasco Ibáñez?) relacionen el carácter afable de los turcos por su amabilidad con los perros. Por el contrario, Camba achaca esta actitud al remordimiento que padecen los turcos cuando han hecho algo mal. La solución, en este caso, es llenarse de pan los bolsillos y repartirlos entre los cientos de perros que saldrán a su paso. Redondea el argumento y la crítica, de paso, hacia aquellos que dicen que los perros de Constantinopla están orondos, explicando que su extrema delgadez demuestra la ausencia de malas acciones entre los turcos o “su falta de remordimiento” (p.140). En este momento, introduce el tema de la nueva Constitución y la proclamación de la libertad de opinión que permite a los turcos hablar sin ambages de las enfermedades que propagan los perros. Por esta razón se ha abierto un plebiscito (tan solo un año después de que Blasco asegurara que los turcos se indignaban por los planes de exterminio europeos) para decidir si se instaura “la pena de muerte” para los ochenta mil animales que vagabundean por la capital:

Yo voto por la abolición de los perros de Constantinopla, que son para el extranjero la última encarnación de la tiranía turca. En Constantinopla no es posible dar un paso sin tropezar con un perro, porque hay que advertir que los perros turcos, convencidos de su superioridad, no le ceden jamás la acera al transeúnte. Son unos perros sucios, feos y sarnosos, que desconocen las leyes más rudimentarias de la galantería. Y ruego, por último, a las lectoras españolas, que no me juzguen mal por el desprecio con que trato a los perros turcos. No tienen parentesco alguno con esos lindos perros que ellas cuidan, y de los que reciben tan expresivas caricias. Los perros turcos aman únicamente a sus perras, y si los turcos fueran siempre buenos para con los hombres, los perros no disfrutarían jamás de un solo pedazo de pan. (p.142).

Por último, la figura del sultán Abdul Hamid II es un ejemplo más de la visión tan dispar con la que los dos españoles observaban un Imperio otomano en plena decadencia. Blasco Ibáñez que provenía del siglo que más hizo por el descubrimiento del exotismo de Oriente alaba la valentía del Sultán de acudir a la mezquita de Hamidiye a pesar del atentado sufrido hacía tres años. Su asistencia todos los viernes demuestra que “Abdul Hamid no vive sometido a locos temores ni le trastorna una manía persecutoria, como han hecho creer los armenios que escriben desde París” (XXI). Alaba su carácter para los negocios públicos y su preocupación constante por todo lo que ocurre en su vasto imperio. Durante la ceremonia el Sultán recibe a todos sus invitados con la mayor de las cortesías. Lo describe como

“un hermoso tipo masculino; una figura de guerrero y de creyente” (XXII) y admira de él “la tranquilidad, la resignación valerosa del musulmán” (XXII). Al salir de la plegaría, el sultán regresa a palacio. La algarabía de la multitud demuestra el cariño que siente el ciudadano por el sultanato. Ningún súbdito musulmán discute su poder. Ante el “griterío de muchos de miles de hombres” (XXII), Blasco Ibáñez se atreve a garantizar que “en este país es inútil soñar con reformas y revoluciones. Turquía podrá desaparecer; pero cambiar... ¡nunca! Sólo puede ser como es, y así vivirá o morirá” (XXII).

Menos de un año después de las “proféticas palabras” de Blasco Ibáñez estalló la Revolución de los Jóvenes Turcos. La redacción de *La Correspondencia de España* publicaría un día de Navidad de 1908 el artículo de Camba “Abdul-Hamid, monarca constitucional” donde informaba de la apertura del Parlamento en Constantinopla y el discurso del Sultán. El periodista argumentaba con toda la razón, y con una perspicacia muy habitual en el gallego, que quien iba a disfrutar más de las nuevas libertades que otorgaba la Constitución era el propio Sultán. Este se había convertido en una especie de tirano tiranizado con el régimen anterior. Nadie en Turquía era más esclavo de sus leyes que él mismo que no podía salir de su residencia real y vivía acosado de miedos y temores a sufrir un atentado. Con los nuevos aires de cambio, Abdul Hamid atravesaba por primera vez en coche descubierto “por Pera. Nadie le conoce, y por su parte, él no conoce nada. Gracias a la Constitución, podrá ver las calles más importantes de Constantinopla, que de otro modo no hubiese visto nunca” (p.146).

Conclusiones

Los artículos que confeccionaría Julio Camba en su primer destino como corresponsal le granjearían fuertes dosis de experiencia y estilo que iría redondeando en obras maestras del periodismo literario como *Alemania, impresiones de un español* (1916) o *La ciudad automática* (1934). A pesar de algunos flirteos con el costumbrismo de épocas pasadas, Camba demostraba, desde sus inicios en el oficio, su personalidad literaria y estilística a través de pinceladas sociológicas que huían del orientalismo ancestral y prototípico. Ironía, escepticismo y rebeldía eran las armas a las que acudía para observar la realidad desde otro prisma. Una vuelta de tuerca que le hacía llegar a conclusiones que, por sorprendentes, a veces podían sobrepasar los límites de lo “políticamente correcto”. Julio Camba representó, en definitiva, la profesionalización de un periodismo español que coqueteaba con la modernidad y que dejaba atrás los cantos de sirena del exotismo del XIX para abrazar los cambios del progreso tecnológico, social y económico que culminarían, en el caso de la nueva Turquía, con la llegada al poder de Mustafa Kemal Atatürk.

En las antípodas de Camba se situó Vicente Blasco Ibáñez. Un escritor que observó a Turquía con los ojos de un turista imbuido de las lecturas románticas de los Byron, Chateaubriand, Lamartine, Gautier y Flaubert. Unos ojos novelescos viciados en muchas ocasiones por la presencia totémica de *Las mil y una noches* que le dejarán embelesado ante el poder del lujo y la ostentación del Imperio otomano, al menos, de puertas hacia adentro. La mirada de Blasco Ibáñez reafirma los prejuicios y estereotipos de los diarios de viajeros anteriores y de la pintura historicista-academicista del siglo que le vio nacer. Este proceso de literaturización que lleva a cabo no le evitará decir en algún momento que “muchas cosas que amaba por los libros, no las he encontrado al llegar aquí” (XXIII). Sin embargo, como si fuera uno de esos viajeros a los que la Agencia Cook organizaba en aquella época un viaje salpicado de folclore tradicional, el Blasco Ibáñez más impresionista y descriptivo nos apabulla con información sobre los lugares que todavía recorre el turista que acude a Estambul. Por otro lado, el costumbrismo mesonerorromano se le filtra, de vez en cuando, en su descripción de la tipología de personajes que pueblan la gran metrópolis. Finalmente, su insistencia en etiquetar a Turquía como bastión contra la influencia perniciosa de la cultura occidental no le impide incurrir en alguna que otra contradicción, producto de una visión un tanto eurocentrista y paternalista.

Han pasado ya más de cien años desde que estos dos compatriotas viajaron a tierras otomanas. Cada uno de ellos, con un estilo y una distinta manera de concebir el mundo y la vida, reflejó lo que tenía o no en la cabeza, como fue el caso de Camba que nunca quiso entrar en terrenos orientalizantes, lo que representaba el Oriente turco. Más de cien años que vieron pasar la Primera Guerra Mundial, la fundación en 1923 de la República de Turquía y la Segunda Guerra Mundial. A pesar del tiempo transcurrido, los testimonios de Blasco Ibáñez y Julio Camba cobran vida hoy en día cuando los volvemos a releer. Temas como las relaciones entre Turquía y Europa, las consecuencias de la emigración y el exilio político o la concesión por parte del gobierno español de la nacionalidad a sefardíes de origen español protagonizaban alguna de las páginas de los artículos reseñados. Es de sorprender también que tanto el novelista valenciano como el periodista gallego se ocuparon de asuntos que todavía llenan las portadas o las editoriales de periódicos de todo el mundo como la situación de la mujer en Oriente o la polémica que ha acontecido recientemente sobre los símbolos religiosos en Francia.

En este diálogo entre el pasado y el presente no se debe olvidar tampoco la lengua española. Un idioma que a principios del siglo XX era hablado en Turquía en la más estricta intimidad por todas aquellas generaciones de judíos expulsados por los Reyes Católicos en 1492. Hoy en día el español está cada vez más de moda en el sistema educativo turco y son muchos los profesores de ELE que vienen a Turquía a impartir la lengua de Cervantes, Galdós y Lorca. En términos económicos, el español representa, según los últimos estudios, el 15% del PIB nacional y el 10% mundial. La expansión del español y su cultura por todo el mundo es una realidad que no deja de crecer desde que el gobierno nacional creara el IC... Hasta en esto Camba estuvo premonitorio porque...

“¿qué hubiera costado fundar unas cuantas escuelas en Turquía para depurar y modernizar el castellano de los judíos españoles?”

Bibliografía

- Blasco Ibáñez, V. (2004): *Oriente*, Murcia: Nausicaa.
- Camba, Julio (2015): *Constantinopla*, Sevilla: Renacimiento.

Los mundos imaginados: ayúdame a comprender

José Manuel Foncubierta Muriel

Editorial Edinumen

Enseñar es un acto de afecto, sin duda. Así, la creación de oportunidades de aprendizaje se transforma en una acción más nutritiva y rica, cuando la querencia del profesor por conocer a sus alumnos antecede a su propósito de enseñar. La implicación del enseñante es una actividad que humaniza y transmuta el aprendizaje en una experiencia única, comprensible, vivida y experiencial. La cultura de aula, aquella que surge del modo en que interactúan profesores y alumnos, adquiere mayor coherencia y cohesión, cuando el sujeto que aprende se siente parte activa de los procesos en el aula por un motivo bastante sencillo: porque lo que se aprende tiene que ver con su manera de sentir, de percibir o de experimentar las situaciones de comunicación y de aprendizaje que se plantean en clase.

Pocas actividades son tan emocionales como la comunicación. Ser empáticos, por ejemplo, es una condición esencial para el logro comunicativo. Querer comprender y comprenderse resulta una actividad mínima e indispensable para que la disposición a comunicarse (DAC) ocurra tanto dentro como fuera del aula. Y así sucede con el aprendizaje. Cuando no comprendemos qué se nos pide o no hay una conexión entre la “palabra y el mundo” (Kumaravivelu, 2012) o entre la palabra y nuestro mundo, difícilmente podremos conseguir que la actividad en clase sea realmente participativa y disfrutable. Los profesores necesitamos de esa natural adherencia entre los factores de personalidad de los sujetos que aprenden con los contenidos del currículo escolar. Para ello, necesitaremos emplear todos los lenguajes, no solo el verbal, porque el acto de enseñar es más eficaz cuando es acción total, holística e integradora.

Hablar de la conexión relevante entre el contenido y el aprendiente, equivale a decir que su aprendizaje habrá de ir más allá de Ausubel, más allá de lo significativo, porque habrá de transformarse en una experiencia más intensa y relevante al conectarse el acto de aprender a su identidad lingüística como hablante y aprendiente de ELE. Si esto ocurre, aumentarán las posibilidades de que el uso de la lengua y su aprendizaje pertenezcan realmente al alumno, como un hecho que ocurre desde su propia iniciativa. Es ese sentido de pertenencia (“lo que aprendo pertenece a mi propia comprensión”) el que convierte la actividad de aula en algo más genuino y memorable. Conectar los contenidos con la experiencia, puede permitir al profesor de español (sea o no nativo) dar un paso más allá de lo lingüístico y del mundo lineal del papel hacia la imbricación de diferentes lenguajes (musical, cinestésico, visual...). Esto suele habilitar la generación de esas imágenes mentales que surgen del aprendizaje experiencial del español, bien sea a través de la imaginación o del aporte enriquecedor de la tecnología.

“La mayoría de palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase, existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra conciencia. Si no se convirtieran en imágenes, por fugazmente que fuera, no serían algo que podemos conocer.”

(Damasio, 1994: 131)

En la enseñanza del español a niños, la conexión con la visión del mundo infante (que etimológicamente significa “el que no habla”) se produce a través de la multimodalidad y de la consideración del alumno en sus tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la física. El uso

de canciones, la incorporación del movimiento y de las artes, de la plástica, los cambios de ritmo, los juegos y la apuesta por el color y el diseño nos hablan de cómo los materiales se aproximan a un mundo contemplado desde la mirada de un niño. Eso, al igual que las adaptaciones o modulaciones verbales (*teacher talk*) y no verbales de los profesores suponen todo un ejercicio de empatía, con la intención de conectar con nuestros alumnos, con el propósito de comprender y comprendernos como miembros de un grupo, con el objetivo de crear cultura de aula y producir espacios con oportunidades de aprendizaje.

Figura 1. (Ejemplo de canción en Clan 7. Nivel 1)

Lo decía Egan (1999: 19), el niño es un “incesante creador de imágenes mentales”. Todos los medios de que disponemos persiguen siempre el objetivo pedagógico de crear mundos comprensibles, mundos imaginados, que enriquezcan el lenguaje aséptico de los inertes espacios físicos que llamamos aula (sin la j) y que ayuden a crear imágenes mentales. El niño necesita de la imaginación para pensar en abstracto, para manejar conceptos como “bueno/malo”, para aprender mediante la experiencia. Y es por ello que colecciones como *Clan 7* utilizan tres elementos clave en el diseño para desencadenar el aprendizaje del español: la canción, los personajes del clan y la rutina.

La canción es siempre el elemento iniciático, el disparador de toda la secuencia de actividades preconcebidas para generar acción. El ritmo musical es uno de los lenguajes que incorporamos en la multimodalidad para el aprendizaje del español. La música es *lingua franca* en tanto en cuanto es una lengua común con independencia de la lengua materna del alumno fácilmente decodificable emocionalmente. Expresarse con la música y con el movimiento forma parte de sistemas de comunicación y de representación del mundo que son primigenios, ancestrales, tribales y, por ello, existentes y esenciales aún en nosotros; están presentes en nuestra naturaleza y fortalecen el aprendizaje lingüístico.

El lenguaje y su oralidad incorpora también esa musicalidad con la que conseguimos incluso identificar los estados de ánimo, los patrones emocionales de las conductas verbales de los seres con quienes nos comunicamos. Y, así, hoy día se sabe que desde antes de hablar nuestra lengua materna, ya estamos reconociendo los patrones melódicos. La investigación desarrollada por Wermke (2016) demuestra que “los recién nacidos interiorizan las pautas sonoras de su idioma durante el último trimestre de gestación.”

Siendo la melodía y la musicalidad elementos primarios en nuestro sistema para la comprensión y la expresión en el mundo, no podían faltar en una obra como *Clan 7*, dedicada al aprendizaje de español para niños. Junto con estas razones, coexisten naturalmente más argumentos pedagógicos. De acuerdo con Murphey (1992), la canción es un “drill naturalizado”. Las repeticiones de sus estribillos acompañados por la carga emocional de las melodías proporciona el número de iteraciones suficientes que necesitan los niños como estímulo para el aprendizaje. Se dice también que el carácter pegadizo de las canciones despierta circuitos neuronales que ya estaban presentes en el “lenguaje egocéntrico” de los bebés. Por ello, muchas veces cantamos en una L2 simplemente para oírnos. Por último, la intermodalidad entre canción, texto e imagen en el libro genera todo un marco de acción cuya carga semántica es la propia narrativa de *Clan 7*. La canción es el inicio de una historia, de una aventura. Y ese carácter narrativo ayuda a los profesores a crear un argumento con el que envolver de carga emotiva las formas y estructuras del español, para que el aprendizaje se vista de experiencias y diversión.

Los personajes de *Clan 7* son al aprendizaje lo que la expresión “la gramática a lomos de un avatar”. Para un niño (y aún es extensible para todas las edades), es especialmente importante el sentido de grupo y de comunidad. El primer grupo en que tiene lugar nuestro desarrollo cognitivo, afectivo y social es la familia. La escuela, en este sentido, supone el lugar donde las relaciones sociales del niño se expanden. La idea de clan o grupo en el propio libro de texto es una invitación a comprender la gramática, el léxico y la cultura del español como miembro de ese grupo de personajes que forman *Clan 7*.

La rutina es un bien necesario en edades infantiles (y también es extensible con matizaciones en otras edades de nuestro desarrollo) especialmente apreciable en el diseño instructivo de los materiales. Instrucciones que no entenderíamos en un libro de español para adultos (ver en Figura 1. “Escucha y canta”; “Escucha y repite”; “Escucha e identifica”) tienen todo un significado diferente y bondadoso en la pedagogía del español por y para niños. El lenguaje instructivo en la enseñanza/aprendizaje de español en edad infantil ha de ser sencillo y formar todo un marco coherente de presencia iterativa, a modo de marco o rutina, entendido este último término no como aburrimiento, sino como sistema predecible que permita al niño comprender qué se le pide a la vez que vaticinar qué va a suceder mediante la habituación a los procedimientos pedagógicos. En aquellos contextos en que hay una clara ausencia de comprensión lingüística-comunicativa, acentuada en este caso por situaciones en que el aprendizaje del español no es inmersivo sino que ocurre en las aulas, resulta especialmente conveniente crear rutinas para que la clase de español se convierta en un universo de acción claramente comprensible.

Pero hablar de la creación de mundos imaginados como vías de acceso al conocimiento no es algo que se restrinja simplemente a la infancia porque es igualmente conveniente en otras edades como la adolescencia. Es cierta aquella formulación de Egan (1999: 19) acerca de la visión del niño como un “incesante” creador de imágenes mentales. Pero también sabemos que esa facultad de visualizar se afianza y se enriquece en paralelo al crecimiento y evolución de nuestro dominio del lenguaje. La lengua es un sistema generador de imágenes, y así el acto de leer, por ejemplo, es el arte de visualizar y transformar las palabras en lugares, espacios, personales, objetos y realidades imaginadas. Yendo más lejos, podemos recordar aquí también aquellos argumentos de Asher, el precursor del método de Respuesta Física Total (en adelante, RFT), cuando llegó a decir que “sin imaginación no habría lenguaje” (Asher, 1993). Los alumnos adolescentes necesitan también de ese despertar de los procesos imaginados monitorizados para el aprendizaje. Vivimos en un “mundo-imagen”, los adolescentes se expresan cotidianamente a través de las imágenes y recursos audiovisuales digitales (como los GIF animados) y, así, trabajar la alfabetización visual y usar la imagen como un desencadenante de la acción son un magnífico medio para facilitar el desarrollo de la imaginación.



➤ Podemos pedir a los alumnos que se concentren en la imagen y que, hablando para sí mismos, le pregunten a uno de esos jóvenes:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Dónde vives?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuáles son sus aficiones?

(Figura 2. Portadilla de *Espacio joven*. Nivel A1)

La colección *Espacio joven* introduce la lectura de la imagen desde dos lenguajes que conectan con la realidad o el entorno de los productos de consumo de la población más juvenil: la fotografía y el vídeo. Una manera pedagógica de ayudar a comprender una nueva lengua es hacerlo mediante la imagen. Cuando la imagen es familiar, usable y posee carga emocional (Goldstein, 2013) es más probable que pueda desencadenar todo un argumentario para aquellos casos en que los alumnos reconocen que no saben qué decir. Además, la imagen desde metodologías ya con larga tradición como el *método directo* o *método natural* han sido elementos primordiales para la presentación del léxico. Eran y son, en definitiva, un modo auténtico de presentar las realidades de la cultura meta en los espacios inertes de las aulas en contextos no inmersivos. Si además contamos con la asistencia de un conjunto de vídeos para cada unidad temática de *Espacio Joven*, estamos añadiendo al conocimiento del lenguaje el descubrimiento de los contextos comunicativos en que aparecen los usos lingüísticos en boca de los propios hablantes nativos. Como en *Clan 7*, el diseño de *Espacio Joven* está pensado para empatizar con el estudiante de manera que el libro y el CD interactivo puedan ser representativos del mundo en español vestido con la mirada del adolescente. Y así se seleccionan los temas, las unidades, y así se ordena también el caudal de conocimiento para el aprendizaje y desde el aprendizaje.



¿ De qué crees que puede tratar esta historia?

La imaginación se comienza a trabajar desde el momento en que los contenidos están incompletos.

Figura 3 (Tarea de aprendizaje en *Espacio joven* A2.1)

Una de las bondades del uso didáctico de la imagen es que nos permite trabajar con emociones tan rentables como la curiosidad o la expectativa. Y esto es ya un elemento para despertar los mundos imaginados, los mundos de las posibilidades en el aprendizaje del español por y para jóvenes adolescentes. La imagen que vemos en la *Figura 3* representa un ejemplo de cómo introducir al alumno en el conocimiento de una festividad muy presente en el mundo hispano: el Día de la Madre. A ello, se añaden elementos que nos ayudan a visualizar y a entender cómo pueden ser las personas en función de lo que regalan. De este modo, los alumnos están trabajando los usos

no solo a partir de los contextos lingüísticos sino también a partir de la propia consideración de la imagen como texto. Esta interpretación ayuda a hacer más comprensibles los mundos culturales, ya que cuando la puerta del aula de español se cierra para dar inicio a una clase, en ese mismo instante, al tomar contacto el alumno con el idioma, estamos abriendo una ventana a una nueva cultura, una ventana que se construye a partir de la imagen, desde la propia naturaleza de los mundos imaginados.

El primer domingo de mayo celebramos en España el día de la madre. Es un día muy bonito porque toda mi familia se reúne para comer y mamá prepara su especialidad: carne asada con patatas y ensalada. Cuando llega el postre es el momento de sacar los regalos. Papá es el más conservador, siempre elige una docena de rosas rojas. Mi hermana mayor adora los perfumes fuertes, es una romántica y cada año regala a mi madre uno nuevo. Mamá siempre sonríe agradecida, pero luego nunca lo usa. Mis abuelos son más prácticos y prefieren los accesorios: un pañuelo de seda, un reloj, un anillo... La tía Rosa va siempre por la parte intelectual y le compra cada año un libro. Yo soy el más modesto, porque tengo menos presupuesto, pero soy también el más original de todos. Con la profe Marta preparamos todos los cursos para las madres un regalo hecho a mano. A veces es un jarrón de arcilla, otras un cuadro de madera, o un collar con piezas de ámbar. Cuando mamá lo recibe me sonríe satisfecha. Se siente orgullosa y muy contenta de ser, por un día, el centro de atención de todos nosotros. Terminamos la comida cantando y después vemos una película: mi madre siempre la elige, claro.

ii Hasta un regalo es un buen narrador !!



¿Cómo pueden ser las personas en función de lo que regalan?



Figura 4 (texto y actividad en *Espacio joven*. Nivel A2.1)

Muchas veces los profesores de español nos preocupamos de las formas, de explicarlo todo, pero hay muchos casos en que una imagen vale más que mil palabras y enseñar a mirar, a leer una imagen, puede ser un buen principio para preparar al alumno no solo para el aprendizaje del español sino también para la adquisición de habilidades que les serán provechosas para su desarrollo vital en un mundo-imagen.

Lo decía el poeta Kahlil Gibran, “el ser humano lucha por encontrar vida fuera de sí mismo, sin saber que la vida que está buscando está dentro de él.” Cualquier tarea que active la imaginación y la posibilidad de que emanen significados personales ayudará al alumnado en su capacidad de traer al momento presente experiencias ocurridas en el pasado, sensaciones o mundos imaginados y realidades de todo tipo que, de repente, encontrarán un punto de convergencia entre las cuatro paredes de nuestra clase. Todo ello, sin dejar de activar sus competencias en la L2.

El juego es otra manera sencilla y sofisticada con la que nutrir la imaginación y la acción en el aprendizaje del español de los jóvenes adolescentes. Todos los juegos cuentan una historia. Jugar alimenta nuestra imaginación porque nos provee de un contexto inmersivo y emocional en el que vernos a nosotros mismos realizando acciones. Verse a uno mismo, y ser capaz de construir un avatar o “yo ideal” es también un ejercicio imaginativo, una idea-fuerza, motor y gasolina para alimentar la motivación por el aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español, [Guadalingo](#) es el mejor ejemplo de cómo el aprendizaje experiencial a través de la simulación es una potente herramienta para conseguir ese marchamo en el que la experiencia sensorial sirve de estímulo y nutriente para un aprendizaje más efectivo. La naturaleza del juego inmersivo proporciona al alumno un mundo rico en imágenes y acción (imaginación), un entorno sensorial con el que trascender la linealidad del papel y obtener un aprendizaje más vivencial.



Figura 5 (ejemplo del videojuego *Guadalingo*)

Nutrir el mundo de la enseñanza y del aprendizaje con imágenes y escenarios es apostar por ingredientes que enriquecen la experiencia de aprender mediante el estímulo de procesos imaginativos que son necesarios para ayudar al alumno a construir sus propias imágenes mentales, su propia experiencia vivida. Ser un aprendiente-jugador comporta construir una imagen de uno mismo y ese será el mejor vector de imaginación que un ejercicio de aprendizaje nos puede proporcionar. Así, remedando un poco al poeta asturiano Ángel González (“yo sé que existo porque tú me imaginas”), de manera que todos nosotros somos, en parte, porque nos imaginamos.

Bibliografía

- Asher, J.J. (1993). “Imagination in Second Language Acquisition”, *The Journal of the imagination in Language Learning*, Vol. I, pp-20-25
- Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello Ed.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Goldstein (2013), *El uso de la imagen como recurso didáctico*, CUP/Editorial Edinumen, Madrid.
- Kumaravadivelu, B. (2012). “La palabra y el mundo”, *Marcoele*.
<http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-entrevista.pdf>
- Murphey, T. (1992). *Music and songs*, Oxford University Press.
- Wermke, K. (2016), “Los bebés lloran con el acento de su madre”, *El País*.
<http://www.elmundo.es/papel/futuro/2016/10/17/5800bb5d46163fb42b8b45c3.html>

El desarrollo de la competencia audiovisual en los manuales de *Difusión*

Antonio Ramos Álvarez

Instituto Cervantes de Estambul

Resumen: En el presente artículo se recogen los contenidos presentados en el taller “*El desarrollo de la competencia audiovisual en los manuales de Difusión*” impartido en las *II Jornadas de Formación de Profesorado de ELE*, celebradas el 11 y 12 de diciembre de 2015 en la Universidad del Bósforo, Estambul. Tras exponer brevemente la fundamentación teórica de la que partimos, presentaremos tres explotaciones didácticas adaptadas de tres manuales distintos de la editorial Difusión. Todas estas propuestas han sido llevadas al aula y puestas en práctica con estudiantes turcos del Instituto Cervantes de Estambul de diferentes niveles (A1, A2 y B1).

Palabras clave: A1, A2, alfabetizaciones múltiples, aprendizaje móvil, B1, competencia audiovisual, competencia comunicativa, competencia estratégica, competencia interactiva, competencia léxica, Difusión, gamificación, Un cuento chino

En la descripción epistemológica que se hace de la comprensión audiovisual en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER en lo sucesivo), esta se entiende como una actividad comunicativa de la lengua en el mismo orden de las demás actividades receptivas. El MCER supone un gran avance con respecto a la taxonomía tradicional de las cuatro destrezas comunicativas, ya que por primera vez se distingue el procesamiento de los textos audiovisuales a través de un doble canal sensorial -el auditivo y el visual simultáneamente- frente a uno solo en el caso de los textos orales (comprensión auditiva) y escritos (comprensión lectora). A continuación, enumeramos los ejemplos que da el MCER para ilustrar la comprensión audiovisual:

- comprender un texto leído en voz alta,
- ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos,
- utilizar las nueva tecnologías (multimedia, cederrón).

De la lista anterior queda patente la necesidad de revisar la caracterización de la comprensión audiovisual y, sobre todo, la de incluirla en un marco mucho más amplio y de mayor relevancia en la sociedad digital actual, el de la **competencia audiovisual**. Los grandes avances tecnológicos que se han producido desde la publicación del MCER hace 15 años, relegan a las “nuevas” tecnologías de las que habla (multimedia, cederrón) a un lugar reservado para los libros y museos de historia. Actualmente, el visionado de películas (ya sea con subtítulos o sin ellos) y el de vídeos de cualquier duración o formato está a la orden del día y al alcance de nuestros bolsillos, literal y figuradamente, gracias a la telefonía móvil de última generación.

Los *smartphones* o teléfonos inteligentes y los dispositivos móviles táctiles (tabletas, libros electrónicos, etc.) han significado un cambio radical en nuestra forma de comunicarnos y en la de consumir y *prosumir* contenidos audiovisuales. Por lo que respecta a su aplicación didáctica, numerosos estudios de caso realizados por la UNESCO demuestran la idoneidad de usar los dispositivos móviles en las aulas y dan fe del gran potencial pedagógico que estos tienen en múltiples contextos de enseñanza y aprendizaje. Baste con citar un ejemplo de cada contexto: los portafolios audiovisuales reflexivos elaborados por profesores norteamericanos para autoevaluar su

competencia docente (2012: 13) y los manuales de clase electrónicos que los estudiantes surcoreanos manejan con sus tabletas, adaptándose así a sus intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje (2012: 9).

En un plano más tecnológico, las pantallas táctiles de los *smartphones* tienen cada vez más pulgadas para ajustarse mejor a las dimensiones requeridas para un visionado óptimo de la infinidad de vídeos disponibles en Internet. Esto pone de manifiesto que la sociedad digital en la que vivimos es a su vez una sociedad eminentemente audiovisual. Prueba de ello es la actual preeminencia de las redes sociales que originalmente estaban pensadas para subir vídeos a Internet y así poder compartirlos con los seguidores del ese canal o cualquier otro usuario (*YouTube, Vimeo...*). A estas redes se les suman otras más recientes que son las preferidas de la generación *Millennial*. La mayoría de ellas cuentan con aplicaciones móviles para que estos jóvenes editen y compartan sus vídeos en diferido o en directo con amigos (*Instagram, Snapchat, Periscope de Twitter, Facebook Live...*).

No cabe duda de que los alumnos han dejado de ser meros espectadores o receptores pasivos de vídeos para convertirse en *prosumidores* o productores activos de contenidos audiovisuales dentro del aula, pero sobre todo fuera de ella. Las posibilidades que ofrece el aprendizaje móvil son infinitas, pero de poco valdrá nuestra labor docente en este sentido si no logramos que nuestros alumnos de ELE desarrollen adecuadamente una competencia que les permita seleccionar, analizar y, en último término, producir contenidos audiovisuales en español. A este fin, debemos reservar tiempo, facilitar espacios físicos y virtuales y diseñar actividades mediante las que los estudiantes trabajen con vídeos en el aula y fuera de ella de una forma transversal a otras competencias como la comunicativa, la estratégica, la léxica o la interactiva. En las tres actividades que se presentan a continuación veremos cómo incorporar la competencia audiovisual en un desarrollo integrado de todas y cada una de las cuatro competencias mencionadas anteriormente.

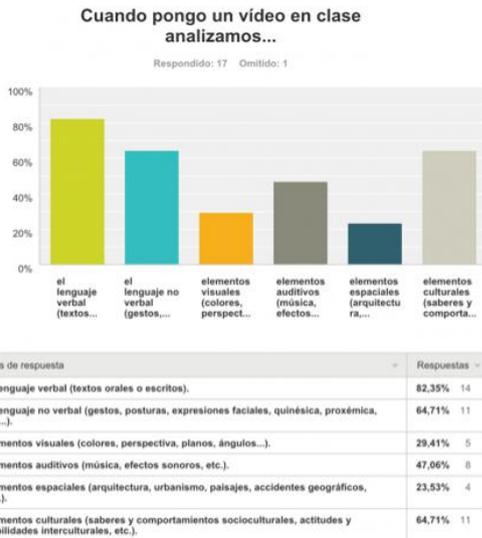
ACTIVIDAD 1 (nivel B1): **Desarrollar la competencia comunicativa mediante un análisis multimodal de un tráiler cinematográfico** (adaptada de difusion.com/campus. Gente hoy 3, Unidad 2, *Gente de cine*)

La competencia comunicativa se subdivide en la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmático-discursiva ([Consejo de Europa: 2.1.2](#)). Uno de los recursos más idóneos para desarrollar estas subcompetencias comunicativas de manera integrada es el vídeo, sobre todo si este se trata de un material auténtico, como por ejemplo el tráiler cinematográfico. Son muchas las ventajas del tráiler en el aula de ELE, pero destacaremos sobre todas ellas la brevedad, la autenticidad de las muestras de lengua orales y escritas, así como la motivación añadida que supone ver fragmentos extraídos de una película hispana en versión original. Para ampliar más información sobre el uso pedagógico del tráiler, recomendamos leer la memoria de máster disponible en Internet *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*, incluida en la bibliografía.

La satisfacción producida por el visionado de un material auténtico sin la ayuda de subtítulos en L1/L2 es un factor que motiva enormemente al estudiante y lo anima a seguir viendo vídeos en español en versión original. No obstante, si el profesor no da las pautas pedagógicas necesarias a sus alumnos para el correcto visionado de un tráiler cinematográfico en el aula, se puede conseguir el efecto contrario: frustración porque no son capaces de captar la trama principal de la película, ansiedad por la aparente rapidez con la que hablan los actores, etc.

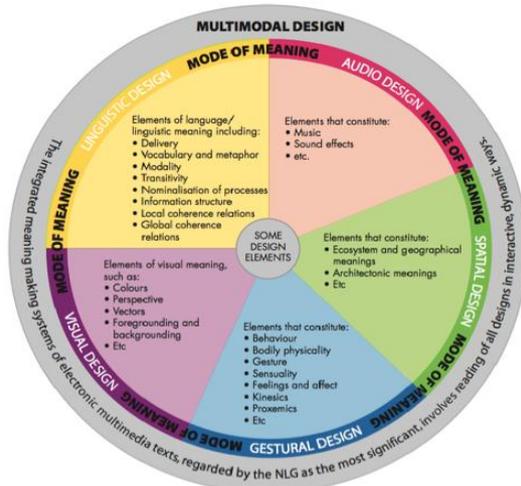
En la actividad 1 proponemos llevar a cabo un análisis multimodal del tráiler de la película argentina “Un cuento chino”¹⁵ según el diseño de la alfabetizaciones múltiples propuesto por Cope y Kalantzis. Como punto de partida de nuestro taller, pasamos una encuesta a los asistentes en la que les preguntamos, entre otras cuestiones, por el tipo de análisis que hacen del video en el aula de ELE.

¹⁵ En el canal de YouTube de la editorial Difusión se pueden encontrar los vídeos de las tres actividades.



Según se desprende de los resultados obtenidos (ver gráfica de la izquierda), el componente lingüístico tiene un mayor peso cuando se trata de analizar un vídeo en el aula. Por su parte, el lenguaje no verbal y el componente cultural empatan en 2.º lugar por delante de los elementos auditivos. Por último, los elementos visuales y espaciales quedan prácticamente excluidos del análisis de la mayoría de los encuestados. Este dato resulta cuando menos llamativo, ya que para una verdadera comprensión multimodal de un vídeo se hace necesario interpretar los colores, los símbolos, los iconos, los planos, los ángulos, la arquitectura o los paisajes que salen en él. En muchos casos, estos elementos visuales y espaciales comportan una serie de valores y referentes culturales idiosincrásicos de la sociedad hispana, a la que muchos estudiantes en contexto de no inmersión no llegan a conocer sino a través el vídeo. Por lo tanto, sería deseable identificar e incorporar estos dos elementos en el marco del análisis multimodal junto a los demás elementos significativos.

ACTIVIDAD 1. Vamos a ver el tráiler de la película argentina “*Un cuento chino*”. En grupos de 6 tomad nota de los diferentes elementos significativos que salen en el vídeo. Luego, ponedlos en común entre vosotros y con los demás grupos (si hace falta, haremos un segundo visionado):



Cope y Kalantzis, 2009

1. Lenguaje **verbal** (textos orales o escritos):

2. Lenguaje **no verbal** (gestos, posturas, expresiones faciales, quinésica, proxémica, etc.):

3. Elementos **visuales** (colores, perspectiva, planos, ángulos...):

4. Elementos **auditivos** (música, efectos sonoros, etc.):

5. Elementos **espaciales** (arquitectura, urbanismo, paisajes, accidentes geográficos, etc.):

6. Elementos **culturales** (saberes y comportamientos socioculturales, actitudes y habilidades interculturales):

ACTIVIDAD 2 (nivel A1): **Desarrollar la competencia estratégica e interactiva** (adaptada de difusion.com/campus. Aula Internacional 1, Unidad 3, *¿Dónde está Santiago?*)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hay que tener en cuenta una serie de factores de tipo cognitivo, afectivo y social que el aprendiz activa mediante el uso consciente y pautado de estrategias. En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se pone de relieve que, del mismo modo que los profesores de E/LE evaluamos el progreso de nuestros alumnos en función de sus logros lingüísticos y comunicativos, también debemos hacer que estos reflexionen sobre los procedimientos de aprendizaje y el uso estratégico consciente que hacen de ellos

Cuando diseñamos actividades de comprensión audiovisual que en ocasiones requieren de un procesamiento textual complejo (la exposición del alumno al texto audiovisual es en principio una sola, se trata de un material auténtico, etc.), debemos asegurarnos de que la tarea de comprensión está adaptada al nivel de lengua de nuestros estudiantes, de que el objetivo didáctico está claramente definido y explicitado (contextualizar un tema, presentar léxico, evaluar contenidos, desarrollar estrategias de aprendizaje, etc.) y de que lo que les estamos pidiendo, en definitiva, es coherente con la secuencia didáctica de nuestra programación de clase.

De los 4 objetivos didácticos mencionados anteriormente, vamos a centrarnos en el último: cómo diseñar una actividad para que estudiantes de ELE de niveles iniciales desarrollen estrategias de aprendizaje que les faciliten la comprensión de vídeos con muestras de lengua espontáneas, no guionizadas ni adaptadas, a priori, a su nivel de lengua. Estas serían las pautas que habría que seguir:

1. Contextualizar y anticipar información

Cada alumno tienen un bagaje único como espectador, por lo que tendrá un mayor o menor conocimiento previo sobre el texto audiovisual que va a ver, estará más o menos familiarizado con el tema del que trata, con los personajes que salen en él, con las coordenadas históricas y culturales en las que ha sido creado, etc. Como no podemos contar con que todos nuestros alumnos tengan el mismo conocimiento general del mundo, deberemos asegurarnos de que todos ellos partan en igualdad de condiciones antes del visionado. Para ello, hemos de favorecer la activación de estrategias de contextualización y de anticipación, proveyendo a los estudiantes de información relativa al contenido del vídeo, incitándolos a buscar más datos sobre el mismo, dándoles pistas sobre la historia de la que trata (cuándo sucedió, quiénes son los personajes que aparecen, dónde están, de qué hablan, etc.). En el caso concreto de la actividad 2, bastaría con mostrarles un fotograma del vídeo como el de aquí abajo y lanzar preguntas en clase plenaria del tipo: *¿Cómo se llama/apellida la chica? ¿De dónde es? ¿Dónde está Argentina? ¿Cuántos años lleva viviendo en España?*



Aula internacional 1, Unidad 3: *¿Dónde está Santiago?* (Ed. Difusión)

2. Adivinar, reconstruir e inferir información

Las llamadas estrategias de compensación hacen posible que el alumno se involucre activamente durante la fase de visionado. Este tipo de estrategias garantizan que el alumno preste más atención, tome un mayor control sobre el texto audiovisual y, en definitiva, pueda comprenderlo mejor, ya que se está comprometiendo afectivamente con él. Esto se consigue mediante la creación de expectativas o la formulación de hipótesis (qué va a pasarles a los personajes, qué van a decir, cuál será el desenlace de la historia, cómo continuará, etc.).

En este mismo sentido, la actividad 2.1 plantea una tarea de comprensión global, en la que el alumno se pone en la piel de un periodista que tiene la oportunidad de entrevistar a Alma, una chica argentina que vive en Madrid. Se potencia así el aprendizaje

significativo y afectivo, puesto que estamos simulando una situación comunicativa real mediante la que el estudiante toma una parte activa en la reconstrucción del significado del texto audiovisual. La tarea consiste en dirigir y focalizar la atención de manera global sobre las respuestas que va dando la chica al entrevistador real. Así pues, el alumno no debe preocuparse tanto por entender palabra por palabra lo que dice Alma como por relacionar 4 preguntas, de 6 que le damos a elegir, con el sentido general de las 4 respuestas correspondientes. Es conveniente darle un margen de tiempo al alumno para que lea detenidamente las 6 preguntas, de modo que ya tenga en mente las posibles respuestas que va a dar Alma incluso antes de reproducir el vídeo. Es recomendable hacer un segundo visionado pausado, a modo de corrección, en el que se invite a los estudiantes a formularle a Alma las preguntas en voz alta. Acto seguido, el profesor reproduce el vídeo de la chica como si ella las estuviera respondiendo una a una en directo. De esta forma, se comprueba mucho mejor si las respuestas se adecuan o no a las preguntas formuladas, además de estar potenciando el aprendizaje afectivo (implicación del alumno en la resolución de la tarea) y significativo (relevancia de la misma).

La dinámica de interacción aquí propuesta favorece además el desarrollo de la competencia interactiva de los estudiantes en niveles bajos. La interacción oral es una de las actividades comunicativas de la lengua más complejas de abordar en clase, ya que el tiempo de preparación del estudiante ante una conversación espontánea es, en la mayoría de los casos, insuficiente para que este pueda interactuar con hablantes nativos a un ritmo normal e intercambiar adecuadamente los turnos de habla. Prácticas simuladas como la anterior, en las que los estudiantes hacen como si estuvieran interactuando con hablantes nativos, son muy positivas ya que habilitan espacios para que estos pierdan el “miedo escénico” a interactuar y les sirve de ensayo para cuando tengan que hacerlo en situaciones comunicativas reales.

Por último, en la actividad 2.2 se plantea una tarea de comprensión selectiva que debería resultarles mucho más asequible a los estudiantes, puesto que ya están familiarizados con el vídeo (este sería el tercer visionado del mismo), con Alma, su acento y el sentido general de sus respuestas. Para que la tarea resulte aún más fácil, los estudiantes deberán apoyarse en las imágenes y en los sonidos que salen de fondo mientras está hablando Alma. Si verdaderamente hacen un análisis multimodal de los 6 elementos significativos tal y como lo hemos explicado en la actividad 1, los estudiantes podrán inferir la mayoría de la información que se les pide tras un solo visionado, aun cuando se trate de captar vocabulario nuevo (cuando Alma dice las *mate*, *empanadas*, *asado*, *cataratas*, etc., estas salen representadas en 3 ventanas de vídeo). Es más, deberán prestar atención a la comunicación no verbal de Alma (gestos, expresiones faciales, risas, etc.) pues les ayudará a entender qué significa el *cono urbano bonaerense* (respuesta 1), o lo habladores y sociables que son los argentinos (respuesta 4).

ACTIVIDAD 2.1 Imagina que eres un periodista y vas a entrevistar a Alma, una argentina que vive en España. Relaciona las seis preguntas (A-F) con las respuestas que da Alma en el vídeo (1-4). Hay 2 preguntas a las que no responde. Para ayudarte a entender la respuesta, fíjate en las imágenes, sonidos y otros elementos audiovisuales.

A. ¿Cuál es la capital de Argentina? (*distractor*)

B. ¿Cómo es la gente de tu país? (*respuesta 4*)

C. ¿Cómo es Buenos Aires? (*respuesta 1*)

D. ¿Cómo es el clima de Argentina? (*distractor*)

E. ¿Qué comida típica hay argentina? (*respuesta 2*)

F. ¿Cuáles son los principales lugares turísticos? (*respuesta 3*)

ACTIVIDAD 2.2 Vuelve a escuchar a Alma y completa con la información adecuada. Fíjate no solo en la información auditiva sino sobre todo en la visual (gestos, imágenes de lugares, objetos, comida, etc.).

1. ¿Cómo es Buenos Aires? *Modelo: Es una provincia muy grande. Tiene el cono urbano bonaerense y la capital, que es el microcentro y la parte más turística.*

2. ¿Qué comida típica hay argentina? *Modelo: El asado (la carne a la brasa) y las empanadas.*
3. ¿Cuáles son los principales lugares turísticos? *Modelo: Las cataratas del Iguazú, el glaciar Perito Moreno, Buenos Aires, el barrio El caminito y el barrio La Bocca.*
4. ¿Cómo es la gente de tu país? *Modelo: nos gusta muchísimo hablar (risas), conocer gente, reunirnos con amigos, tomar mate y disfrutar de la vida.*

ACTIVIDAD 3 (nivel A2): **Una propuesta gamificada para desarrollar la competencia léxica** (adaptada de difusion.com/campus. Bitácora 2, Unidad 1, ¿Tener o no tener?)

La gamificación o ludificación es una técnica que, si bien en sus orígenes se empleaba en contextos no lúdicos como el mundo empresarial para dinamizar y cohesionar a los equipos de trabajo, en realidad siempre ha estado presente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Aunque quizás no tuviera la suficiente entidad como para investigar sobre ella, hoy en día tenemos suficiente literatura que demuestra lo altamente motivadora que resulta esta técnica, que incorpora facetas propias del juego dirigido pero que persigue un objetivo mucho más ambicioso que el de motivar al alumno sin más. En el marco del Programa de Desarrollo Profesional organizado por la editorial Edinumen, se entiende la gamificación como una actividad de aprendizaje, con ciertas particularidades de diseño que siguen unas pautas que deben regirse por una finalidad pedagógica (2014: 1).

En la actividad 3 partimos de un vídeo y de una actividad de Bitácora 2 para gamificar y así consolidar mejor el aprendizaje del léxico de la primera unidad del manual. En el desarrollo de la competencia léxica está demostrado que una imagen asociada a un nuevo input léxico resulta más efectiva a la hora de poder memorizarlo y recuperarlo. Si a eso le añadimos un elemento lúdico como el que planteamos a continuación (una competición con cronómetro), las probabilidades de que ese léxico se almacene en la memoria a largo plazo serán mucho mayores. Según Alonso, un recuerdo asociado a una información cargada emocionalmente permanece grabado en el cerebro y si además combinamos imágenes con audios y actividades de movimiento, el resultado de aprendizaje será mucho más efectivo y duradero (2016: 34)

ACTIVIDAD 3. Vamos a jugar a las adivinanzas. Un voluntario de cada grupo se pone de espaldas a la pantalla y de frente a sus compañeros. Tiene que adivinar cuál es el objeto de la lista que se proyecta detrás de él haciendo preguntas a sus compañeros según los ejemplos. Gana el equipo que menos tiempo tarde en adivinar los 4 objetos:

Unidad 1 - Ficha 2

Vas a ver el vídeo de la unidad, pero sin sonido. Marca con una cruz los objetos que ves.

<input type="checkbox"/> un lápiz	<input type="checkbox"/> una lámpara	<input type="checkbox"/> una camiseta
<input type="checkbox"/> una botella	<input type="checkbox"/> una cuchara	<input type="checkbox"/> unas gafas
<input type="checkbox"/> un teléfono móvil	<input type="checkbox"/> una mochila	<input type="checkbox"/> un mapa
<input type="checkbox"/> una goma	<input type="checkbox"/> un mechero	<input type="checkbox"/> unas llaves
<input type="checkbox"/> unos pendientes	<input type="checkbox"/> un disco	<input type="checkbox"/> unas muñecas rusas
<input type="checkbox"/> un anillo	<input type="checkbox"/> unos zapatos	<input type="checkbox"/> una maleta
<input type="checkbox"/> un libro	<input type="checkbox"/> un bolso	
<input type="checkbox"/> un diccionario	<input type="checkbox"/> un cronómetro	
<input type="checkbox"/> unas tijeras	<input type="checkbox"/> un sofá	
<input type="checkbox"/> un rollo de papel celo	<input type="checkbox"/> un cepillo de dientes	

 **BITÁCORA 2** © Núria Murillo y Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas S.L. (2012)

¿Se suele llevar encima / en el bolso / en la maleta / en la mochila...?

¿Sirve para...?

¿Se usa cuando...?
¿Es de + (material)?
¿Es + adjetivo (forma, tamaño, color...)?
RESPUESTAS. Anota en cada casilla el nombre del objeto, el tiempo empleado en adivinarlo y los puntos conseguidos por cada grupo.
El objeto 1 es _____ Tiempo récord: ____:____ Punto para el Grupo _____
El objeto 2 es _____ Tiempo récord: ____:____ Punto para el Grupo _____
El objeto 3 es _____ Tiempo récord: ____:____ Punto para el Grupo _____
El objeto 4 es _____ Tiempo récord: ____:____ Punto para el Grupo _____
El equipo más rápido es _____

Bibliografía:

- Alonso, E. (2016): *Soy Profesor/a. Aprender a enseñar. La diversidad en el aula*. Madrid. Edelsa.
- Consejo de Europa (2001): [Marco Común Europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación](#). Centro Virtual Cervantes.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009): «Multiliteracies: new literacies, new learning» en *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, pp.164-195.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, J. M. (2014): *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Ed. Edinumen. www.profeele.es.
- Instituto Cervantes (2006): «[Procedimientos de Aprendizaje](#)» en *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Santaella M. (2010): *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*. Premio anual de investigación a memorias de máster. Colección ASELE, EdiELE - Letra 25.
- West, M. (2012): [Activando el aprendizaje móvil para los docentes: temas globales](#). París, UNESCO.
- West, M. (2012): [Activando el aprendizaje móvil: temas globales](#). París, UNESCO.

“¡Prestad atención, por favor!”

Ebru Karayel Çınar

TED Ankara Koleji

Resumen

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto la importancia de la motivación y el interés en el ámbito educativo, y en concreto en la enseñanza de Español Como Lengua Extranjera (ELE). Analizando las diferentes corrientes de enseñanza se puede comprobar que la motivación y el interés fomentados en el aula generan un ambiente efectivo. El componente lúdico proporciona grandes ventajas para la motivación de los estudiantes y se puede comprobar que son muchos los juegos y las actividades que se pueden utilizar o adaptar para practicar las diferentes destrezas.

PALABRAS CLAVE: Motivación - Interés – Curiosidad – Juegos Lúdicos –Actividades lúdicas

1. INTRODUCCIÓN

“¡Prestad atención, por favor!”

Así nos dirigimos a los alumnos en un tono enfurecido como una profesora desesperada. Para un docente, encontrar la fórmula para motivar a los alumnos a aprender y conseguir captar la atención es un buen recurso para una clase exitosa. “Las personas serán más creativas cuando lo que les motiva es el interés, la satisfacción y el reto del trabajo en sí mismo y no las presiones externas.”¹⁶ (Amabile, 1998) A veces un profesor se queja de que los estudiantes no demuestran mucha motivación en su clase y quizás eso puede ser por falta de comunicación con ellos. Por eso, se exponen algunos consejos para motivar a los estudiantes en los momentos difíciles y se comparten unas actividades que me gustan para enfrentarse a una sesión de clase.

2. CONSEJOS PARA MOTIVAR LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE DE ELE

a) Asociar las actividades con los intereses de los alumnos.

Memorizar sus nombres no es suficiente para conocer a los estudiantes. Los estudiantes necesitan saber que el docente les respeta como individuos. Cuando los estudiantes sienten que el docente tiene un interés genuino, les motiva a trabajar más duro y cumplir sus responsabilidades para la clase. Para conocerlos, estoy intentando siempre preparar actividades nuevas.

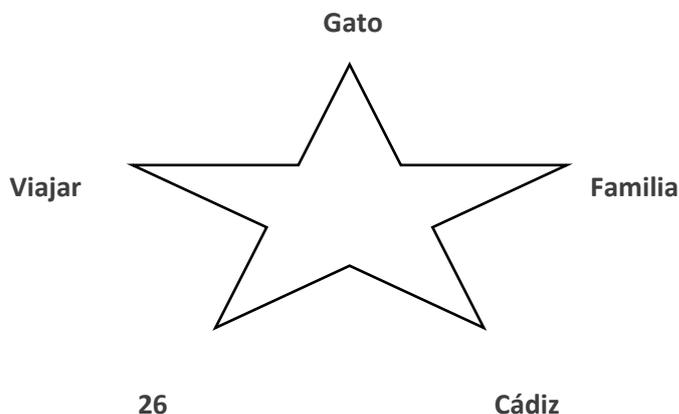
¿Qué se puede hacer?

-Hablar durante unos minutos de un tema que les encanta. Los estudiantes quieren hablar y expresar sus gustos ante otros compañeros de clase. Puede ser un libro, una película o una actividad que les gusta actualmente. Se puede pedir algunas sugerencias de película a los estudiantes y esto da como resultado que los estudiantes más callados de clase también participen.

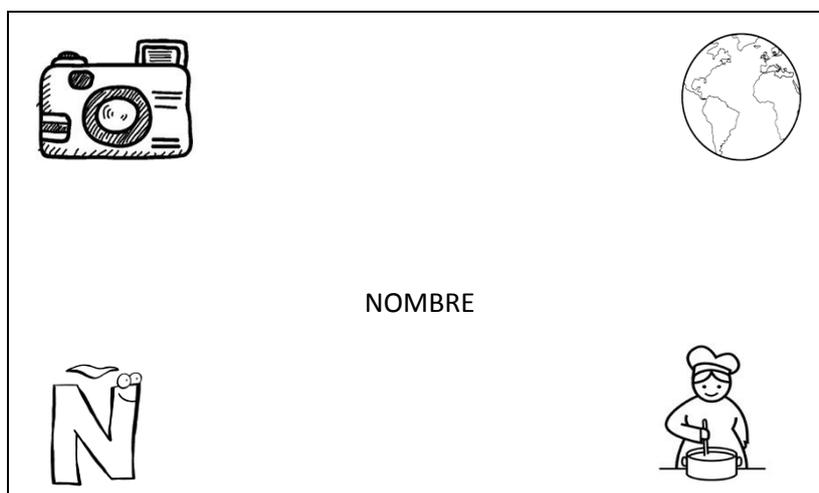
¹⁶ (Theresa Amabile, “How to kill Creativity”, Harvard Business Review, Septiembre 1998)

-La otra manera de conocer a nuestros alumnos es hacer una lista de sus canciones favoritas en la lengua meta. Los estudiantes no solo se motivan sino que conocen la cultura de las canciones. A través de la aplicación de Spotify, se puede preparar una lista de reproducción musical para una clase en particular.

- El primer día de clase, se dibuja una estrella en la pizarra y en cada parte de la estrella el docente escribe una palabra relacionada con su vida y sus gustos. Se pide que los estudiantes adivinen qué quiere contar el docente. Los estudiantes hacen preguntas y al final consiguen la información sobre su profesor. Luego lo hacen en grupos en clase para socializar y conocerse entre sí, mientras el profesor observa y recibe la información necesaria para conocer a sus alumnos.



- En las primeras semanas de clase, el docente pide a sus estudiantes que tomen una hoja y un lápiz y en el medio de la hoja apunten su nombre. Luego, en cada esquina de la hoja dibujan una cosa que expresa su carácter y su vida. Se divide en dos grupos a los estudiantes y se les ruega que hagan un círculo y en el otro grupo hacen otro círculo alrededor del primero. Como ya tienen dos círculos, uno interior y otro exterior, las parejas comparten las hojas y actividades que les gustan usando la lengua meta.



b) Despertar la curiosidad del estudiante

La curiosidad mantiene nuestra mente viva y abierta a cosas nuevas. Por eso es importante despertarla en los estudiantes para lograr un mejor aprendizaje. Como docentes, nuestra tarea es propiciar las situaciones y condiciones adecuadas para estimular la curiosidad de nuestros niños y a partir de ellas lograr nuevos aprendizajes.

¿Qué se puede hacer?

-Hacer algo diferente cada día. Es buena idea preparar alguna tarea diferente de las habituales, más sofisticadas, o que realmente sea interesante para los niños.

-Hay que tener en cuenta la realidad de su entorno. Se puede hacer alguna actividad relacionada con alguna noticia actual que sea de importancia para nuestros estudiantes y tengan curiosidad por participar y saber más.

-Presentar un problema cotidiano que lleve al alumnado a despertar curiosidad al principio de la clase: “Al venir hoy para acá he visto en el parque...”¹⁷ (Mora, 2013)

- Llevar una caja o una bolsa de cartón a clase y decir a los estudiantes que ha traído una cosa por ellos. Así los estudiantes empiezan adivinar qué es usando el conocimiento léxico y conseguimos fomentar la curiosidad en el aula.



c) Utilizar juegos y actividades, online y físicas, para hacer las clases más divertidas, amables y cercanas a los alumnos

La importancia del juego en las clases de ELE es fundamental, "Un juego bien elegido puede servir para introducir un tema, ayudar a comprender mejor los conceptos o procesos, afianzar los ya adquiridos"¹⁸ (Salvador, 2012). Como se ha señalado en la introducción de este artículo, aunque los estudiantes de ELE son alumnos bastantes motivados, los juegos y las actividades son un buen recurso para aprender y practicar el español.

¿Qué se puede hacer?

- Presentaciones atractivas

1. Powtoon

PowToon es un programa de diseño de presentaciones que desde el año pasado ofrece una versión gratuita para la enseñanza. El funcionamiento es parecido al de Power Point pero se permite la animación de todos estos elementos dándole al conjunto una apariencia similar a la de un cómic.

2. Prezi

Prezi es un servicio para el diseño de presentaciones con un resultado final sumamente dinámico, atractivo y muy alejado de lo tradicional.

-Juegos online

1. Kahoot

Kahoot es un sistema de respuestas en el aula basado en el juego. En Kahoot se crea una prueba o encuesta para que sus estudiantes respondan a través de cualquier dispositivo que tenga un navegador web.

¹⁷ Francisco Mora, el capítulo 7 (p.73) de su libro Neuroeducación,2013

¹⁸ Adela Salvador Universidad Politécnica de Madrid, El juego como recurso didáctico en el aula, pág. 5. 2012

2. Lyricstraining

Lyricstraining es la nueva forma de aprender idiomas por medio de la música y las letras de las canciones favoritas. Sólo hay que elegir la canción y el nivel de dificultad. El video musical comienza y los estudiantes tienen que rellenar los espacios en blanco con las palabras que faltan.

- Juegos lúdicos

1. Juego de Jenga

La profesora de clase sólo tiene que escribir preguntas en español en los bloques de Jenga antes de ir a clase. También se pueden escribir verbos y pronombres en cada bloque y hacer un juego adaptable a cualquier modo y tiempo verbal en español que se está trabajando. Los estudiantes responden las preguntas y quien hace caer la torre, pierde el juego.

2. Juego de Tabú

El docente prepara las tarjetas de Tabú que contienen léxico. Las tarjetas de mímica y dibujos se pueden utilizar en los niveles iniciales para repasar el vocabulario sobre un tema. Los estudiantes primero tienen que entender qué significa la palabra y luego tienen que dibujar o hacer mímicas. El resto de clase adivina qué palabra es.

3. Juego de Pasapalabra

El famoso juego, como ya saben, consiste en adivinar palabras que empiezan por todas las letras del abecedario. Dependiendo del nivel de nuestros alumnos podemos ponerlo más difícil o más fácil. La motivación y la diversión están aseguradas.

4. Juego de Dado

Para los estudiantes principiantes se puede jugar con los dados de pronombres y los de verbos regulares para repasar el presente de indicativo, primero con los apuntes y después sin ellos. A medida que el nivel aumenta, se pueden ir incorporando los dados de verbos irregulares y otros tiempos verbales.

5. Juego de STOP

El profesor entrega una hoja con varias columnas. En cada columna se escribe una categoría o tema. El profesor informa a sus alumnos que va a revisar mentalmente el abecedario, ellos tienen que decir "Para" y el profesor nombrará la letra en la que se ha quedado. Por ejemplo, si es la "K" o la "Q" o la "X". Entonces los alumnos, rápidamente, tendrán que escribir palabras que empiecen por esa letra relacionada con cada una de las categorías o temas y una vez que han completado toda la fila con diferentes palabras de cada categoría, el alumno dice "Stop" y se comprueba que está todo correcto.

Chicos/Chicas	Comidas	Objetos de la casa/clase	Ciudades

Escenificación de poemas interrogativos, herramienta para fomentar la práctica de los elementos de la prosodia en la clase de español como lengua extranjera

Jose Eduardo Pineda Cabrera

Doğa Okulları

RESUMEN: La implementación de poemas en la clase ELE, ha sido un elemento casi olvidado por los manuales de enseñanza y por muchos docentes de español como lengua extranjera. Reconociendo que los poemas en su gran mayoría son textos cortos, ricos en léxico, y además, con un uso adecuado puede llegar a ser una herramienta interesante para trabajar los elementos de la prosodia. Pensando en todo eso, se ha realizado esta propuesta didáctica, basada en la escenificación de poemas, una forma creativa y dinámica para trabajar estas obras literarias.

Palabras claves: Competencia literaria, competencia intercultural, motivación, creatividad, poema, prosodia, entonación, teatro, español como lengua extranjera.

INTRODUCCIÓN:

La pronunciación, los elementos de la prosodia y los poemas son unos de los hijos de la lengua que han sido abandonados por muchos docentes de español como lengua extranjera, debido a los sin números de estereotipos y temores por parte del aprendiz y del profesor. Sin embargo, en los últimos años, estos han encontrado amor e interés por parte de muchos profesores y alumnos, con el fin de llegar a un vínculo de conocimiento cultural y fonético.

A pesar de este avance y de las reclamaciones de su aplicación en el aula por parte de muchos instructores, su enseñanza sigue siendo escasa y poco pronunciada en los manuales ELE. Por un lado, estos se centran principalmente en los aspectos fonemáticos de articulación y transcripción de sonidos o en las correspondencias de acentos fónicos y gráficos. De este modo, los elementos prosódicos tienden a ser poco enseñados u olvidados. Evidentemente, sabemos que con un buen dominio de estos elementos, ayudaría al aprendiz a desarrollar la fluidez en L2.

De igual forma, manera, se observa que la poesía ha tenido pocas publicaciones en los manuales de español. Estos solo dan un tímido intento de incorporación de la literatura, y en especial de los poemas, aunque casi siempre como mero trazo cultural, y visto como un material exótico, místico, del que muchos profesores no saben qué hacer exactamente con estos textos. Los poemas son inspiraciones de un autor, y como docentes de español no podemos marchitarlos, con los usos causales de leer y responder a preguntas de comprensión, verdaderas, falsas o abiertas.

Teniendo conciencia que hoy en día los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) tienen como mayor objetivo hablar la lengua y comunicarse verbalmente con éxito, a esta meta le podríamos agregar otra más, pronunciar como un nativo. Para la consecución de ambos, es necesario dominar la entonación y los demás rasgos suprasegmentales que la conforman. El manejo adecuado de las entonaciones ayudaría al aprendiz a expresarse mejor, ya que las entonaciones inadecuadas de los enunciados producidos en la L2 son la causa de una enorme cantidad de malos entendidos interculturales.

Para enlazar estas ideas a esta propuesta didáctica, se usa el teatro como herramienta para dinamizar los poemas, la dramatización se puede convertir en un recurso muy sencillo y asequible, no se necesitan de muchos elementos o recursos extraordinarios para existir. Por lo tanto, se podría aplicar en cualquier momento. Considerando así el asunto, la representación de un poema puede llegar a ser motivadora e interesante para el alumno de ELE, aprovechando que la dramatización, la pronunciación y los elementos de la prosodia son amigos inseparables; y el poema es muy allegado a la prosodia y a la pronunciación.

METODOLOGÍA

Basándonos en dicho convencimiento, se presenta esta propuesta didáctica, dirigida a estudiantes de español de niveles B1 o B1+ y B2, según el marco europeo de referencias para las lenguas, y especialmente destinada a los estudiantes que tienen el turco como lengua materna, adultos y jóvenes mayores de quince años; ya que en su lengua, la entonación, los cambios tonales de ascenso y descenso no existen, estos usados en el español para realizar preguntas.

Esta propuesta didáctica pretende ser una pequeña guía para todos esos docentes enamorados de los poemas y el teatro, que llegan a pensar que puede ser un recurso muy rentable, dinamizador, y sobre todo creativo, si se usa de forma adecuada.

Entre los poemas que se van a desarrollar están: «Balada de un día de julio» de Federico García Lorca; poeta, dramaturgo y prosista español. El poema «conversaciones» de Alvaro J. Martínez y el poema «la hora de las tinieblas» de Rafael Pombo escritor, poeta, fabulista, traductor, intelectual y diplomático colombiano. Estos poemas son materiales ciento por ciento auténticos, de vocabulario complejo pero comprensible para estudiantes de niveles B1+ y B2. En el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación 2002: 141 se mantiene que una lengua extranjera se aprende «mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2», por tales motivos, no se harán modificaciones a los poemas.

Este tipo de actividad se puede desarrollar como una actividad complementaria al final de alguna unidad didáctica, de igual forma, puede ser trabajada en los clubes de español y ser presentada en un evento cultural escolar o universitario, o como trabajo de fin de curso. Esta propuesta didáctica tiene como propósito llenar esos vacíos fonéticos y prosódicos dejados en los primeros niveles, de igual manera, esta actividad ayuda a desarrollar las destrezas auditivas, lectora y oral de la lengua.

Objetivo general:

Fomentar la utilización de poemas en la clase ELE y demostrar la viabilidad del uso del teatro y los poemas para ejercitar elementos de la prosodia como las entonaciones.

Objetivos específicos:

- Familiarizar a los alumnos con textos poéticos.
- Despertar el interés en los alumnos hacia la lectura de poemas.
- Utilizar el poema para ejercitar la expresión verbal y las entonaciones.
- Vivificar poemas a través del uso del género dramático.
- Fomentar la cooperación en actividades grupales.

- Incentivar la creatividad en los estudiantes.

La propuesta didáctica consta de tres fases, se requiere alrededor de 3 horas divididas en diferentes lecciones.

FASE I

Esta es la fase de sensibilización del poema, fase en la que los estudiantes adquieren las entonaciones adecuadas que le deben dar a los poemas, y las instrucciones a trabajar.

- Los estudiantes deben agruparse en parejas, tríos o de forma individual.
- El docente debe entregar los 3 poemas a los estudiantes, y ellos deben decidir que poema trabajar.
- El docente debe explicar a los estudiantes las tareas que deben desarrollar, el tiempo que se debe emplear en la escenificación, la valorización de la actividad, y la importancia de ella.
- El docente debe trabajar con cada grupo de forma individual, leer los poemas, y hacer énfasis en las entonaciones. (este es el momento que los estudiantes adquieren el *input*).
- El docente debe darle a los estudiantes un periodo de reflexión y discusión, con el fin de que ellos comprendan el léxico y el significado del poema.
- los estudiantes deben establecer las ideas para la escenificación.

Al finalizar esta primera fase, los alumnos y el docente deben tener claro el trabajo que se realizará, y salir de las dudas que tengan en el momento.

FASE II

En esta segunda fase, los estudiantes mostraran avances de su trabajo.

- Los estudiantes deben agruparse en sus equipos.
- El docente debe revisar los diálogos para la escenificación
- El docente debe verificar si los estudiantes le están dando las entonaciones adecuadas a las oraciones, en especial a las interrogativas. En caso de que existan errores, deben ser corregidos.
- Los estudiantes deben mostrar un bosquejo de los elementos escénicos que van a usar para la representación del poema, el docente tiene que dar sugerencias si son necesarias.

FASE III

En la última fase, los poemas serán escenificados.

- Los estudiantes deben escenificar los poemas dados.
- El docente debe entregar la ficha de votación a los demás alumnos.
- Los estudiantes deben votar por los mejores actores y las diferentes categorías de premiación.
- El docente debe realizar el conteo de votos y al final de ellos, realizar la entrega de premios.

A continuación, se presentan los poemas sugeridos a trabajar, recordemos que no todos los poemas pueden ser aptos para la escenificación, pero como el alumno crea una historia, un diálogo y dentro de ella recitar los poemas, estos mismos pueden llegar a ser flexibles y pueden ser empleados. Existen poemas que ya son conversaciones, como es el caso de nuestro primer poema «conversaciones» de Alvaro J. Marquez.

Poema 1
<p>Título del poema: «conversaciones» de ALVARO J. MARQUEZ¹⁹</p> <p>Mírame a los ojos y dime si me amas. Creo que hay en tu alma un querer infinito. <i>Admito que me inquietas cuando me llamas y tu estilo al escribir es muy bonito.</i></p> <p>Pero eso no responde mi pregunta con exactitud, parece que le hubiese preguntado a la pared. <i>Te dije que escribiendo admiro tu virtud. Te estoy tuteando ¿o prefiere que lo trate de usted?</i></p> <p>No, pero permíteme por favor que insista, soy un poco persistente como ves... <i>No creo en el amor a primera vista. Quizá cuando nos veamos por segunda vez.</i></p> <p>Pero me acabas de confesar que te inquieto, si es secreto no lo tienes que decir, nadie te obliga. <i>Usted mismo lo ha dicho, puede ser mi secreto y si es así ¿cómo quiere que se lo diga?</i></p> <p>Ya no me trates de usted, trátame de tú, ¿te gusta que sea contigo así, caballero, galante? <i>La verdad es que dependiendo del menú, es que me atrevo a opinar del restaurante.</i></p> <p>Quiero tu opinión de mí y muy sincera, ya no respondas con más evasivas... <i>Me gustan tus poemas pero de cualquier manera, mi respuesta no dependerá sólo de lo que escribas.</i></p> <p>Lo sé, existen seguramente otros factores, es lógico, no digo que influyan mis poemas, te lo aseguro. <i>Ahora me resulta hasta paradójico que ya ni de tus poemas estés seguro.</i></p> <p>Responde mi pregunta, no me desesperes, necesito conocer la realidad de tu sentir. <i>Sé sincero y dime qué es lo que quieres... ¿que diga la verdad o sólo lo que quieres oír?</i></p> <p>Quiero la verdad sea cual sea, me da igual, tan sólo te pido una respuesta... <i>Un amor que se promete y no se cumple huele mal y un amor fingido apesta.</i></p> <p>Yo contigo nada he fingido, mi amor es inmenso,</p>

¹⁹ <http://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-190401>

no creo que de tan mala manera puedas verme.
No lo digo por ti, sólo digo lo que pienso.
¿Acaso no te interesa conocerme?

Te pregunté si me amas porque es lo que creo,
ya no me evadas más, ten piedad de mí...
En mi mirada puede haber pasión, deseo
o simplemente es que yo miro así.

¿Eres igual con todos los hombres?
 Los deseos de saber ya me superan.
En todos tus poemas siempre busqué nombres
y nunca supe para quién eran.

Responde y dime si me amas, no te reclamo,
 pero mis poemas son para ti ¿qué duda cabe?
Son para mí... ¿quieres saber si te amo?
Quizá sí, quizá no. Lo más seguro es que... quién sabe.

El segundo poema: «Balada de un día de julio» de Federico García Lorca, también reúne las características para ser escenificado por dos personajes.

Poema 2	
Titulo del poema: « Balada de un día de julio » de Federico García Lorca	
Esquilones de plata Llevan los bueyes.	—La estrella de mi amante Que vive y muere.
—¿Dónde vas, niña mía, De sol y nieve?	—¿Qué llevas en el pecho Tan fino y leve?
—Voy a las margaritas Del prado verde.	—La espada de mi amante Que vive y muere.
—El prado está muy lejos Y miedo tiene.	—¿Qué llevas en los ojos, Negro y solemne?
—Al airón y a la sombra Mi amor no teme.	—Mi pensamiento triste Que siempre hiera.
—Teme al sol, niña mía, De sol y nieve.	—¿Por qué llevas un manto Negro de muerte?
—Se fue de mis cabellos Ya para siempre.	—¡Ay, yo soy la viudita Triste y sin bienes!
—Quién eres, blanca niña. ¿De dónde vienes?	Del conde del Laurel De los Laureles.
—Vengo de los amores Y de las fuentes.	—¿A quién buscas aquí Si a nadie quieres?

<p>Esquilones de plata Llevan los bueyes.</p> <p>—¿Qué llevas en la boca Que se te enciende?</p> <p>Tú buscas un amor Que ojalá encuentres.</p> <p>—Estrellitas del cielo Son mis quereres, ¿Dónde hallaré a mi amante Que vive y muere?</p> <p>—Está muerto en el agua, Niña de nieve, Cubierto de nostalgias Y de claveles.</p> <p>—¡Ay! caballero errante De los cipreses, Una noche de luna Mi alma te ofrece.</p> <p>—Ah Isis soñadora. Niña sin mieles La que en bocas de niños Su cuento vierte. Mi corazón te ofrezco, Corazón tenue, Herido por los ojos De las mujeres.</p> <p>—Caballero galante, Con Dios te quedas.</p> <p>—Voy a buscar al conde De los Laureles...</p>	<p>—Busco el cuerpo del conde De los Laureles.</p> <p>—¿Tú buscas el amor, Viudita aleve?</p> <p>—Adiós mi doncellita, Rosa durmiente, Tú vas para el amor Y yo a la muerte.</p> <p>Esquilones de plata Llevan los bueyes.</p> <p>—Mi corazón desangra Como una fuente.</p>
---	---

Este tercer poema puede ser trabajado de forma individual o grupal. Si se trabaja de forma grupal, se puede fragmentar el poema. Aquí solo se pueden leer 7 estrofas, el poema original contiene 61.

Poema 3

Titulo del poema: «**la hora de las tinieblas**» de Rafael Pombo.²⁰

I.

¡Oh, que misterio espantoso
es este de la existencia!
¡Revélame algo conciencia!
¡Háblame, Dios poderoso!
Hay no se qué pavoroso
En el ser de nuestro ser.
¿Por qué vine yo a nacer?
¿Quién a padecer me obliga?
¿Quién dio esa ley enemiga
de ser para padecer?

II.

Si en la nada estaba yo,
¿por qué salí de la nada
a execrar la hora menguada
en que mi vida empezó?
Y una vez que se cumplió
ese prodigio funesto,
¿por qué el mismo que lo ha impuesto
de él no me viene a librar?
¿Y he de tener que cargar
un bien contra el cual protesto?

III.

¡Alma! Si vienes del Cielo,
si allá viviste otra vida,
si eres imagen cumplida
del Soberano Modelo,
¿Cómo has perdido en el suelo
la fe de tu original?
¿Cómo en tu lengua inmortal
no explicas al hombre rudo
este fatídico nudo,
entre un Dios y un animal?

IV.

O si es que antes no existe,
y al abrir del mundo al sol
tu divino girasol,
gemela del polvo fuiste,
¿qué crimen obrar pudiste?
¿do, contra quien, cómo y cuándo
que estuviese a Dios clamando
que al hondo valle en que estas
surgieses tu, nada más
que para expiarlo llorando?

V.

Pues cuanto ha sido y será
de Dios reside en la mente
tanto infortunio presente
¿no lo contemplaba ya?
Y ¿por qué, si en él está

²⁰ <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/pombo/pombo2.htm>

del bien la fuente suprema
lanzó esa voz o anatema
que hizo súbito existir
un mundo en que oye gemir
y un hombre que de él blasfema?

VI.

¿Cómo de un bien infinito
surge un infinito mal,
de lo justo, lo fatal,
de lo sabio, lo fortuito?
¿Por qué está de Dios proscrito
el que antes no le ofendió,
y por qué se le formó
para enloquecerlo así
de un alma que dice *si*
y un cuerpo que dice *no*?

VII.

¿Por qué estoy en donde estoy
con esta vida que tengo
sin saber de donde vengo
sin saber a donde voy;
con traidora libertad
e inteligencia engañosa,
ciego a merced de horrorosa
desatada tempestad?

El siguiente diploma es un ejemplo de los premios que los alumnos pueden recibir al final de las escenificaciones. Se pueden hacer diferentes categorías de dominaciones. Por ejemplo: mejor actor, mejor actriz, mejor vestuario, mejor pronunciación, mejor entonación, etc.



CONCLUSIONES:

Los docentes, a veces de forma inconsciente, consideramos que un poema es una pieza literaria inapetente que los aprendices a la hora de tenerlos en sus manos, no sentirán el gusto por ellos, ni el deseo de devorar estos exponentes de la lengua. En adición, creemos que pueden ser muy complejos y existen pocas formas de trabajar un poema en el aula ELE, quizás, por estos motivos, pensamos que no es apropiado para el aula. En ciertos momentos llegamos a pensar que están muy lejos de la realidad lingüística, llegando a ser materiales casi olvidados hasta inexistentes en las aulas de español como lengua extranjera.

Cuando se lleva un poema a la clase, principalmente en los niveles intermedios, no se tiene como objetivo que los alumnos lleguen a hacer interpretaciones profundas ni que sean poetas, el mayor objetivo del uso de los poemas en la clase ELE es fomentar la lectura de textos originales, y como docentes, saber que se pueden hacer muchas actividades creativas y lúdicas con estas piezas literarias que en la mayoría de los casos, son textos cortos. Y como ejemplo en esta propuesta, la escenificación de un poema puede convertirse en una huella inolvidable en la vida de los aprendices y al tiempo reforzar y practicar elementos de la prosodia.

BIBLIOGRAFÍA

FERRER PLAZA, C. (2009): «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», en V encuentro brasileño de profesores de español (Instituto Cervantes de Belo Horizonte). Suplementos MarcoELE, 9, [en línea], http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (1997): «La experiencia de la poesía: algunas reflexiones teó-ricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», Cuadernos Cervantes, 12, 42-44, [en línea], <http://www.rosanaacquaroni.com>

Carlos Barroso García / Mercedes Fontecha López (1999) LA IMPORTANCIA DE LAS DRAMATIZACIONES EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA CONCRETA DE TRABAJO EN CLASE

Cortés Moreno, M. (2002). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 14, 65-75. Obtenida de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295018>

Cortés Moreno, M. (2002). Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación (1.ª ed.). Madrid: Edinumen.

Palencia, R. (1999), "Algunas sugerencias para la enseñanza de la destreza de interacción oral en ELE en niveles elementales", Cuadernos Cervantes, nº 22, año IV, 40-44.

NARANJO PITA, María (1999): La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera, Memoria final de máster de la serie máster E/LE Universidad Complutense de 886 Madrid, Madrid: Edinumen.

INSTITUTO CERVANTES, (2007) Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Edelsa.

CONSEJO DE EUROPA (2002), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación

WEBGRAFÍA

<http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf>

<http://www.poemas-del-alma.com/>

<http://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-190401>

<http://www.poemas-del-alma.com/balada-de-un-dia-de-julio.htm>

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/pombo/pombo2.htm>

Motivación del español en los estudiantes turcos de educación secundaria

Dra. Marina Gacto Sánchez

Profesora colaboradora del Instituto Cervantes de Estambul

Resumen

El español es actualmente una de las lenguas más atractivas para los alumnos de Turquía y se va consolidando como la tercera lengua extranjera más popular, por detrás del inglés y del alemán. En el presente estudio se analizan los principales factores que motivan a los estudiantes para la elección del español, como segunda lengua extranjera, en el primer curso de la educación secundaria de un centro educativo privado de Estambul.

Los resultados de la muestra se han analizado en relación a cinco orientaciones motivacionales y se presentan evidencias que demuestran la correlación español-lengua extranjera con su orientación instrumental. La totalidad de encuestados afirman que la razón motivadora del estudio de esta lengua es su utilidad para el futuro.

Introducción

En el presente trabajo analizamos la motivación de los estudiantes que cursan español como lengua extranjera en un centro de educación secundaria de la ciudad de Estambul. Se trata de un centro privado de gran prestigio que fue un foco pionero de enseñanza al estilo occidental nacido a finales del siglo XIX en la ciudad de Salónica, donde el propio Mustafa Kemal Atatürk -fundador de la República de Turquía- cursó gran parte de sus estudios.

El alumnado pertenece al noveno curso, primer curso de la educación secundaria turca en el que los discentes tienen entre 15 y 16 años de edad. Todos ellos son hablantes nativos de turco y poseen conocimientos mínimos de B1 en lengua inglesa. Para poder matricularse de dicho curso deben pasar varios exámenes orales y escritos en inglés; aquel alumno que no sea capaz de superar la prueba pasará a los cursos de preparatoria donde se le formará en el conocimiento intensivo del inglés y una lengua extranjera de su elección. El centro ofrece tres lenguas extranjeras en preparatoria y en los cuatro cursos obligatorios de la enseñanza superior: alemán, francés y recientemente, español.

Si bien el número de alumnos de alemán es superior, lo cierto es que en la actualidad el español es una de las lenguas que más interesa a los alumnos de Turquía. Los motivos son varios: el número de hablantes, Hispanoamérica y el resto del continente -como EE. UU.-, factores socioculturales como el fútbol, el flamenco, el tango o el pasado andalusí y el atractivo de ciudades como Barcelona, Madrid o Bilbao. En definitiva, la imagen del español es claramente positiva y se va consolidando como la tercera lengua extranjera que más interesa al alumnado, por detrás del inglés y del alemán, pero por delante del francés y del italiano, y cuyo conocimiento se consideran como un valor en alza a la hora de incorporarse al mercado laboral (Martín Asuero, 2016).

1. Fundamentos teóricos

En la adquisición de una lengua intervienen diferentes variables. En este estudio nos centramos en las variables vinculadas al sujeto discente. Dentro de estos factores se ha distinguido tradicionalmente dos tipos de variantes: las llamadas 'individuales' y las socio-afectivas o psicosociales (Gardner, 1985). La adquisición de una segunda lengua es una experiencia psicosocial central en la que además de nuevos contenidos se adquieren valores o ideas pertenecientes a otro grupo cultural. Cabe señalar que existe un número considerable de estudios que se han venido realizando desde hace décadas y que ponen de manifiesto una relación entre estas variables personales y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas (Tennant y Gardner, 2004).

En este sentido, la motivación es la variable socio-afectiva o psicosocial que más relación presenta con la adquisición de una lengua, constituyendo un factor decisivo del aprendizaje. Tal factor engloba las razones que el discente tiene en cuenta a la hora de escoger el aprendizaje de una segunda lengua (Arnold y Douglas, 1999).

Según Gardner y Lambert (1972), hay en esencia tres factores clave para la adquisición de una lengua extranjera: la aptitud del estudiante, su capacidad mental y su motivación. Anteriormente, Gardner y Lambert (1959) trabajaron la motivación distinguiendo entre la orientación integradora de la motivación y la instrumental. La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad, mientras que con la motivación instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener una determinada cualificación profesional. Diferentes autores han investigado en el campo de la motivación. Por ejemplo, Aesdibacher (1986) distingue entre la motivación intrínseca y extrínseca y, por otra parte, Gardner y Lambert exponen que una orientación integradora en el aprendizaje tendrá como resultado un mejor dominio de la lengua extranjera. Además, Gardner et al. (1979) han señalado que una motivación integradora es la base para el aprendizaje de la L2, sugiriendo posteriormente que los estudiantes con este tipo de motivación obtendrán mejores resultados académicos (Gardner, 1988). Teniendo en cuenta estas conclusiones, podemos concluir que la motivación integradora es concebida como superior a la instrumental.

2. Metodología

- Muestra

El presente estudio se ha llevado a cabo con 44 estudiantes de español agrupados en 4 clases de español al comienzo del curso académico 2016-2017. Este grupo de estudiantes cursaba el primer curso de enseñanza secundaria- comúnmente llamado grado noveno- en el Liceo Isik ubicado en Nisantasi, una de las zonas de mayor nivel adquisitivo en Estambul. El porcentaje de alumnos que han decidido estudiar español en dicho curso es del 27% del total, siendo el alemán la segunda lengua extranjera más popular. El 48% de sujetos de la muestra son hombres y el 52% mujeres, todos ellos con edades comprendidas entre los 15 y 16 años.

El 80% del alumnado ha recibido con anterioridad clases de español y dos de estos alumnos poseen nacionalidad española y turca. Todos los estudiantes han sido escolarizados en su lengua materna y poseen como mínimo el nivel B1 de inglés.

- Instrumentos de medida

Para medir la motivación se utilizó el cuestionario de Clement y Kruidenier (1983) modificado para su adaptación al contexto de uso considerando aspectos generales (basados en Dörnyei, 2003; Carrasco y Calderero, 2000; López Morales, 1994 y Blaxter et al. 2000). En este contexto, el cuestionario:

- Fue implementado en lengua inglesa, puesto que el alumnado cursa un nivel A1 en español.
- Fue concebido como un texto sencillo y simple, de fácil comprensión.
- Incluyó preguntas fáciles de responder con posibles respuestas ya marcadas.

- Fue breve y permitió recoger los datos necesarios para nuestro estudio.

El diseño de la encuesta se realizó atendiendo, en primer lugar, a las orientaciones motivacionales (ver TABLA 1) y a las razones motivadoras del estudio del español (ver TABLA 2). Ambas secciones se relacionaron y complementaron. A su vez la encuesta se orientó a conocer el nivel de interés por el español, los conocimientos lingüísticos de la familia y los primeros contactos personales con la lengua, cuestiones cuya relevancia esperamos que sean analizadas en posteriores trabajos.

3. Resultados

- Relación del nivel de español con las variables psicosociales:

Los datos obtenidos son contrastados con otras partes del cuestionario (ver TABLA 1) y según ellos lo más importante es sacar buenas notas en español; este resultado está vinculado a la orientación motivacional “instrumental”. En este sentido resulta esencial destacar que para todos ellos también es una lengua importante para su futuro y por tanto un medio para conseguir un logro académico.

Estos datos enlazan directamente con la orientación motivacional de “influencia” y ser influyente se correlaciona con el nivel de español. Nuestros alumnos buscan una aprobación social a través del conocimiento del español y en su mayoría conocen la influencia de lo hispano en el mundo. Destacan las actitudes positivas que manifiestan los encuestados hacia la lengua española. Estas últimas contrastan con las negativas hacia la actitud de trabajo.

En el extremo contrario, está la orientación motivacional del “viaje”, pues el alumnado no parece estar interesado en viajar o residir en países de habla hispana y manifiesta escaso interés en practicar la lengua en caso de visitarlos. No obstante, esto podría justificarse por su nivel inicial en la lengua y la escasa confianza derivada de ello, en claro contraste a lo que manifiestan tener respecto a la lengua inglesa.

El nivel de español con las actitudes hacia esta lengua y la orientación “conocer, entender y participar” proporciona una visión algo más heterogénea. Ellos quieren ser capaces de comunicarse en español y desean orientar su enseñanza hacia este fin. No obstante rechazan la idea de una comunicación en español en clase y no manifiestan interés excesivo hacia la cultura o manifestaciones populares como la música, el cine o la televisión en español. Visión que contrasta con la motivación de “crecimiento personal y enriquecimiento” de la motivación integrativa.

- Relación del español con las razones motivadoras de su estudio:

Las razones personales de nuestros alumnos (ver TABLA 2 y FIGURA 1) para cursar el curso de lengua española son en primer lugar la utilidad para el futuro (100%) y en segundo, la obligación de estudiar una segunda lengua extranjera (91%). El 63% de los encuestados afirma que le interesa el español por su sonoridad y el 55% advierte que el español era la opción más atractiva. Parece que el aprendizaje de esta lengua se enfoca como un reto personal por parte del alumnado, de acuerdo a los resultados obtenidos.

La mayor parte de estas razones coincide con el factor “instrumental” de la lengua, pues es una obligación como segunda lengua y resulta atractiva e incluso exótica, frente a las demás opciones posibles. El discente parece barajar el español como una lengua útil para el futuro.

Las razones que se sitúan en el extremo opuesto se vinculan al interés por la música en lengua española- únicamente 6% de los encuestados manifestaron interés- y a la cultura del mundo hispano hablante. Tampoco las amistades con hispano parlantes suscitan gran interés ni la comprensión de la televisión o las series en lengua castellana, ambos datos con un similar 14% de interés. Encontramos en estos aspectos los factores vinculados “conocer, entender y participar” de una lengua. No están interesados en conocer otra gente de habla diversa, en intercambiar información sobre otras culturas ni en entender su forma de vida. De estos datos puede deducirse que estudian esta materia como necesidad académica y no por interés personal.

4. Reflexiones finales

De los resultados obtenidos podemos concluir que hay una desconexión entre la enseñanza del español y su uso práctico en los niveles de enseñanza media. Los alumnos demandan una enseñanza basada en la comunicación pero rechazan el uso de la misma para viajar o conocer gente diversa.

A pesar de su peso y popularidad, el español sigue siendo una lengua con presencia minoritaria y gran distancia geográfica de Turquía. Es importante que el alumnado se identifique y conozca las manifestaciones culturales de los países de habla hispana para que pueda sentirse interesado. En este sentido, la creación de programas de intercambio con hablantes de habla hispana podría aumentar su motivación.

Creemos que sería interesante realizar esta misma encuesta en el aula de lengua inglesa, para poder contrastar resultados. También sería interesante comparar resultados entre las otras lenguas extranjeras que los alumnos pueden cursar.

5. Bibliografía

- Aesdibacher, U. (1986) *Unterrichtsziel: Verstehen*. Munich: Klett-Verlag
- Arnold, J. y Douglas Brown, H. (1999) *A Map on the Terrain*. In J. Arnold, *Affect in Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Carrasco, J. y Caldero Hernández, J. (2000) *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.
- Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983) "Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence", *Language Learning*, 33, 273- 293.
- Dörnyei, Z. (2003) "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications", *Language Learning*, 53 (1), pp. 3-32. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan> [Fecha de consulta: 28.09.16].
- Espí, M.J y Azurmendi, M.J. (1996) "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera", *RESLA*, 11, pp. 63-76.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning*. Londres: Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (1988) "The social-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues", *Language Learning*, 38, pp. 101-126.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1959) "Motivational variables in second language acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 191–197.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivations in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C, Clement, R, Smythe, P.C. y Smythe, C.L. (1979) *The Attitude/Motivation Test Battery Revised Manual* (Research Bulletin No. 15), Londres, Ontario.
- Mínera Reyna, L. E. (2009) "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
- López Morales, H. (1994) *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Martin Ausero, P. (23 de septiembre de 2016) El español en Turquía. El orden mundial en el siglo XXI. Recuperado de <http://elordenmundial.com/2016/09/espanol-turquia-pablo-martin-asuero/> [Fecha de consulta: 29.09.16].

Sanchez Hernandez, P. y Perez Paredes, P. (2002) "Integrating English for Specific Academic Purposes (ESAP) Skills into Mainstream English Courses", *Revista Alicantina de estudios ingleses*, 15, pp. 229-240.

Tennant, y Gardner, R. C. (2004) "The Computerized Mini-AMTB", *CALICO Journal*, 21 (2)

[en línea]. Disponible en: <https://www.calico.org/a-20> [Fecha de consulta: 06.10.16].

TABLAS

Tabla 1. Orientaciones motivacionales (n, %)

	Estudio español porque...	Totalmente de acuerdo [1]	De acuerdo [2]	No muy de acuerdo [3]	En desacuerdo [4]	Total
1	Quiero ser capaz de hablar español en clase	13 (29.55)	28 (63.63)	3 (6.82)	0 (0)	44 (100)
2	Me ayudará a encontrar un trabajo en el futuro	10 (22.73)	20 (45.45)	12 (27.27)	2 (4.54)	44 (100)
3	Yo quiero ver películas, partidos de futbol o series de TV en español fuera del aula para mejorar mi nivel	8 (18.18)	20 (45.45)	14 (31.82)	2 (4.54)	44 (100)
4	Si visito un país de habla hispana quiero poder comunicarme	2 (4.54)	10 (22.73)	12 (27.27)	20 (45.45)	44 (100)
5	Cuando escucho canciones en español intento entender la letra	16 (36.36)	12 (27.27)	6 (13.64)	10 (22.73)	44 (100)
6	Quiero vivir en un país de habla hispana	12 (27.27)	8 (18.18)	12 (27.27)	12 (27.27)	44 (100)
7	Prefiero que mi profesora nos hable solo en español	11 (25)	5 (11.36)	12 (27.27)	16 (36.36)	44 (100)
8	Quiero sacar buenas notas en la asignatura de español	36 (81.82)	8 (18.18)	0 (0)	0 (0)	44 (100)
9	Creo que es una lengua muy importante para mi futuro	28 (63.64)	12 (27.27)	2 (4.54)	2 (4.54)	44 (100)
10	Yo tengo habilidades para aprender lenguas	16 (36.36)	18 (40.91)	6 (13.64)	4 (9.09)	44 (100)
11	Quiero ser capaz de comunicarme en español en clase	24 (54.55)	18 (40.91)	0 (0)	2 (4.54)	44 (100)
12	Si aprendo español mi familia y amigos estarán orgullosos de mí	26 (59.09)	15 (34.09)	3 (6.82)	0 (0)	44 (100)

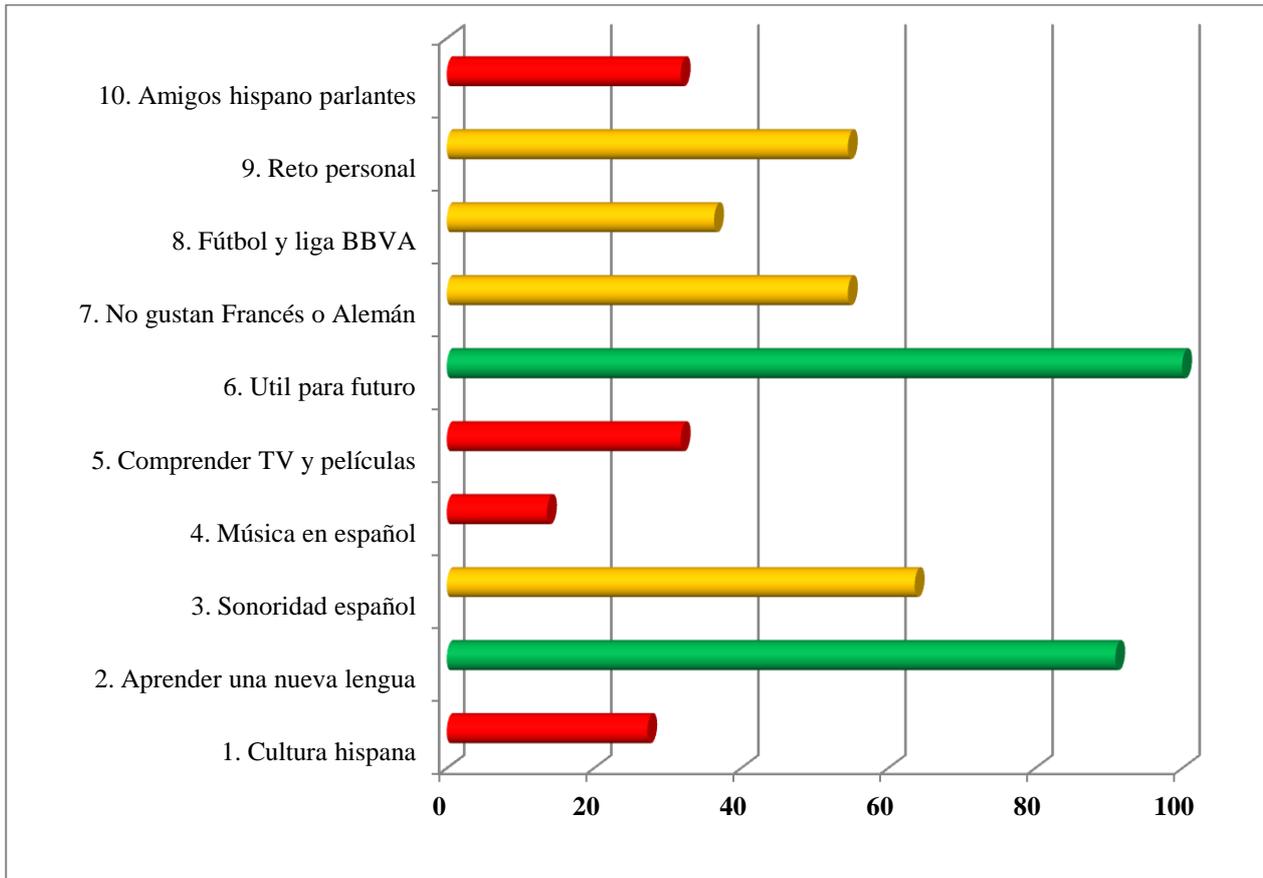
13	Quiero aprender cosas sobre la cultura y los valores de los países hispano hablantes	14 (31.82)	18 (40.91)	8 (18.18)	4 (9.09)	44 (100)
14	Soy consciente de la importancia del español	22 (50)	16 (36.36)	5 (11.36)	1 (2.27)	44 (100)
15	Aprender español es muy fácil	2 (4.54)	6 (13.64)	18 (40.91)	18 (40.91)	44 (100)

Tabla 2. Análisis porcentual de las razones motivadoras del estudio de la lengua española

Categorías	Razones	Respuestas (n)	Porcentaje (%)
1	Estoy interesado en la cultura hispana	12	27.27
2	Tengo que aprender una nueva lengua	40	90.91
3	Me gusta cómo suena el español	28	63.64
4	Me interesa la música en español	6	13.64
5	Quiero comprender la tv y las películas en español	14	31.82
6	Creo que será muy útil para mi futuro	44	100
7	No me gustaban el Francés o Alemán	24	54.55
8	Me gustan el fútbol y la liga BBVA	16	36.36
9	Aprender español como reto personal	24	54.55
10	Tengo amigos hispano parlantes	14	31.82

FIGURAS

1. Diagrama de distribuciones porcentuales de las razones motivadoras del estudio de la lengua española



El patrimonio mundial en manos de jóvenes

Deniz Çiftçi

Nesibe Aydın Okulları (Gölbaşı)

El 8º Foro Juvenil del Patrimonio Mundial se celebró en Madrid y en Oviedo del 3 al 9 de julio de 2016 bajo la temática "El Patrimonio e Identidad". En el Foro participaron 32 alumnos de once países distintos y de todas las comunidades autónomas de España con sus profesores.



Todos los participantes del VIII Foro Juvenil del Patrimonio Mundial

Nos sentimos muy afortunados de haber tenido esta experiencia como equipo turco. Fue estupendo estar allí participando en los distintos talleres, las actividades interesantes y las visitas increíbles. El foro nos ha brindado la oportunidad de hacer nuevos amigos y de conocer lugares donde no habíamos estado nunca. Gracias a programas como Patrimonio Joven garantizamos la protección y la promoción del patrimonio cultural e histórico y entendemos valores y expresiones culturales. Sobre todo, este foro nos ayuda a entender la necesidad de construir el futuro sin dejar de preservar el pasado.

Comenzamos la jornada con la visita al Museo del Prado y también la ceremonia de inauguración del foro tuvo lugar allí. Tras la visita participamos en el taller "¿Qué es el Patrimonio?". Así empezaba nuestra historia de amistad, convivencia, aprendizaje y descubrimiento del patrimonio durante siete increíbles días.

Durante el foro visitamos el Prerrománico Asturiano, el Museo de Altamira, la Cueva de El Pindal, las Ruinas del Monasterio Cisterciense de Santa María de Tina, el Parque Minero de Samuño y Las Médulas. También tuvimos la oportunidad de recorrer un tramo del Camino de Santiago.



Visita a la Iglesia de San Salvador de Valdediós, prerrománico asturiano

Recorrer el camino es una experiencia que durante siglos miles de personas han recorrido. Además de las visitas, realizamos distintos talleres participativos sobre el tema central del foro. Entre los talleres los que más me gustaron fueron “cazadores de ciervos” y “la cena multicultural”. En cazadores de ciervos tuvimos la suerte de tocar reproducciones de herramientas del mismo material que se utilizaba para cazar, pescar y cocinar hace miles de años. También pudimos imaginar cómo se vivía en una cueva, toda la variedad de pinturas y técnicas utilizadas hace tanto tiempo. En la cena multicultural estuvimos en una mesa para seis personas dos españoles, un ruso, un inglés, un polaco y un turco. Al final de la cena ya compartíamos muchas cosas en común con respecto a las distintas culturas y disfrutamos de una buena comida.



Desde aquí quiero dar las gracias al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España por habernos seleccionado para participar en este evento internacional. Hemos experimentado una gran aventura y gracias a este foro los participantes pueden valorar su patrimonio y el de los demás y respetar la diversidad cultural. Mis estudiantes aprendieron muchas cosas, les quedaron ganas de aprender más, y para mí, como profesora, eso es lo más importante.

La autora del artículo y sus alumnas durante su participación en el VIII Foro Juvenil del Patrimonio Mundial

¿Es posible enseñar la cortesía en niveles iniciales?

Una propuesta didáctica basada en los cumplidos durante una cena en casa de unos amigos

Carmen Yebra Moreno

Profesora de español

A lo largo de estas líneas reflexionamos sobre cómo se podría trabajar un aspecto concreto de la pragmática en donde confluye el acto de habla de los cumplidos y la cortesía.

Las motivaciones que nos han llevado a ello son varias. En primer lugar, si se analizan los materiales de ELE de nivel inicial este acto de habla aparece en muy contadas ocasiones²¹ y si echamos un vistazo al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los cumplidos aparecen contemplados como tal a partir de nivel B2. Por otro lado, defendemos la necesidad de introducirlos desde estadios iniciales del aprendizaje del español. La razón básicamente la encontramos en la importancia y en la frecuencia que los cumplidos tienen en la cultura y en la lengua española y, al mismo tiempo, por la propia característica que parece definir a este comportamiento lingüístico en el sentido de ser un acto de habla que crea, fortalece o repara las relaciones sociales.

Comenzamos con una conceptualización y una revisión teórica de los conceptos cortesía y cumplidos para así entender mejor cuál es la relación y la importancia que tienen en la clase de ELE. En primer lugar hablaremos de cómo se ha definido la cortesía dentro del terreno de la lingüística. Para ello, expondremos brevemente las dos grandes perspectivas teóricas que se han ocupado de su estudio y teorización, defendiendo la llamada perspectiva postmoderna. Tras ello, veremos cuál es la relación que guarda con la enseñanza del español. Por otro lado, ofreceremos diferentes definiciones hechas al acto de habla de los cumplidos, viendo posteriormente la relevancia que tienen en nuestras aulas y en la enseñanza del español. Tras finalizar esta contextualización teórica, pasaremos a comentar cómo es posible materializar todo lo dicho a través de una propuesta didáctica que se adapta al nivel A1+ de lengua.

Es necesario mencionar que no incluimos la unidad didáctica como tal, ya que esta forma parte de un trabajo fin de máster aún por presentar. No obstante, se ofrece la planificación y una descripción de los ejercicios para así ilustrar las reflexiones teóricas previas y mostrar cómo es posible trabajar sobre la cortesía y los cumplidos desde niveles iniciales.

La cortesía

Definiendo y enmarcando el concepto

Si nos preguntamos qué es la cortesía seguramente se nos vengán a la mente muchas ideas relacionadas con el comportamiento educado, afable, atento y respetuoso. Si buscamos en las definiciones dadas al término comprobamos que presenta un amplio panorama, aunque a

²¹ En nivel A1 se trabajan en los manuales *Pasaporte* y *Nos Vemos*.

rasgos generales, podría hacerse una distinción entre las definiciones hechas en el ámbito de la vida cotidiana y en el ámbito de la lingüística.

En el ámbito de la vida cotidiana, la cortesía parece estar relacionada con las normas sociales de urbanidad y de buena educación. Escandell (2013, p. 142) la define como “un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras”.

Desde la lingüística, concretamente desde el área de la pragmática, la cortesía tiene que ver con los mecanismos o estrategias de los que dispone el lenguaje y usan los hablantes para evitar el choque entre sus intereses (Escandell, 2013, p. 145). En este sentido, se habla de cortesía verbal, lingüística o estratégica.

Como Escandell (2013), Calsamiglia y Tusón (2001, p. 161) hacen también esta doble distinción indicando que “la cortesía es (...) una norma de comportamiento social que también afecta a la elección de formas lingüísticas como las formas de tratamiento (tú o usted) y los honoríficos”. Por su lado, la cortesía lingüística, relacionada con la anterior pero no siempre coincidente en sus planteamientos, afecta directamente al intercambio comunicativo, ya que el uso de determinadas formas lingüísticas mitigará la posible amenaza de los intereses. Estos autores indican que la cortesía estratégica al afectar al intercambio comunicativo se encuentra enmarcada en las normas sociales. Por lo tanto, podría decirse que existe una relación entre estas dos dimensiones de la cortesía. En la misma línea, Briz (2004, p. 67) escribe lo siguiente: “la cortesía verbal es una estrategia dentro de las actividades de la imagen de hablante y oyente, que queda regulada en cada cultura y grupo social por ciertas convenciones a partir de las cuales un comportamiento lingüístico puede evaluarse como cortés o descortés”.

Sin embargo, hecha esta distinción creemos necesario seguir avanzando en el esclarecimiento del término cortesía dentro del terreno de la lingüística. Somos de la opinión de que cualquier profesor de lenguas no debe estar apartado de las teorías que se manejan en este terreno; pero tampoco estas deben estar alejadas de la realidad ni de la lengua y ni de las aulas. Son muchas las investigaciones hechas sobre cortesía que destacan su importancia en la comunicación y en la enseñanza de las lenguas. Quisiéramos destacar el artículo de Landone (2009, p. 7) en el cual tras analizar cómo se contempla la cortesía en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en el PCIC concluye que en ambos documentos se le concede una posición relevante dentro de la competencia comunicativa, sin embargo, en el terreno de la didáctica parece que existe un cierto vacío al respecto y cuando se presenta en los manuales suele aparecer como un conjunto de reglas preestablecidas en situaciones tipo. Pero a la vez, si se hace una revisión de las diferentes teorías encargadas del estudio de la cortesía se observa que a veces existe una desconexión entre la realidad y la teoría. Desde nuestro punto de vista optamos por las ideas que se siguen en la perspectiva postmoderna del estudio de la cortesía. Estimamos necesario comentar a continuación las características esenciales de cada perspectiva en lo que se refiere al estudio de este fenómeno. Nuestro objetivo no es otro que presentar un panorama más esclarecedor y explicar por qué adoptamos el enfoque que adoptamos y sobre la cual se parte para diseñar la propuesta didáctica.

Existen dos grandes perspectivas: la clásica o tradicional y la postmoderna. Dentro de la visión clásica²², la cortesía se concibe como una estrategia que se encuentra sujeta a una serie de principios conversacionales universales, determinados por el Principio de Cooperación de Grice²³ y sujetos a las particularidades culturales²⁴. La función esencial que tiene la cortesía es la de mantener las relaciones sociales haciendo que en el intercambio comunicativo no se produzca una confrontación entre los objetivos y los intereses del hablante y los del oyente. En cualquier actividad comunicativa entra en juego la *imagen*, es decir, el papel, el rol, que adquiere el hablante y el oyente durante el intercambio. Según esta perspectiva, existen determinados actos de habla que son amenazantes para las imágenes y que pueden así poner en peligro la interacción. El lenguaje dispone, por tanto, de la cortesía y sus estrategias para que no surja ningún daño de las imágenes y se mantenga el equilibrio en la conversación.

²² Los autores que sientan sus bases son: Lakoff (1973, 1975, 1977), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987 [1978]).

²³ Principio pragmático en el cual se entiende que la comunicación se lleva a cabo a través de acuerdos preestablecidos en relación a aquello que se espera en cada momento o situación. Vela, en definitiva, por la transmisión segura de la información.

²⁴ Blum-Kulka (1989); Chen (1993, 2001); Matsumoto (1981); Mao (197); Wiezbicka (1991) entre otros.

Veamos una situación tipo para entender lo que acabamos de decir: el Principio de Cooperación nos dice que los interlocutores buscan transmitir su mensaje de una manera eficaz, clara, comprensible, es decir se busca que el oyente entienda el objetivo y el significado de aquello que comunica. Por ejemplo, si estamos en una cena y queremos sal porque la comida está sosa, podemos decir “la sal”, “dame la sal”, “pásame la sal” y un amplio abanico de otras posibilidades. Bien, pues aquí es donde entran estos dos principios. Por su lado, el Principio de Cooperación podría decir que tiene un carácter interno, para ver cómo decir lo que quiero decir de manera clara y eficaz con el fin de que lo que quiero comunicar sea comprendido; mientras que el principio de cortesía es un principio externo que contempla y tiene en cuenta los aspectos extralingüísticos, es decir las características de la situación en donde se produce el intercambio comunicativo: el grado de confianza, el rol y la posición social de los intervinientes en la comunicación... En base a esto, el hablante optaría por elegir una u otra forma lingüística para decir aquello que quiere expresar con el objetivo de que sus intereses no se vean confrontados con los del oyente o con su posición. Imaginemos que la cena se produce entre compañeros de trabajo y nuestro jefe tiene la sal: ¿optaríamos por decirle: “la sal, por favor”, “me das la sal”, “pásame la sal” o “¿me puedes pasar la sal, por favor?”? Probablemente se elegiría por la última. Desde la visión clásica se sostiene que la cortesía reside en los actos de habla que son más indirectos y, de esta manera, establecen una serie de reglas que catalogan y definen aquello que es o no cortés²⁵.

Alejados de estos planteamientos están aquellos autores que se engloban en la perspectiva postmoderna sobre cortesía²⁶. Todos ellos descartan la idea de que la cortesía sea una estrategia usada para mitigar la amenaza de las imágenes. En su lugar, considera que es parte del comportamiento lingüístico usado por los participantes de una situación de intercambio comunicativo. Forma parte del discurso y, como tal, el comportamiento cortés va a ir siendo elaborado y evaluado en la propia situación interactiva. Ya no se considera que un acto de habla determinado, como puede ser el agradecimiento o los cumplidos, sean intrínsecamente corteses porque va a depender directamente de la situación comunicativa, de los factores que la conforman, de la interpretación del oyente de acuerdo a sus experiencias previas y a sus propias consideraciones y de la evaluación que hagan hablante y oyente a lo largo del discurso. El fenómeno se presenta más complejo a la hora de analizar y, consecuentemente, al menos en apariencia, a la hora de llevarlo a nuestras aulas. Desde la visión tradicional se tiende a presentar el acto de habla del cumplido como un acto cortés cuyo objetivo es crear un ambiente afable. En el siguiente fragmento de la película *El viaje de Carol*²⁷ podemos ver este efecto.

FRAGMENTO 3: EL VIAJE DE CAROL (10'52"-11'15")

(Contexto: Maruca y Aurora son dos buenas amigas, además de antigua profesora y alumna, que se reencuentran después de mucho tiempo.)

MARUCA: -¡Aurorita!

AURORA: -¡Maruca!

MARUCA: -Aurora...

AURORA: -Maruca...

MARUCA: -Déjame que te vea... ¡Qué guapa, estás guapísima!

AURORA: -No. Tú sí que no has cambiado nada. Ven, te voy a presentar a mi hija.

En esta situación parece claro que el cumplido se usa para mostrar afecto entre ambas personas. Sin embargo, observemos ahora este otro ejemplo:

FRAGMENTO 1: EL OTRO LADO DE LA CAMA (37'-38'41")

(Contexto: Javier, ex novio de Mónica, quiere que esta le deje su casa de la sierra para ir con su amante.)

JAVIER: -Oye, Mónica... ¡Huy, qué guapa estás!

MÓNICA: -¿Qué quieres?

JAVIER: -¿Que qué quiero? No quiero nada... bueno sí... sí que quería una cosa: te quería preguntar si sigues sin novio.

MÓNICA (visiblemente alterada): Javier, ¿no crees que ya me has hecho bastante daño?

JAVIER: -Es que es precisamente por eso, Mónica, que te quería presentar a un amigo mío, es que estáis hechos el uno para el otro, de verdad.

²⁵ Como apunte personal me gustaría señalar que esta visión presenta a la cortesía como algo prescriptivo y estandarizado en determinados preceptos de naturaleza esencialista. Así es como parece que se presenta y se trabaja la cortesía en los libros y en las clases de ELE: dando reglas de aquello que es y que no es cortés.

²⁶ Eelen (2001), Mills (2003, 2011), Watts (2003, 2008), Locher y Watts (2005), entre otros.

²⁷ Los ejemplos de las películas están extraídos de Martín Ruíz: Los cumplidos a través de fragmentos de películas. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/martin_cumplidos.pdf

MÓNICA: -Eso decías también de nosotros, hasta que te cansaste de mí, claro.
JAVIER: -Tampoco pasa nada... Ah, es que también te quería preguntar por el tema de la casa que tienes en la sierra, para ver si me la podías alquilar o... dejar..., casi mejor, ¿no?
MÓNICA: -Ya... sí, claro, casi mejor... ¿pero cómo puedes tener tanto morro? Ya sé para lo que quieres la casa de la sierra (se va enfadada).
JAVIER: -Bueno, vale, Mónica... ¡te la alquilo! [...]

En dicho fragmento, el cumplido parece no surtir el mismo efecto cortés que en el ejemplo anterior. De la intervención de Javier puede deducirse que su interpretación por parte de Mónica sobre el cumplido no es precisamente como la de un comportamiento que pretenda ser *per se* cortés; sino que más bien bajo se apariencia supuestamente cortés se busca obtener un beneficio en particular. Ella se da cuenta de eso y su reacción es de ofensa.

Parece obvio que no se pueda afirmar que el cumplido es un acto *per se* cortés; presenta esa tendencia, pero en ocasiones se puede interpretar de otra manera.

Entonces, si consideramos que ningún acto es intrínsecamente cortés, ¿cómo podemos enseñar cortesía a nuestros alumnos? Observamos que existen determinadas situaciones de contacto social caracterizadas por su estandarización y ritualización. Este tipo de situaciones parecen presentar una serie de comportamientos, lingüísticos y no lingüísticos, que han sido estandarizados, normativizados y regularizados por el consenso de una comunidad de habla en concreto. En este tipo de comportamientos regulares se constata, como también argumenta Terkourafi (2005)²⁸, siguiendo el enfoque del *frame-view*, la presencia de aquellas peculiaridades y valores culturales propios de ese grupo. Es por ello, que este tipo de comportamientos son considerados como corteses y, a la vez, debido a su regularización, son comportamientos que se esperan que sean realizados dentro de sus situaciones de uso. El cumplido, por ejemplo, sería un acto de habla y un comportamiento lingüístico regular en la situación de una cena en casa de españoles; por consiguiente, consideramos que el cumplido, dentro de esta situación, es un acto cortés. Por ejemplo, cuando nos invitan a cenar y terminamos o probamos la comida, lo normal y lo que se espera es que hagamos es un cumplido acerca de lo buena que está la comida o de lo buen cocinero que es la persona que lo ha hecho. Es muy importante tener presente este hecho para enseñárselo a nuestros alumnos, porque este comportamiento lingüístico que se vale del cumplido en la cultura española peninsular, puede ser un comportamiento que en la cultura materna de nuestros alumnos no se realice.

Visto esto, nos podríamos preguntar: ¿cuál es la importancia de la cortesía en la enseñanza de ELE?

La importancia de la enseñanza de la cortesía en clase de ELE

La tarea de los profesores de ELE, y en general de cualquier profesor de lenguas extranjeras, es la de formar hablantes competentes comunicativamente para que tengan éxito en su propósito comunicativo y se comporten, consecuente, de manera social y culturalmente adecuada en base a los patrones de comportamiento aceptados y normativizados por la cultura de la lengua meta. Actuar adecuadamente en las diferentes situaciones de intercambio social es parte del proceso de socialización de los individuos. Esta forma de actuar conforme a lo establecido socialmente como adecuado se adquiere de manera natural en el citado proceso de socialización, sin embargo, nuestros alumnos tienen que aprender aquello que en la cultura de la lengua meta es considerado adecuado e inadecuado. Si no hacemos conscientes a nuestros alumnos de ello y si no lo trabajamos en clase, probablemente utilicen las formas lingüísticas de la LM pero actúen conforme a las normas de comportamiento de su propia cultura. Por tanto, si en un intercambio comunicativo el estudiante se comporta o actúa de modo socialmente inadecuado según los patrones propios de esa cultura, se produce un choque cultural o una inadecuación socio-pragmática. De este modo, los profesores de lenguas debemos intentar hacer que nuestros alumnos eviten las transferencias

²⁸ Esta autora, dentro de las teorías postmodernas, representa el enfoque conocido como *frame-view*, el cual viene a defender que la cortesía es un *frame*, es decir un marco o un hábito que queda establecido como regular generado a través de su repetición y de los condicionamientos socio-históricos de cada sociedad. Esto hace que cada grupo tenga sus propias consideraciones de aquello que es el comportamiento cortés. Estas consideraciones dependen de dos factores: la constitución de la imagen y la racionalidad. Estos hacen que a través de las repeticiones y del establecimiento de los hábitos se produzca una asociación de las expresiones lingüísticas y los contextos de uso, originándose comportamientos regulares que son los comportamientos corteses.

negativas (Jessner [1996]; Kasper y Rose [2001]) y para que así no se generen estereotipos culturales. Como indica Escandell (1998, p. 20) “[...] si la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación –tanto si es intencional como no–; en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar a la formación de estereotipos culturales”.

Consideramos que es de suma importancia hacer conscientes a nuestros estudiantes de cuáles son las diferencias culturales en lo que respecta a la adecuación y a las concepciones normativizadas y compartidas por los miembros de su propia cultura y las de la cultura de la lengua meta. Defendemos, al mismo tiempo que este hecho es fundamental comenzar a introducirlo desde los estadios iniciales del aprendizaje de la lengua, pues es un proceso complejo. Un proceso complejo que a la vez requiere tiempo para tomar consciencia de ello e interiorizarlo. El profesor de lenguas debe tenerlo en cuenta y debe al mismo tiempo potenciar las habilidades interculturales de los alumnos para que sean conscientes de que los comportamientos corteses, lingüísticos o no, no son una serie de reglas rígidas y estáticas trasladables a cada cultura. Son formas diferentes de ver y entender el mundo que varían de una a otra cultura e incluso dentro de la misma, pues las culturas no son monolitos. Como escribe Landone (2009, pp. 9-10) “sería conveniente concebir una cultura (...) como un mosaico de subculturas sujeto a la modificación constante por parte del influjo de otros modelos socioculturales”. Pero también como argumenta Arndt y Janney (1985, p. 285), “las personas (y no la sociedad o la situación) son el *locus* de la cortesía”, por tanto, no debemos presentar la cortesía como algo enmarcado en ciertas reglas de carácter inamovible. Debemos, por tanto, hacer conscientes a nuestros alumnos de todo ello. ¿Cómo, cabría preguntarnos? Pensamos que la mejor forma es trabajarla de manera contextualizada a partir de situaciones de la vida real en las cuales se usan comportamientos lingüísticos y no lingüísticos como hábitos, como puede ser el caso de la invitación a una cena en casa de unos amigos.

¿Qué posición ocupan entonces los cumplidos en todo esto? Los cumplidos son un tipo de comportamiento lingüístico, tradicionalmente clasificado dentro de la cortesía positiva²⁹ o cortesía valorizadora³⁰. Pero, ¿qué son los cumplidos? ¿Qué características tienen?

Los cumplidos

Definición

Como en el caso de la cortesía los cumplidos tienen diferentes definiciones tanto en el ámbito de la vida cotidiana como en el de la lingüística.

En el ámbito de la vida cotidiana se considera que es una muestra de urbanidad (RAE), una alabanza a alguien o algo (María Moliner) o un acto o una frase de amabilidad (Seco *et al.*).

Dentro de la lingüística, se considera que los cumplidos son un tipo de acto de habla incluidos en la categoría de actos de comportamiento (Searle, 1969), es decir de actos que tienen que ver con las actitudes y la conducta social. Asimismo, se considera que es un tipo de acto expresivo (Searle, 1969), pues manifiesta un bien para con el oyente.

Desde la perspectiva tradicional se defiende que la función de los cumplidos es “consolidar, incrementar o negociar la solidaridad entre los interlocutores” (Sifianou, 2001, p. 403). De esta manera, Brown y Levinson (1987) lo clasifican como un acto de habla cortés positivo usado para reforzar la imagen social positiva del interlocutor.

Holmes (1988, p. 485) ofrece una definición bastante completa, bajo nuestro punto de vista, sobre lo que son los cumplidos: “[...] un acto de habla que implícita o explícitamente honra a otra persona diferente al hablante, usualmente al interlocutor por su posesión, característica, habilidad... y que es valorado positivamente tanto por el hablante como por el oyente”.

Compartimos su visión menos en el punto en el que se afirma que el cumplido es valorado positivamente por el hablante. Hemos podido observar en el ejemplo de la película *El otro lado de la cama* que no siempre la interpretación por parte del interlocutor es positiva.

²⁹ Brown y Levinson, 1987.

³⁰ Barros García, 2010.

Pese a ese punto, la definición que acabamos de citar es muy interesante, pues en ella se nombran diferentes aspectos que nos pueden ayudar a conocer mejor y en mayor profundidad las características de los cumplidos. En este sentido, por ejemplo, se leen cuáles son los objetos hacia los que se dirigen los cumplidos. El autor menciona las posesiones (“¡tú casa es muy bonita!”), las habilidades (“¡qué buen cocinero eres!”) y las características (“Estas muy guapa con ese corte de pelo”). Existen otro tipo de clasificaciones, como la de Lopera (2013, p. 89) que son más completas³¹. Hay que matizar que todas las clasificaciones son generales y que en cada grupo cultural la prevalencia de un tema u otro del cumplido puede variar.

Es interesante igualmente destacar que los cumplidos, como se deduce de la definición, pueden ser directos o indirectos. No obstante, siempre parece que se realiza una alabanza hacia otra persona que no es el propio hablante, aunque en el fondo su intención pueda ser conseguir algo, como veíamos en el ejemplo de la película de *El otro lado de la cama*.

Otro aspecto importante de los cumplidos, que no se incluye en dicha definición, es el hecho de que al realizar un cumplido se genera algún tipo de reacción en el interlocutor que se manifiesta en diferentes tipos de respuestas. De esta manera, Siebold (2008, p. 331) menciona que constituye un *par adyacente*, es decir un acto compuesto por dos elementos: el cumplido y la respuesta.

Respecto a las respuestas posibles que pueden ofrecer a los cumplidos, existe, en la bibliografía especializada, muchas clasificaciones diferentes. Las respuestas a los cumplidos son una actuación lingüística compleja que presenta múltiples posibilidades y que cada cultura se inclina más hacia una u otra; pero además, como veníamos argumentando anteriormente, el significado de los enunciados y de las intenciones de los comportamientos se realiza y se crea a lo largo del discurso. Nosotros hemos adoptado la clasificación realizada por Ramajo Cuesta (2012), pero con alguna modificación.

<p>Aceptar</p> 	<p>1- Aceptar 100%</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer: <i>Gracias / Muchas gracias / ¡Oh gracias!</i> - Estar de acuerdo: <i>Si, a mí también (me gusta)</i> - Confirmar: <i>Si, es (-muy- precios, bonito, elegante...)/ Mucha gente me lo dice / Me lo dice todo el mundo / Si, está riquísimo ...</i>
<p>Mitigar</p> 	<p>2- Devolver: <i>Tú también estás muy guapa / Tu también eres buen cocinero / Tu vestido también es muy bonito ...</i></p> <p>3- Aceptar con reservas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar: <i>La receta es de mi madre / Es (muy luminosa, de rebajas, un regalo, de mi hermana ...)/ Cuesta 10 euros / Me gusta mucho cocinar</i> - Restar valor: <i>Es(-muy- viejo, fácil) / Es facilísimo de hacer</i>
<p>Rechazar</p> 	<p>4- Dudar: <i>¿De verdad? / ¿En serio? / ¿Este? / ¿Te gusta?</i></p> <p>5- Negar: <i>¡No! Es horrible</i></p> <p>6- Estar en desacuerdo: <i>A mí no me gusta nada / no es verdad, es (pequeño, feo...)</i></p>

Observando dicho cuadro cuando el interlocutor recibe un cumplido puede optar por tres o cuatro grandes tipos de respuestas, o macroestrategias: aceptarlo, rechazarlo, mitigarlo o ignorarlo. La estrategia de mitigación quizás sea la más compleja de todas ya que es una forma suave, podría decirse, o bien de aceptar o bien de rechazar.

Como puede verse en el cuadro, dentro de cada tipo de respuestas, o de macroestrategias, se incluyen otras formas. Si se lee la bibliografía especializada sobre el tema, no hay un acuerdo extendido acerca de por ejemplo considerar la estrategia de “explicar” o “restar valor” como una aceptación con reservas. Como decíamos anteriormente no es posible categorizar las respuestas de forma aislada dentro de categorías tipos porque los cumplidos y sus respuestas son un ritual que en la mayoría de las ocasiones no solo se queda en lo línea cumplido-respuesta, solo dos interacciones. En muchas ocasiones, como podemos ver en este ejemplo, se crear un pequeño diálogo entorno a lo que se cumplimenta. Y es precisamente ahí en esos diálogos como una vez hecha la interacción se puede concluir si el cumplido ha sido aceptado, rechazo o mitigado y qué estrategias se han utilizado para ello.

En la siguiente situación hay una conversación entre dos amigos que hacía tiempo que no se veían se encuentran en la calle:

³¹ Este autor habla de posesión, habilidad, apariencia y personalidad.

- Marta: ¡Hola, Laura! ¡Cuánto tiempo! ¿Cómo estás?
- Laura: ¡Hola, Marta! Muy bien ¿y tú? Te veo guapísima.
- Marta: ¿Qué dices mujer? Anda ya, estoy horrible. Si supieras el día que llevo de estrés.
- Laura: ¡Qué va, mujer! Yo te veo divina.
- Marta: ¡Ay! Muchas gracias, cariño, pero eso es que me miras con buenos ojos.
- (...)

Puesto que, como hemos señalado y argumentado anteriormente, seguimos las consideraciones defendidas por la perspectiva postmoderna y una de las ideas fundamentales se encuentra en que el significado de un enunciado no está preestablecido, sino que se acuerda y se negocia en el discurso, no es posible afirmar a priori que “estoy horrible” sería una respuesta que pueda clasificarse como *rechazo*. La clasificación debe, por consiguiente, establecer una vez que la interacción haya tenido lugar y se haya observado cual ha sido la interpretación del oyente y la negociación a la que se ha llegado. De esta manera, observando el ejemplo se puede decir que el patrón que sigue la interacción es:

→ Cumplido → respuesta_mitigar: dudando (“¿qué dices, mujer?”), negando (“anda ya, estoy horrible”), explicar o dar información extra (“Si supieras el día que llevo de estrés”) → reafirmar el cumplido → respuesta_aceptar+mitigar: agradeciendo (“Muchas gracias”) y quitando valor (“es que me miras con buenos ojos”).

No se acepta el cumplido hasta el final y, aun así, al final de la interacción se acepta pero con reservas. Esta es una forma típica, regular, de actuar cortésmente en la cultura española peninsular. Nosotros no respondemos a un cumplido con un agradecimiento solamente como haría la cultura británica siendo este comportamiento el cortés y regular para ellos. Si a nosotros nos responden un cumplido con un “gracias” (una fórmula que por otro, tradicionalmente se considerada cortés) no nos parecería nada cortés porque en nuestra cultura solemos quitar valor a lo elogiado o ponerlo en duda o añadir información extra.

A partir de estudios llevados a cabo en corpus se observa que este tipo de comportamiento y de formas de responder al cumplido son patrones que se repiten. Por tanto, para conocer aquello que es aceptado en cada sociedad de acuerdo a sus percepciones de lo que se considera cortés hay que observar las regularidades y las repeticiones de los comportamientos. De este modo, pueden conocerse cuáles son las preferencias dentro de una cultura en concreto en lo que respecta al uso de las estrategias de respuestas a los cumplidos. Estos patrones vienen a dar cuenta del comportamiento normativizado socialmente en base a las reglas culturales y sociales establecidas y defendidas en un grupo concreto que a su vez reflejan aquello que es apreciado y valorado por el grupo.

Por lo dicho hasta ahora, creemos que es necesario, antes de diseñar actividades para la enseñanza de un determinado comportamiento lingüístico, conocer los comportamientos normativizados y regularizados en nuestra propia cultura/grupo cultural que son considerados como corteses, por ello mismo ahora vamos a ver cuáles son las características más relevantes de los cumplidos y sus respuestas en la cultura hispana peninsular.

Particularidades de los cumplidos y las respuestas en la cultura hispana-peninsular y las consideraciones sobre el comportamiento cortés

Existe un consenso a la hora de categorizar la cultura española peninsular como una cultura de “acercamiento”. Hickey (1991) en su investigación entre la cultura hispana y la nórdica, sostiene que las culturas mediterráneas, frente a la nórdica, la anglosajona o la germana, son culturas de acercamiento. En ellas son frecuentes las fórmulas de cortesía valorizadora, es decir, expresiones de solidaridad, de afiliación y de interdependencia entre los participantes en la comunicación. Frente a esta, se encuentra la cortesía mitigadora, es decir, aquella en la cual se concede mayor relevancia a lo individual y lo autónomo. Con las investigaciones de Hickey y de otros autores se

evidencia la fuerte presencia de los cumplidos en este tipo de sociedades de acercamiento. Los cumplidos se presentan y se usan ellas para crear un ambiente de cordialidad y solidaridad, pero tengamos presente que esta idea no puede considerarse como un precepto.

Concretando en las características de los cumplidos en la cultura española, debemos destacar los siguientes puntos³² :

- Casi no se emplea el agradecimiento aislado como respuesta al cumplido.
- En la mayoría de las ocasiones, se mitiga quitando importancia a lo elogiado.
- Las respuestas se suelen acompañar de comentarios o información extra.
- Se hacen cumplidos cuando nos gusta algo y también si hay algo novedoso en alguien que conocemos.
- Se suele usar mucho la ironía.

Importancia de los cumplidos en la enseñanza de ELE

Siguiendo a Wolfson (1983, p. 90), entendemos que es importante que el alumno de ELE sepa formular cumplidos, puesto que son una de las vías más eficaces para crear vínculos afectivos y socializar con hablantes nativos. Pero porque además es un comportamiento característico de nuestra sociedad y los alumnos deben conocerlo.

¿Cómo enseñar los cumplidos y la cortesía en clase de ELE?

En primer lugar, se deben tener en cuenta los estudios realizados sobre los corpus de habla oral y sus conclusiones para así trabajar en clase sobre aquellos aspectos y comportamientos que aparecen en ellos como regulares y que se definen como hábitos dentro de la cultura meta.

Tras ello sería necesario presentar dicho comportamiento lingüístico X, en nuestro caso los cumplidos, a nuestros alumnos a partir de situaciones de la vida real donde ese comportamiento sea regular y se espere que sea realizado. Por ejemplo, pongamos el caso de los cumplidos en las cenas en casa de nuestros amigos. Podemos ofrecer cumplidos dentro de otras muchas situaciones: cuando llevamos mucho tiempo sin ver a alguien, cuando nuestros amigos hacen una comida muy rica, cuando nos cortamos el pelo... Pero en ese contexto de la cena parece que confluyen todas las diferentes situaciones en la cual se realizan los cumplidos. Pero además, es un comportamiento que parece de obligada realización.

Además de estos dos puntos, es necesario tener en cuenta que el profesor debe fomentar con su labor y con las actividades a trabajar lo siguiente:

- Reflexión sobre las formas de actuar en su cultura materna.
- Contrastar esas formas de actuar esos comportamientos respecto a los comportamientos regulares de la cultura meta.
- Tomar conciencia de esas regularidades en ambas culturas y de la diferencia entre ellas.
- Fomentar una conciencia más abierta en lo que se refiere a la idea de que aquello que es considerado como cortés, regular, normal o adecuado en una cultura puede cambiar en otras.
- Explosión explícita de los aspectos corteses de esos comportamientos considerados como tales.

¿Qué tipos de ejercicios podríamos emplear para ello?

³² Todas estas conclusiones se han sacado de diferentes investigaciones.

- Los juegos de rol sencillos, como indica De Pablos (2005), porque ayudan a practicar los contenidos simulando situaciones reales dándoles así a los alumnos más confianza.
- Vídeos para mostrar la situación en un intercambio real entre nativos.

¿Cómo llevarlo a cabo en niveles iniciales?

- Como señala De Pablos (2005) “la adquisición de la competencia sociopragmática de una L2 no va ligada directamente al nivel de lengua”. Además en muchas ocasiones podemos encontrarnos alumnos que dominan las reglas gramaticales, pero que desconocen aquellos comportamientos adecuados de la LE. Por ello mismo, creemos que es importante que se vayan presentando desde los niveles iniciales.
- Los alumnos de nivel inicial tienen recursos lingüísticos para realizar cumplidos de manera simple. A continuación, presentamos aquellos recursos lingüísticos que podrían emplearse para trabajar con los cumplidos en alumnos de nivel A1+³³.

	Hacer un cumplido	Responder un cumplido
Recursos léxico-semánticos	Adjetivos y sustantivos valorizadores: <i>bonito, bueno, rico, precioso, elegante, moderno, delicioso, barato, mono, guapo, grande simpático, amable</i>	
Recursos morfológicos	Adjetivos y adverbios en grado superlativo: <i>muy / -ísimo</i>	
Recursos sintácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos con valor positivo: <i>me encanta, me gusta</i> • Oraciones exclamativas: <ul style="list-style-type: none"> • ¡Qué + sustantivo + más + adjetivo! • ¡Qué + adjetivo/adverbio! • Oraciones copulativas: <i>ser / estar (muy) + adjetivo / adverbio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones interrogativas: <i>¿sí?, ¿de verdad?, ¿tú crees?, ¿esto?, ¿te gusta?</i> • Oraciones que expresan acuerdo: <i>a mí también (me gusta / encanta), es verdad, me lo dicen siempre</i> • Oraciones copulativas: <i>ser + adjetivo</i> • Oraciones negativas: <i>no creo, no es verdad</i> • Oraciones afirmativas con <i>sí</i> + oración copulativa con <i>ser</i>

Propuesta didáctica: Cena en casa de unos amigos españoles. Cumplidos y otras costumbres españolas

Objetivos

1. Reflexionar interculturalmente sobre los comportamientos no lingüísticos, los objetos de los cumplidos, su frecuencia y las estrategias de respuestas al cumplido.
2. Familiarizarse y tomar conciencia de los rituales y los comportamientos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, que se realizan en el contexto de una cena en casa de unos amigos españoles. Se contemplan los siguientes:

³³ Para la elaboración de la siguiente tabla de contenidos se han tenido en cuenta los recursos lingüísticos contemplados en los materiales *Nos Vemos* (pp. 115-116) y *Pasaporte* (pp. 136-137). También se han tomado como referentes las estructuras más comunes en español según los estudios de Siebold (2008) y Barros García (2012).

Comportamientos no lingüísticos	Comportamientos lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad a la hora de llegar a casa del anfitrión. • Llevar un detalle al anfitrión. • Quitarse los zapatos al llegar a casa del anfitrión. • Enseñar la casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer cumplidos • Responder cumplidos

3. Reconocer objetos hacia los que se dirige el cumplido de acuerdo a las siguientes categorías: apariencia, posesiones y habilidades
4. Realizar y responder cumplidos usando diferentes recursos lingüísticos.
5. Emplear diferentes estrategias para responder al cumplido:

Estrategias	Subestrategias
Aceptar	1- Aceptación plena - Agradecer - Estar de acuerdo - Confirmar 2- Devolución - Devolver
Mitigar	3- Aceptación con reservas - Explicar y añadir información - Quitar valor/ importancia 4- Aceptación con reservas
Rechazar	5- Negar 6- Expresar desacuerdo

Planificación y propuesta

- La unidad didáctica está dividida en tres grandes bloques más la tarea final. Seguidamente detallamos los objetivos de cada parte y el tipo de actividades que se realizan.
1. Contextualización y activación de conocimientos previos sobre la situación de contacto social de las cenas con amigos y las costumbres españolas. Esta sección lleva por título *En situación*. En ella se presentan a los personajes que participan en la cena y se hace un concurso entre los alumnos para ver qué saben sobre las costumbres españolas.
 2. Presentación de los comportamientos no lingüísticos que forman parte de las costumbres españolas durante los diferentes momentos de una cena en casa e introducción del comportamiento lingüístico de los cumplidos. El título de esta sección es *Momentos*. En esta sección se ofrece imágenes de la cena con una serie de diálogos y se les pide a los alumnos que ordenen las escenas. Después se les dirige la atención hacia los cumplidos y se les invita a reflexionar a partir de los ejemplos sobre lo que son y se les pregunta también si existen en su lengua materna, si son comunes...
 3. Formulación de los cumplidos en base a determinados recursos lingüísticos adaptados al nivel de lengua de los estudiantes y respuestas de los cumplidos empleando diferentes estrategias. Esta sección incluye la sección llamada *Aprendiendo a hacer cumplidos* y la última, *¡A practicar!* La primera de ellas tiene como objetivo presentar y practicar el objeto hacia el que se dirige el cumplido en base a las categorías de apariencia, habilidad y posesión, la forma de hacer y responder cumplidos y el momento de

hacer los cumplidos. Todo esto se trabaja de manera aislada con ejercicios de clasificación, selección de la opción correcta, ordenar y completar frases, verdadero y falso y simulación de una situación pero de manera muy controlada. El otro apartado es una práctica un poco más libre de todos los contenidos contemplados en la sección anterior. En primer lugar deben ordenar unos diálogos y esto les sirve de base para hacer un pequeño juego de rol en grupos donde se señala qué cumplido se hace y cómo se respondería (rechazo y aceptación...).

4. La tarea final consiste en el visionado de un vídeo donde tiene que completar los diálogos con cumplidos y respuestas a cumplidos. En un primer lugar se presentan a las personas que interactúan en el vídeo. Tras ello se realiza el visionado del vídeo y se les pide que comenten aquellos comportamientos que les han llamado la atención. Después, se hace un resumen de todos aquellos comportamientos que se han estado viendo a lo largo de la unidad y se les pregunta si saben qué respuesta a los cumplidos forma parte de los comportamientos españoles. Le explicamos que esas son todas las opciones que hay pero que cada cultura se inclina hacia una. Se pregunta cuál es la más popular en su LM y luego se les dice que en español es la mitigación. Se les pide que cuando vayan a completar el diálogo intenten ser lo más españoles posible.

Bibliografía

- Briz Gómez, A., 2004. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En: D. Bravo y A. Briz eds. 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 67–94.
- Brown, P. y Levinson, S. C., 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., 2001. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. 2ª ed. Barcelona: Ariel.
- De Pablos Ortega, C., 2005. La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. En: *XVI Congreso Internacional de la ASELE. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. [En línea]. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 515–519. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0513.pdf
- Escandell, M.V., 1998. Cortesía y relevancia. En: H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado, eds., *La Pragmática lingüística del español: Recientes desarrollo (diálogos hispánicos, 22)*. Ámsterdam: Rodopi, pp. 7–24.
- - 2013. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Holmes, J., 1986. Compliments and compliments responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics*. [En línea] 28 (4), pp. 485–508. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/30028355>
- Landone, E., 2009. Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *MarcoELE. Revista didáctica español lengua extranjera* [En línea] 8, pp.1–23. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf
- Lopera Alonso, S., 2013. Reflexiones sobre el uso del acto de habla de los cumplidos. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18 (2). [En línea] pp. 87-93. Disponible en: <http://redalyc.org/www.redalyc.org/articulo.oa?id=255028697006>
- Ramajo Cuesta, A., 2012. *El desarrollo de la competencia pragmática e intercultural en aprendientes árabes de diversas variedades dialectales*. En: ASELE. Actas del Congreso XXV. *La enseñanza del español como LE / SL en el siglo XXI*, Universidad Carlos III de Madrid. [En línea] Madrid: Universidad Carlos III, pp. 45-57. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0075.pdf
- Terkourafi, M., 2005. Beyond the micro-level in politeness research. *Journal of Politeness Research*, 1(2), pp. 237–262.
- Searle, J. R., 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Siebold, K., 2008. 'So schön finde ich den gar' La cortesía verbal en los cumplidos y en las respuestas a los cumplidos en español y alemán. En: *Actas del Tercer Coloquio Internacional del programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia: Universitat de València, pp. 318–342.
- Sifianou, M., 1992. *Politeness phenomena in England and Greece: a cross-cultural perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfon, N., 1983. Compliments: a mirror of cultural values. En: N. Wolfon y E. Judd, eds., *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 96–102.

Así lo digo y así lo hago

Una propuesta didáctica para la enseñanza de gestos y fórmulas rutinarias sociales en la función comunicativa del saludo

Elena Seoane

Universidad Akdeniz (Antalya)

Ruth Murias

Profesora de español

Existe una estrecha relación entre lengua y cultura que hace que sea imposible separar los elementos culturales de los lingüísticos puesto que la interpretación de estos dependen del correcto uso de los componentes culturales. Esta interrelación ha influenciado de manera significativa la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas y específicamente, la del español.

La competencia lingüística y léxica por sí solas no son suficientes para interactuar de manera efectiva, esto es, sin malentendidos e interpretaciones erróneas, en la lengua meta. De ahí, la importancia de la enseñanza/aprendizaje de otros elementos culturales como la comunicación no verbal³⁴ y las fórmulas rutinarias sociales³⁵. Para conseguir un buen uso de las fórmulas y los emblemas gestuales³⁶, es necesario conocer la interdependencia entre la forma lingüística y el contexto sociocultural en que se produce.

En todos los idiomas existen actos del habla como saludar, quejarse, disculparse etc. acompañados de signos no verbales y de fórmulas rutinarias sociales específicas para tales funciones comunicativas como por ejemplo, para pedir disculpas; "Lo siento"- alzar el brazo con la palma de la mano vertical al suelo- "disculpa" o "perdón". Sin embargo, el problema es que los usos pragmáticos de las fórmulas rutinarias sociales y los elementos kinésicos varían dependiendo de la lengua de ahí su relevancia en el aula: los discentes deben observar, conocer y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre determinados usos comunicativos en su lengua materna y en la lengua meta.

Este estudio que presentamos, se centra en sugerir una propuesta didáctica para aplicar en clase de ELE y enseñar los aspectos sociopragmáticos de un uso social de la lengua: *saludar*.

³⁴Se entiende por comunicación no verbal (en adelante, CNV) el conjunto de signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica, proxémica y cronémica (Cestero, 2004: 594).

³⁵ Son estructuras prefabricadas y parcialmente fijas que el hablante utiliza para desarrollar intercambios cotidianos y "para mantener la armonía social y hacer la conversación más rápida y eficaz ajustándose a una norma aceptada por la comunidad hablante: el deseo de transmitir informaciones o simplemente emociones de forma coherente, económica y fluida"(Corpas 1996:20).

³⁶ Los emblemas gestuales, pertenecientes al sistema kinésico, se definen como gestos arbitrarios que tiene una equivalencia verbal sin lugar a confusiones o ambigüedades (Poyatos, 1994a: 187-188) y pueden sustituirse por su equivalente verbal.

1. Información previa básica

1.1. Situación de aprendizaje:

- Nivel :A1-A2
- 4 sesiones de 1 hora aproximada de duración cada una

1.2. Descripción del grupo meta:

- Adultos universitarios
- Pertenecientes a la cultura turca
- El número de alumnos por clase es entre 10 y 15

2. Objetivos

- Favorecer mediante el uso de material real la comprensión y expresión de elementos verbales y no verbales.
-

3. Contenidos

- Que los discentes reconozcan y empleen los elementos lingüísticos y los emblemas gestuales correspondientes a la función comunicativa de *saludar*.
- Que los aprendices sean capaces de discernir y practicar las diferentes variantes del saludo asociadas al contexto situacional.

MATERIAL PARA EL PROFESOR

La siguiente propuesta didáctica se orienta a un enfoque comunicativo nocio-funcional y está basada en nuestra propia experiencia como docentes en Turquía durante años y destinada a estudiantes universitarios.

Las actividades están organizadas siguiendo los preceptos de Poyatos (1992a, 1992b y 1994b: 231-232) y Cestero (1999a: 55 y 2000b: 83-84) adaptadas a nuestras necesidades. Esta metodología consta de cuatro fases:

1. Presentación de los signos no verbales y su expresión lingüística de forma explícita.
2. Realización de tareas dirigidas al aprendizaje de los signos no verbales y de las fórmulas rutinarias del saludo.
 - 3. Realización de actividades dirigidas al refuerzo y a la adquisición³⁷.
 - 4. Evaluación.

³⁷ En nuestro proyecto de unidad didáctica, dado que se trata de un modelo y trabajamos con un conjunto de signos específicos, hemos optado por combinar las dos fases originales de refuerzo, por un lado, y de adquisición, por otro, en una sola.

La propuesta consta de cuatro actividades que pueden llevarse a cabo como repaso de la función de *saludar*, esto es, al comienzo del nivel A2; o bien, como contenido nuevo al inicio del nivel A1.

Como actividad previa a las desarrolladas en el aula se les pide a los estudiantes que busquen información en diversos medios de comunicación como internet, películas, redes sociales, periódicos... sobre diferentes maneras de saludar en el mundo, prestando especial atención a la forma de realizar el saludo en España.

ACTIVIDAD 1

Se presenta mediante material real, un vídeo³⁸, diversas escenas de personas que se saludan de manera diferente: dos besos, alzando la mano y estrechándose las manos en el contexto situacional de una boda.

PROCEDIMIENTOS Y DINÁMICA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	¡Salúdame!
CONTENIDO	conocimiento sociocultural y léxico relacionado
APARTADO	conciencia intercultural
TIPO DE ACTIVIDAD	presentación
COMPETENCIAS IMPLICADAS	comprensión oral y visual e interacción intercultural
DINÁMICA EN CLASE	plenaria y en parejas
TIEMPO DE PREPARACIÓN	ninguno
MATERIAL NECESARIO	vídeo ³⁹ https://www.youtube.com/watch?v=Jfbnus0STV0
TIEMPO DE REALIZACIÓN	20-25 minutos
OBJETIVOS	<p>-Que el estudiante se acerque a otra cultura,</p> <p>-que el aprendiz observe los elementos verbales y no verbales, los identifique y sepa realizarlos, y</p> <p>-que los estudiantes tomen conciencia sobre el papel de la comunicación no verbal en nuestras interacciones diarias.</p>

1.1. Se visualiza el vídeo y después se hacen las siguientes preguntas a los estudiantes para su contextualización

- ¿Dónde están?
- ¿Qué hacen?
- ¿Son amigos? ¿son familiares? ¿se conocen?

³⁸ La autoría del vídeo –grabación, edición, maquetación y derechos de autor- corresponde a una de las autoras de la propuesta didáctica, Ruth Murías Román.

³⁹ El vídeo presentado se grabó de manera natural durante el desarrollo de una boda el 24 de septiembre. Se ha optado por presentar diferentes escenas unidas sin cortes con el objetivo de ser lo más fiel posible a aspectos culturales que puedan surgir de la situación comunicativa

1.2. A continuación se explica detalladamente la manera de ejecutar los gestos observados en la grabación: las partes del cuerpo que toman parte, el movimiento de la mano, la secuenciación de los dos besos... Se pretende que en esta primera actividad se genere curiosidad y se reflexiona sobre la propia cultura, destacando las semejanzas y diferencias con la cultura meta.

ACTIVIDAD 2

En esta etapa, los estudiantes ponen en práctica el uso de las fórmulas rutinarias y de los componentes no verbales del saludo. Tras su finalización los discentes serán capaces de emplear correctamente los elementos gestuales y lingüísticos.

PROCEDIMIENTOS Y DINÁMICA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	¡Qué raro!
CONTENIDO	conocimiento sociocultural y léxico relacionado
APARTADO	conciencia intercultural
TIPO DE ACTIVIDAD	práctica
COMPETENCIAS IMPLICADAS	comprensión escrita e interacción intercultural
DINÁMICA EN CLASE	individual o en parejas
TIEMPO DE PREPARACIÓN	ninguno
MATERIAL NECESARIO	correo electrónico
TIEMPO DE REALIZACIÓN	45-50 minutos
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> -Que el discente realice adecuadamente, atendiendo a ciertos factores sociales como el sexo y la situación, los signos verbales y no verbales, -que el aprendiz pueda coordinar las fórmulas rutinarias con los emblemas gestuales del saludo, y -que el discente revise el uso y los elementos verbales relacionados con la función comunicativa de presentarse. 	

2.1. Pídele a los estudiantes que individualmente, lean el siguiente correo electrónico que Ana, estudiante Erasmus en Turquía, le envía a su amiga Marta, residente en Santiago de Compostela.

De: anafernandez@hotmail.com

Para: martalopez@yahoo.es

Asunto: De Erasmus en Estambul

Hola Marta:

¿Qué tal? Yo estoy en Estambul de Erasmus. Estambul me gusta mucho es una ciudad preciosa y ya conozco a mucha gente.

Los estudiantes son muy amables. Saludo a mis compañeras con un beso y un abrazo y a los chicos, normalmente, les doy la mano. Por los pasillos de la universidad, me saludan rápidamente cerrando y abriendo los ojos y cuando les pregunto ¿Qué tal? me responden 'Gracias'.

Antes no entendía este saludo, ahora lo hago fenomenal. La comida es fabulosa y los monumentos maravillosos; al terminar las clases voy al puente de Gálata.

¿Cuándo vienes a Turquía? Te va a encantar.

Besos,

Ana

Propicia el acercamiento a la cultura meta y a la propia animándoles a que comenten otros gestos y diferentes fórmulas de saludo en la comunidad turca y en la española. Si han sentido alguna vez que no entendían algún signo verbal o no verbal y si ha propiciado interferencias en la comunicación.

2.2. Tras la lectura del correo electrónico entre las dos amigas invítales a relacionar el contenido de la columna de la izquierda, donde aparecen las fórmulas rutinarias, con los de la parte derecha, compuesta por los movimientos corporales.

Signo no verbal	Signo verbal
 	<p data-bbox="986 1330 1118 1413">¡Hola! ¿Qué tal?</p> <p data-bbox="943 1671 1166 1753">¿Cómo está/s? ¡Buenas noches!</p>



¡Buenos días!
¡Buenas tardes!

Le/te presento a...
Este/a es...

2.3. Una vez que se han puesto en común las posibles soluciones de la actividad previa, pídele a tus alumnos, que en parejas escriban un breve diálogo para una de las imágenes del ejercicio anterior.

2.4. Para terminar esta etapa los estudiantes en parejas o en grupos de tres deben recrear las situaciones vividas por Marta durante las primeras semanas de su estancia en la ciudad de Estambul. Para el desarrollo de esta actividad un estudiante debe adoptar la nacionalidad española y otro u otros la turca. Ínstales a explorar cómo se sienten con el malentendido cultural y a desarrollar estrategias para que no se lleve a cabo una interferencia. De manera opcional se puede realizar una breve puesta en escena de los grupos voluntarios y comentar con el resto de la clase los aspectos anteriormente mencionados.

ACTIVIDAD 3

En esta fase, se lleva a cabo una actividad abierta con la finalidad de que se produzca una comunicación lo más natural y fluida posible. En este caso se ha optado por la grabación de un Gif o breve vídeo y su posterior puesta en común en el aula. De esta manera, se refuerzan los conocimientos adquiridos mediante la participación y creación de pequeñas escenas diarias y su posterior visionado.

PROCEDIMIENTOS Y DINÁMICA

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Tres, dos, uno, ¡acción!
CONTENIDO	conocimiento sociocultural y léxico relacionado
APARTADO	conciencia intercultural
TIPO DE ACTIVIDAD	presentación
COMPETENCIAS IMPLICADAS	comprensión y expresión oral/visual interacción intercultural
DINÁMICA EN CLASE	grupos reducidos
TIEMPO DE PREPARACIÓN	Ninguno
MATERIAL NECESARIO	cualquier dispositivo electrónico con opción para grabar vídeo
TIEMPO DE REALIZACIÓN	45 minutos

OBJETIVOS

-Que el discente repase las funciones comunicativas para dar y pedir información, y

-que el estudiante asiente los conocimientos aprendidos en las dos fases anteriores.

3.1. Pídele a los alumnos que graben un vídeo que incluya los signos no verbales y las fórmulas rutinarias correspondientes a la función comunicativa del saludo aprendidas durante las sesiones anteriores.

Como guía entrégales las siguientes fichas en las que se especifica cierta información personal como nombre, lugar de origen, profesión, relación con otros miembros de la familia.

Primer grupo:

Nombre: Ana Nacionalidad: Española de Madrid Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ana, Martín, Iago y Vanesa	Nombre: Martín Nacionalidad: español de Vigo Profesión: camarero Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ana
Nombre: Iago Nacionalidad: Español de Madrid Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ana y Martín	Nombre: María Nacionalidad: Española de A Coruña Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ana, Martín, Iago y Vanesa

Segundo grupo:

Nombre: Pedro Nacionalidad: español de Teruel Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ilargi: Matías y Sabela	Nombre: Ilargi Nacionalidad: española de Bilbao Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Pedro y Sabela
Nombre: Matías Nacionalidad: español de Barcelona Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Pedro	Nombre: Sabela Nacionalidad: española de Ferrol Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ilargi y Pedro

Tercer grupo:

Nombre: Mónica Nacionalidad: española de Ferrol Profesión: arquitecta Relación con otros miembros del grupo: amigo de Sandra, María y Alberto	Nombre: María Nacionalidad: española de Bilbao Profesión: enfermera Relación con otros miembros del grupo: amiga de Mónica y Sandra
Nombre: Sandra Nacionalidad: español de Barcelona Profesión: veterinaria Relación con otros miembros del grupo: amiga de Mónica y María	Nombre: Alberto Nacionalidad: español de Ferrol Profesión: enfermero Relación con otros miembros del grupo: amigo de Mónica

Cuarto grupo:

Nombre: Mario Nacionalidad: español de A Coruña Profesión: profesor Relación con otros miembros del grupo: Profesor de Ruth y Óscar y compañero de Joaquín	Nombre: Óscar Nacionalidad: español de A Coruña Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: compañero de Ruth y estudiante de Mario
Nombre: Joaquín Nacionalidad: español de A Coruña Profesión: profesor Relación con otros miembros del grupo: compañero de Mario	Nombre: Ruth Nacionalidad: española de Ourense Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: estudiante de Mario y compañera de Óscar

ACTIVIDAD 4

La última etapa, la evaluación, debe englobar la valoración positiva de todos los aspectos aprendidos, es decir, los emblemas gestuales y las fórmulas rutinarias correspondientes a la función de saludar y presentar a alguien.

4.1. Se le pide a los alumnos que envíen el gif de su grupo a otro grupo por cualquiera de las siguientes aplicaciones: Whatsapp, Facebook, Instagram... y se observan los vídeos de los compañeros para proceder a su evaluación.

La evaluación del profesor se realizará siguiendo un sistema de rúbricas similar a la siguiente tabla:

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	Valor
	4	3	2	1	
Concienciación de la CNV y fórmulas rutinarias en su propia cultura	El estudiante es plenamente consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en su cultura durante toda la interacción	El estudiante es medianamente consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en su cultura durante la mayoría de las interacciones	El estudiante es poco consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en su cultura durante algunas interacciones	El estudiante no es consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en su cultura durante ninguna interacción	10%
Concienciación de la CNV y fórmulas rutinarias en la cultura ajena	El estudiante es plenamente consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en la cultura ajena durante toda la interacción	El estudiante es medianamente consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en la cultura ajena durante la mayoría de las interacciones	El estudiante es poco consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en la cultura ajena durante algunas interacciones	El estudiante no es consciente de la CNV y de las fórmulas rutinarias en la cultura ajena durante ninguna interacción	10%

Realización del gesto	El aprendiz realiza con suma precisión todos los movimientos que componen el gesto	El aprendiz realiza con destreza la mayoría de los movimientos que componen el gesto	El aprendiz realiza con mediana habilidad casi todos los movimientos que componen el gesto	El aprendiz no realiza ninguno de los movimientos que componen el gesto	15%
Conocimiento del valor comunicativo del gesto	El aprendiz conoce a la perfección la significación del emblema	El aprendiz comprende la mayoría de las veces la significación del emblema	El aprendiz entiende en ocasiones la significación del emblema	El aprendiz no distingue la significación del emblema	20%
Uso apropiado de las fórmulas rutinarias	El estudiante conoce y sabe diferenciar perfectamente el uso de las fórmulas en cada contexto	El estudiante emplea bien las fórmulas en cada contexto.	El estudiante emplea a veces las fórmulas rutinarias, aunque a veces dude de su uso en el contexto que se producen	El estudiante no distingue el uso de las fórmulas en diferentes contextos.	20%
Trabajo colaborativo					15%

Tabla 1. Modelo de tabla para la evaluación del profesor.

La co-evaluación, de un estudiante a otro, se realizará siguiendo un sistema de rúbricas similar a la siguiente tabla:

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL
	4	3	2	1
Uso de los gestos	Sabe usar todos los gestos	Sabe usar la mayoría de los gestos	Sabe usar algunos de los gestos	No sabe usar los gestos
Uso de las expresiones	Utiliza correctamente las expresiones	Utiliza bien las expresiones	Utiliza algunas expresiones	No sabe usar las expresiones
Creatividad del video	El vídeo expresa un alto nivel de originalidad	El vídeo expresa originalidad	El vídeo carece una originalidad genuina	El vídeo expresa poca o ninguna evidencia de originalidad
Trabajo colaborativo	El grupo demuestra gran esfuerzo participativo	El grupo demuestra esfuerzo participativo	El grupo demuestra poco esfuerzo participativo	El grupo no demuestra esfuerzo participativo

Total	
--------------	--

Tabla 1. Modelo de tabla para la evaluación entre los alumnos

MATERIAL PARA EL ALUMNO

Actividad 1. ¡Salúdame!

1.1. Vamos a ver el vídeo de una boda. Presta atención a cómo se saludan los invitados.



<https://www.youtube.com/watch?v=Jfbnus0STV0>

1.2. Después de ver el video contesta a las siguientes preguntas y comenta las respuestas con tu compañero:

- ¿Dónde están?
- ¿Qué hacen?
- ¿Son amigos? ¿familiares? ¿se conocen?
- ¿Te ha sorprendido algo del video?

Actividad 2: ¡Qué raro!

2.1. Ahora vas a leer el siguiente correo electrónico que Ana, una estudiante española de Erasmus en Estambul, le envía a su amiga Marta en España.

De: anafernandez@hotmail.com
Para: martalopez@yahoo.es
Asunto: De Erasmus en Estambul
<p>Hola Marta:</p> <p>¿Qué tal? Yo estoy en Estambul de Erasmus. Estambul me gusta mucho es una ciudad preciosa y ya conozco a mucha gente.</p> <p>Los estudiantes son muy amables. Saludo a mis compañeras con un beso y un abrazo y a los chicos, normalmente, les doy la mano. Por los pasillos de la universidad, me saludan rápidamente cerrando y abriendo los ojos. Antes no entendía este saludo, ahora lo hago fenomenal. Cuando les pregunto <i>¿Qué tal?</i> me responden '<i>Gracias</i>'.</p> <p>La comida es fabulosa y los monumentos maravillosos; al terminar las clases voy al puente de Gálata.</p> <p>¿Cuándo vienes a Turquía? Te va a encantar.</p> <p>Besos,</p> <p>Ana</p>

¿Conoces qué otros malentendidos pueden haber entre gestos o expresiones de saludo entre España o Turquía?

2.2. Te presentamos dos columnas: la columna de la derecha está compuesta por imágenes del video y la de la izquierda con posibles frases que intercambian los invitados. Relaciona las dos columnas para que pueda comenzar la boda.

Signo no verbal	Signo verbal
	<p>¡Hola! ¿Qué tal?</p>
	<p>¿Cómo está/s? ¡Buenas noches!</p>
	<p>¡Buenos días! ¡Buenas tardes!</p>
	<p>Le/te presento a... Este/a es...</p>

2.3. Vamos a escribir con tu compañero un breve diálogo para una de las fotografías del ejercicio anterior. ¿cuál crees que es la relación entre las personas que aparecen en cada fotografía?

2.4. Ya eres un maestro del saludo representa con tu pareja alguna de las situaciones vividas por Ana en Estambul.

Actividad 3: Tres, dos, uno ¡acción!

3.1. ¡Vamos a grabar un vídeo! En grupos de cuatro. El profesor te va a entregar una hoja con los datos de tu nueva identidad y tendrás que saludar y presentar a tus compañeros. Graba esta actividad con tu teléfono

Primer grupo:

<p>Nombre: Ana Nacionalidad: Española de Madrid Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ana, Martín, Iago y Vanesa</p>	<p>Nombre: Martín Nacionalidad: español de Vigo Profesión: camarero Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ana</p>
<p>Nombre: Iago Nacionalidad: Español de Madrid Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ana y Martín</p>	<p>Nombre: María Nacionalidad: Española de A Coruña Profesión: Estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ana, Martín, Iago y Vanesa</p>

Segundo grupo:

<p>Nombre: Pedro Nacionalidad: español de Teruel Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Ilargi, Matías y Sabela</p>	<p>Nombre: Ilargi Nacionalidad: española de Bilbao Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Pedro y Sabela</p>
<p>Nombre: Matías Nacionalidad: español de Barcelona Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amigo de Pedro</p>	<p>Nombre: Sabela Nacionalidad: española de Ferrol Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: amiga de Ilargi y Pedro</p>

Tercer grupo:

<p>Nombre: Mónica Nacionalidad: española de Ferrol Profesión: arquitecta Relación con otros miembros del grupo: amiga de Sandra, María y Alberto</p>	<p>Nombre: María Nacionalidad: española de Bilbao Profesión: enfermera Relación con otros miembros del grupo: amiga de Mónica y Sandra</p>
<p>Nombre: Sandra Nacionalidad: español de Barcelona Profesión: veterinaria Relación con otros miembros del grupo: amiga de Mónica y María</p>	<p>Nombre: Alberto Nacionalidad: español de Ferrol Profesión: enfermero Relación con otros miembros del grupo: amigo de Mónica</p>

Cuarto grupo:

<p>Nombre: Mario Nacionalidad: español de A Coruña Profesión: profesor Relación con otros miembros del grupo: Profesor de Ruth y Óscar y compañero de Joaquín</p>	<p>Nombre: Óscar Nacionalidad: español de A Coruña Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: compañero de Ruth y estudiante de Mario</p>
---	---

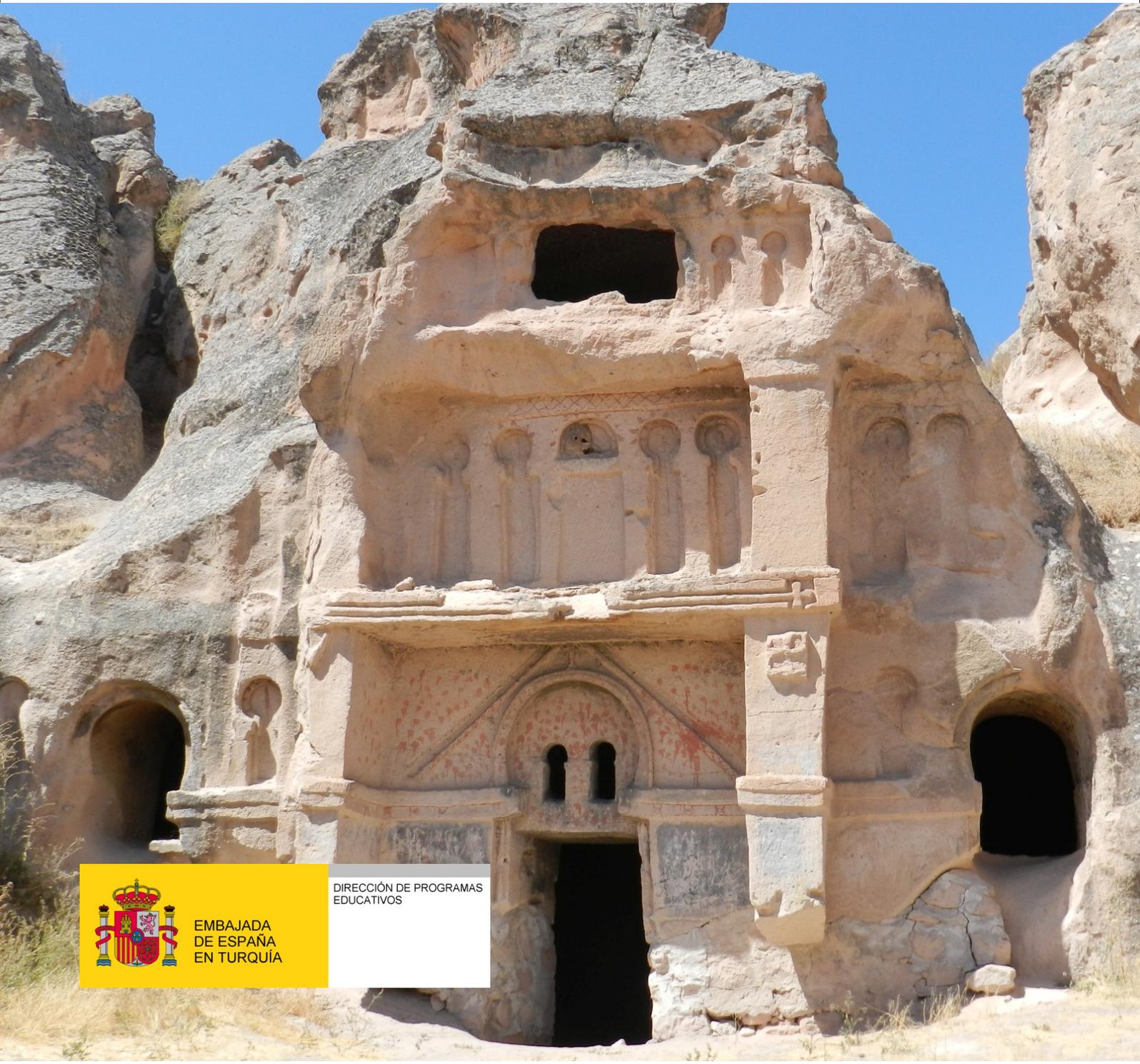
<p>Nombre: Joaquín Nacionalidad: : español de A Coruña Profesión: profesor Relación con otros miembros del grupo: compañero de Mario</p>	<p>Nombre: Ruth Nacionalidad: española de Ourense Profesión: estudiante Relación con otros miembros del grupo: estudiante de Mario y compañera de Óscar</p>
--	---

3.2. Envía el video de tu grupo a tus compañeros y observa los videos de los otros grupos para evaluarlos según la siguiente tabla:

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL
	4	3	2	1
Uso de los gestos	Sabe usar todos los gestos	Sabe usar la mayoría de los gestos	Sabe usar algunos de los gestos	No sabe usar los gestos
Uso de las expresiones de saludos y presentaciones	Utiliza correctamente las expresiones	Utiliza bien las expresiones	Utiliza algunas expresiones	No sabe usar las expresiones
Creatividad del video	El vídeo expresa un alto nivel de originalidad	El vídeo expresa originalidad	El vídeo carece una originalidad genuina	El vídeo expresa poca o ninguna evidencia de originalidad
Trabajo colaborativo	El grupo demuestra gran esfuerzo participativo	El grupo demuestra esfuerzo participativo	El grupo demuestra poco esfuerzo participativo	El grupo no demuestra esfuerzo participativo
Total				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cestero Mancera, A. M. (1999a): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Carabela*, 47, pp. 69-86.
- Cestero Mancera, A.M. (2004): "La comunicación no verbal". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 593-616.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos
- Murias Román, R. (2011): *Comunicación no verbal: estudio comparativo de los saludos en la cultura española y turca. Reflexión y propuesta didáctica*. Memoria de Máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija. Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades.
- Murias Román, R. (2016): Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Alcalá. Facultad de Filología.
- Poyatos, F. (1992a): "Nonverbal communication in foreign-language teaching: theoretical and methodological perspectives". En Helbo, A. (ed.): *Evaluation and Language Teaching: Essays in Honor of Frans van Passel*. New York: P. Lang, pp. 115-143.
- Poyatos, F. (1992b): "The interdisciplinary teaching of nonverbal communication: academic and social implications". En Poyatos, F. (ed.): *Advances in Nonverbal Communication: Sociocultural, clinical, esthetic and literary perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing CO, pp. 363-383.
- Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.



DIRECCIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS