



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PORTUGAL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ACTAS DEL IV CONGRESO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

CONSEJO EDITORIAL

ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

EDUARDO TOBAR DELGADO

APOYO TÉCNICO

NIEVES BARAHONA COLOMER, MARÍA PAOLA GONZÁLEZ SEPÚLVEDA Y MARÍA ASUNCIÓN PÉREZ PAJARES

AUTORES

J. LEÓN ACOSTA CARRILLO, ISABEL RUTE ARAÚJO BRANCO, NIEVES BARAHONA COLOMER, MÓNICA BARROS LORENZO, CARMEN VILA CARDONA, ANTONIO CHENOLL MORA, SANDRA CRISTINA RODRIGUES DIAS, MIRTA DOS SANTOS FERNÁNDEZ, SÓNIA CARLA DOS SANTOS MADEIRA DUARTE, FRANCISCO JOSÉ FIDALGO ENRÍQUEZ, ALBERTO GÓMEZ BAUTISTA, NEUS LAGUNAS VILA, JOANA LLORET CANTERO, ALBERTO MADRONA FERNÁNDEZ, CLÁUDIA SUSANA NUNES MARTINS, BEATRIZ MORIANO MORIANO, OLIVIA NOVOA FERNÁNDEZ, CARLOS PAZOS JUSTO, MARTA PAZOS ANIDO, MARÍA ASUNCIÓN PÉREZ PAJARES, MARÍA CLARA RAMOS DA FONSECA, ROSALINA ALICE DO VALE DA SILVA RODRIGUES, MARTA SARACHO ARNÁIZ, ASUNCIÓN SERRANO RODRÍGUEZ, MARÍA ISABEL SOBRÍN SUEIRAS, EDUARDO TOBAR DELGADO Y PAULA VILAS.EIROA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

NIPO: 030-12-381-6

ISBN: 978-989-95633-8-4

**ACTAS DEL IV CONGRESO SOBRE LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2, 3 Y 4 DE JUNIO DE 2011

IV CONGRESO LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
2 AL 4 DE JUNIO DE 2011
www.educacion.es/portugal

The poster features a central title in large, bold, black letters. Surrounding the title is a dense word cloud of Spanish words in various colors and orientations. The words include: CARRO, ESTOFADO, PRESUNTO, lentillas, borracha, escoba, LIGAR, brincar, LARGO, ordenado, propina, CHATO, espantoso, pipa, MERCERÍA, SALADA, VASO, taller, acordar, sobremesa, azar, BRINCO, REFORMA, bocado, oferta, MANCO, jornal, TAZA, cola, TA, MALA, rdar, exquisito, combinar, NIÑO, coche, copa, ESTUFA, BARATA, saltos, aceite, OFICINA, corrída, bengala, ATTO, pasta, rato, PERÚ, secretaria, sino, cena, garrala, vaga, SUCESO, PRONTO, SETA, salsa, pila, polvo, FECHA, bolso.

ORGANIZAN



COLABORA



PATROCINA



Comisión organizadora

- Consejería de Educación en de la Embajada de España Portugal
- Universidade de Évora

Colabora

- APPELE, Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira

Patrocina

- Fundación Ramón Areces

Comisión científica

- Rogelio Ponce de León, *Universidade do Porto*
- Secundino Vigón, *Universidade do Minho*
- Susana Gil y Antonio Sáez, *Universidade de Évora*
- Joana Lloret Cantero y Eduardo Tobar Delgado, *Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal*

Participan

- Editoriales: Difusión, Edelsa, Edinumen, enClave-ELE, Santillana, SGEL
- Instituto Cervantes de Lisboa
- Lectores *El Corte Inglés* y Lectores MAEC-AECID
- ***Ministério da Educação***
 - *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*
 - *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*

ÍNDICE

Presentación	7
---------------------------	---

COMUNICACIONES

Materiales Didácticos Multimedia para Moodle Antonio Chenoll Mora.....	11
El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español Sandra Cristina Rodrigues Dias.....	28
Mapas mentais de Espanha: uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE Sónia Duarte.....	44
¿Infinitivo personal en español? Francisco José Fidalgo Enríquez.....	60
Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos Alberto Gómez Bautista.....	80
Los estudios españoles en el ámbito universitario portugués: una experiencia educativa de colaboración interdocente Carlos Pazos Justo Asunción Serrano Rodríguez.....	89
Estrategias de enseñanza-aprendizaje con recurso a la Plataforma Moodle Marta Saracho Arnáiz.....	99
Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal María Isabel Sobrín Sueiras.....	111

TALLERES

A tradução de Espanhol para Português: da aparente facilidade à realidade complexa. As aulas de Prática de Tradução na Universidade Nova de Lisboa Isabel Araújo Branco.....	123
El aprendizaje inductivo y cooperativo en la clase de ELE Nieves Barahona Olivia Novoa Fernández.....	145
Con juegos también se evalúa Mónica Barros Lorenzo Marta Pazos Anido.....	180

Experiencias en la escuela en torno al Español. Expo España es Turismo y Hostelería	
Carmen Cardona	
Clara Ramos	197
Selección y presentación de materiales audiovisuales en la clase de ELE: el caso de los cortometrajes	
Alberto Gómez Bautista	
Beatriz Moriano	204
La calle viene a la clase. Algunas actividades para trabajar el español coloquial en el aula de ELE	
Neus Lagunas	225
El portafolio en la clase de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LLEE)	
Cláudia Martins	
María Asunción Pérez Pajares	240
Errando que es gerundio	
María Asunción Pérez Pajares	
Paula Vilas Eiroa	267
Las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera	
Mirta dos Santos Fernández	282
PRESENTACIONES INSTITUCIONALES	
La formación de profesores de español en la Universidad de Lisboa	
J. León Acosta	296
La página web de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal	
Joana Lloret y Eduardo Tobar	299
El Instituto Cervantes y los retos actuales de la enseñanza del español: los nuevos exámenes DELE y la enseñanza a distancia	
Alberto Madrona Fernández	303
Gabinete de Estatística e Relações Internacionais (GEPE) Ministério da Educação	
Rosalina Rodrigues	313

PRESENTACIÓN

El IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal se celebró en las instalaciones de la *Universidade de Évora* los días 2, 3 y 4 de junio de 2011. Los congresos anteriores se han celebrado en Faro (2003), Braga (2006) y Lisboa (2008).

Este Congreso se desarrolló en un contexto de fuerte crecimiento de la enseñanza del español en Portugal. Según los datos del Ministerio de Educación portugués en el curso 2010-2011 el español se estudiaba en 579 escuelas básicas y secundarias por un total de 86.140 alumnos atendidos por 872 profesores. En la universidad también ha habido un constante aumento de la demanda de la enseñanza del español tanto en licenciaturas como en programas de máster.

En la inauguración del Congreso intervinieron D. Carlos Alberto dos Santos Braumann, Rector de la Universidad de Évora, y el Consejero de Educación, D. Francisco Ramos; en la Clausura participaron Don Francisco Villar y Ortiz de Urbina, Embajador de España en Portugal, y Hermínia Maria Vasconcelos Alves Vilar, Vicerrectora de Enseñanza y Formación de la Universidad de Évora.

Las conferencias plenarias fueron impartidas por Francisco Matte-Bon, profesor de Lengua Española y Traducción en la *Libera Università degli Studi LUSPIO* de Roma, Lourdes Díaz, profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y José María Merino, escritor y académico de la Real Academia Española.

Hubo también sesiones plenarias a cargo del Ministerio de Educación portugués, la Consejería de Educación de la Embajada de España, el Instituto Cervantes de Lisboa y el Departamento de Lingüística de la Universidad de Évora.

Se presentaron once comunicaciones y catorce talleres a cargo de profesores de español de todos los niveles educativos y de representantes de editoriales españolas. La mesa

redonda sobre la situación de los programas de postgrado en las universidades portuguesas contó con la participación de representantes de las universidades de Aveiro, Minho, Porto, Coimbra, Lisboa, Trás-os-Montes e Alto Douro, Évora, y Algarve.

En el Congreso participaron 200 profesores procedentes de distintas ciudades y pueblos de Portugal y también de algunas comunidades españolas (Galicia, Extremadura, Andalucía, Madrid, Castilla León...). La mayor parte de ellos son profesores de Español lengua extranjera en ejercicio en las escuelas públicas portuguesas, pero también han asistido profesores de las Universidades portuguesas, relacionados con la enseñanza del Español, y estudiantes de los últimos años de carrera, así como Lectores en las Universidades y profesores del Instituto Cervantes de Lisboa.



Inauguración



Francisco Matte Bon durante la conferencia inaugural



Asistentes a uno de los talleres



José María Merino durante su conferencia plenaria



Público durante una conferencia plenaria.

COMUNICACIONES

Materiales Didácticos Multimedia para Moodle

Antonio Chenoll

Universidade Católica Portuguesa (Lisboa)

Introducción

La evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y la creencia en la manera percibir cómo se aprende y qué procesos intervienen en la misma, ha variado a lo largo de las épocas conforme evolucionaba la sociedad coetánea y sus necesidades. Desde el aprendizaje de griego o latín con el fin de entender los textos clásicos, el aprendizaje exclusivamente oral de lenguas precolombinas con el fin de transmitir las creencias religiosas a los nativos del Nuevo Mundo, pasando por los métodos audio-linguales y la aparición de técnicas manuales de grabación de sonido como el gramófono, hasta los actuales métodos comunicativos cuyo objetivo es la intercomunicación entre hablantes de diferentes culturas mediante internet. No en vano, hoy en día, una buena parte de la población mundial tiene acceso a internet y lo utiliza con diferentes objetivos a diario. Así mismo, no podemos dejar de notar la intrusión de la tecnología móvil representada en teléfonos y tabletas como los llamados *smartphones* o *tablets*, un mundo aún por explotar en lo que se refiere a las potencialidades totales que estas tienen.

Así, ante este cambio de paradigma sobre la recepción de información, han surgido nuevas teorías sobre cómo procesamos la información. Algunas de estas teorías como la *Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia* de Mayer (2005) y su grupo de trabajo de la Universidad de California en Santa Bárbara proponían teorías nuevas sobre los procesamientos que intervienen en la percepción de información en multicanal o multimedia. Una adaptación clara a las formas actuales de transmisión y creación de conocimiento.

En esta comunicación, propondremos ejemplos de aprendizaje multimedia basados en los presupuestos de Mayer y aplicados a la conocida plataforma *Moodle*¹, desde el

¹ Las propuestas pueden ser llevadas a cabo dentro de la plataforma Moodle, de cualquier otro LMS o PLE.

punto de vista de la cooperación de profesores de español en Portugal, a través de la consejería de Educación de este país².

1. Procesamientos de información mediante tareas multimedia.

Cuando comenzamos a leer la literatura y los estudios a este respecto, parece que no están claras las consecuencias en el aprendizaje de los elementos multimedia y más recientemente en los textos hipervinculados. Una característica que parece tener la mayor parte de trabajos dedicados, es que determinados tipos de materiales no se ven favorecidos, desde el punto de vista de la adquisición de contenidos a largo plazo, por la inclusión de un texto visual acompañado de un audio. Las razones que se esgrimen es que ambos procesamientos cognitivos pertenecen a diferentes modalidades sensoriales. A este respecto, *Schnotz* (2002) anota que

Cuando un aprendiz escucha un texto hablado, música o sonido, la información llega a la memoria de trabajo auditiva y resulta en una representación auditiva superficial del texto o una percepción auditiva del sonido o la música. En la comprensión auditiva de un texto, la información es interpretada como una secuencia de símbolos verbales y desencadena la formación de una representación proposicional. En la escucha de música y sonidos, la información es interpretada como una “imagen auditiva”, que puede ser mapeada en un modelo mental correspondiente.

Esto es, debemos tener en cuenta la naturaleza de texto presentado, la carga cognitiva que conlleva y cómo este texto -sea visual o verbal- es procesado por el aprendiz. La discriminación entre los diferentes canales a través de los cuales procesamos cierta información en un determinado tipo de texto es una cuestión muy interesante y a la que se le debe prestar la debida atención, ya que desde nuestro punto de vista es una de las cuestiones capitales a la hora de diseñar un texto multimedia. Con este fin, de la misma manera que tenemos una teoría de aprendizaje para el aprendizaje formal y presencial, deberemos tener una teoría que hiciera especial hincapié en cómo los alumnos adquieren contenidos mediante elementos multimedia y de aprendizaje online. Es una

² Alojada en <http://www.educacion.gob.es/aulainternacional/course/view.php?id=211>

cuestión de adaptación al contexto de aprendizaje.

1.1. Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia

A este respecto, Mayer (2005)³ y su grupo de trabajo de la Universidad de California formulan la *Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia*, tras 15 años de investigación y que fue publicada en su forma definitiva en 2001.

1.1.1. Los tres presupuestos

Esta teoría puede resumirse en tres presupuestos:

- **Canales dobles:** La información se recibe mediante dos canales, a saber: el canal visual y el canal auditivo. Este presupuesto está basado en la teoría de la doble codificación de Paivio⁴ (Paivo: 1991) y defiende que un tipo de texto, sea escrito, visual, visual/escrito o pictórico/auditivo es procesado en un canal determinado. Siempre según Mayer, podemos conceptualizar las diferencias entre estos dos canales desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, desde el punto de vista del modo de representación y por otro desde el punto de vista de la modalidad sensorial. Así desde el punto de vista del modo de representación podemos dividirlos entre verbal (palabras dichas o escritas) y no-verbal (imágenes videos, animaciones, etc.) Desde el punto de vista de la modalidad sensorial, se pueden distinguir los textos si el receptor del mismo lo procesa a través de los ojos (imágenes, animaciones o palabras escritas) o de los oídos (palabras dichas, música de fondo, etc.). Estas distinciones no significan que el aprendizaje solo se pueda dar desde un solo canal sino que hay una ligera preferencia por uno o por otro, pudiendo, en tanto en cuanto el aprendiz sea más diestro en la materia presentada, mezclas ambos canales, obteniendo así un cuadro de conocimiento y de interrelación de contenidos más amplia.

- **Presupuesto de la capacidad limitada.** Este presupuesto se basa en la idea de que el ser humano no es una grabadora de información, sino que estamos muy limitados en la cantidad de información que podemos procesar. De hecho esta capacidad cognitiva

³ Extraído del artículo traducido en portugués de la recopilación *Ensino online e aprendizagem multimédia*. (p. 207- 237)

⁴ Según Paivio (2006) "*Cognition according to DCT involves the activity of two distinct subsystems,(...), a verbal system specialized for dealing directly with language and a nonverbal (imagery) system specialized for dealing with nonlinguistic objects and events.*"

suele ser muy corta. En algunos experimentos de retención de información con números parece que la media de retención de dígitos no suele superar los 7 dígitos⁵, al igual que en la capacidad de retención de palabras la cifra no es muy halagüeña. Obviamente, esta retención está muy determinada por el significado que tengan para nosotros esos números o palabras.

- **Presupuesto del procesamiento activo.** Ese presupuesto asume que el aprendizaje es un proceso activo en el que el aprendiz interactúa con la información y rellena vacíos informativos de acuerdo a su bagaje cultural. En este caso Mayer da el ejemplo de una explicación sobre la formación de relámpagos y el conocimiento previo que debe tener el alumno sobre el axioma “el aire caliente tiende a elevarse”. Cuanta más información previa posea el aprendiz sobre este tema mayor capacidad de adquisición tendrá.

1.1.2. Las tres memorias

En esta línea de trabajo Mayer se inspira en los presupuestos de las teorías cognitivas sobre los procesamientos y retención de información para dividir la memoria trabajada en los procesos multimedia en tres grupos. Así, Mayer divide la memoria utilizada como memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

- **La memoria sensorial** se refiere a aquella memoria utilizada para la recepción de los contenidos según el sentido por el que lleguen. De esta manera, la información, como veíamos según la teoría de los canales dobles, nos puede llegar por la visión o por los oídos. Ahí entraría la memoria sensorial. Una vez entrado en la memoria sensorial, la información pasa a la **memoria de trabajo**. Este tipo de memoria es la que elabora relaciones entre los diversos nodos trabajados y que si es significativa y puede ser útil en el futuro pasará a formar parte de la **memoria a largo plazo**. Este último tipo de memoria es la que más importancia se le da, ya que es el objetivo último de aprendizaje. Donde la información es procesada para su uso futuro de manera que llega a ser útil.

⁵ Según Miller (1955) (...) *the span of absolute judgment and the span of immediate memory impose severe limitations on the amount of information that we are able to receive, process, and remember* (...)

En este proceso de la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo entran diversos factores cognitivos y personales del sujeto que necesita procesar la información de manera eficaz.

A modo de ejemplo entre ambas vamos a utilizar el experimento de la memorización de números de Miller (1955). Así, la memoria sensorial sería la vista y reconocimiento de los dígitos con un fin determinado (repetir el mayor número posible de dígitos), entonces esos dígitos pasan a la memoria de trabajo con el fin de memorizarlas. Si esos números tuvieran un significado especial (número de teléfono, número del billete de identidad, etc.) entonces esos números pasan a ganar el grado de memoria a largo plazo. Es de destacar el nivel de productividad de la información que pasa de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo. Ya que como hemos dicho en ese paso hay un alto nivel personal del aprendiente. Esto es, si el aprendiente considera realmente que puede tener una utilidad en el futuro es más fácil memorizar esos números. Otra característica fundamental para el paso de la memoria de trabajo a la memorización a largo plazo es la posible ligación con otros contenidos informativos adquiridos en el pasado por el aprendiente. El paso de una memoria a otra se ve simplificado por los conocimientos anteriores tal y como sugiere en el ejemplo anteriormente citado del origen de los rayos. Simplificando, la diferencia entre la memoria de trabajo es la misma entre aprender y aprehender. Diferencia connotativa en español, para designar lo que se conoce de memoria y lo que realmente se tiene razón y causa. Como vemos, esta definición de memoria tiene mucho que ver con el mito de las luces y las sombras en la cueva de Platón.

1.1.3. Cinco procesos

Siguiendo con Mayer (2005), este defiende cinco procesos fundamentales para el procesamiento de la información relacionados directamente con los estadios de la memoria referidos anteriormente, a saber:

- **Selección de palabras relevantes:** El aprendiz selecciona aquellas palabras que él cree que son relevantes para el objetivo del aprendizaje. Es importante destacar este elemento de subjetividad en la selección de las palabras que considera más importantes, ya que no siempre puede coincidir las palabras relevantes con las palabras que el alumno considera relevantes. Uno de los grandes problemas en la educación formal es

conseguir que los alumnos separen la información relevante de la anecdótica. El tema del rema.

- **Selección de imágenes relevantes.** De la misma manera que sucede con las palabras, las imágenes pueden ser más impactantes que válidas. El papel del diseñador del material multimedia es, entre otros, tener estos riesgos en cuenta.

Estas selecciones formarán parte de la memoria sensorial, esto es, la memoria encargada de seleccionar la información relevante que deberá ser llevada a la memoria de trabajo. Un experimento interesante es el ya clásico experimento de los pases de pelota de dos equipos⁶. Este experimento consiste en que dos equipos de baloncesto se pasan la pelota solo entre los miembros de su equipo, el receptor tiene que contar cuántos pases de balón se realizan en el equipo blanco. En este experimento que el número de pases que dice el receptor y los que realmente se realizan es lo de menos, lo interesante es que mientras los dos equipos se están pasando el balón aparece en escena un hombre disfrazado de mono al que de manera general pasa desapercibida ya que no es relevante para el objetivo, En otras palabras, esa información no es seleccionada por el cerebro, y por ende por la memoria sensorial, por que no cumple ninguna función en nuestro objetivo.

- **Organización de palabras seleccionadas.** Una vez seleccionadas las palabras, estas tienen que ser organizadas con el fin de darle sentido y crear un modelo verbal coherente (Mayer, 2005) en las que se crean ligaciones entre las palabras obtenidas, también rellenando información con los datos de nuestro bagaje de conocimiento del mundo.

- **Organización de las imágenes seleccionadas.** El alumno deberá crear lo que Mayer designa un modelo pictórico, esto es una selección coherente y organizada de las imágenes. Estos dos últimos procesos se sitúan en la memoria de trabajo y son paralelos. Finalmente tenemos el último proceso:

⁶ Un ejemplo del clásico experimento se puede ver en este vídeo:
<http://www.youtube.com/watch?v=zvyxpHMmgU8>

- **La integración de las representaciones de Base Verbal y de Base pictórica:** Es esta fase del procesamiento de la información el aprendiz, según Mayer (2005), establece ligaciones entre los modelos verbal y pictórico y los conocimientos preexistentes. Esta es la última fase en el procesamiento de información, antes de volver a ser modificada por otros contenidos futuros.

1.2. Tres materiales, tres procesos: procesamientos particulares de diferentes tipos de materiales.

1.3.

Para finalizar, Mayer hace una diferenciación ejemplificativa de cómo los materiales son procesados dependiendo de sus características propias. En este sentido, diferencia entre el procesamiento de imágenes (incluyendo animaciones), procesamiento de imágenes dichas y procesamiento de imágenes impresas.

En lo que respecta **al procesamiento de imágenes**, entran en la memoria sensorial con los ojos, en la memoria de trabajo como imágenes y dentro del modelo pictórico, para acabar en la memoria a largo plazo. En cuanto al **procesamiento de palabras dichas**, el proceso es paralelo al de las imágenes. Esto es, entra en la memoria sensorial por el oído pasa a la memoria de trabajo como sonido dentro del modelo verbal para pasar a la memoria a largo plazo.

El proceso más interesante es el causado por la **palabra impresa**, ya que entra a la memoria sensorial por los ojos, pero entra en la memoria de trabajo dependiendo del alumno como perteneciente al sonido o a la imagen. A este respecto, Mayer ejemplifica el caso con la presentación multimedia sobre la formación de los relámpagos en el que el alumno ve el símbolo de una flecha hacia arriba y entiende que las nubes suben. Al final, es una palabra con significante y significado según los términos Saussure, con la diferencia de que no forma parte de una estructura fónica. Sin embargo, el alumno puede relacionar el símbolo de la flecha con la imagen acústica /subir/. De ahí la doble vía de procesamiento que puede tener la palabra impresa.

1.4. Algunas críticas a la teoría cognitiva.

Una de las mayores críticas que se achacan a la teoría cognitiva es que no tiene en cuenta el nivel emocional del aprendiente (Vigotsky, 1988). Esto es, el aprendiente

vive dentro de una sociedad con determinados valores inculcados desde pequeño, tiene un contexto social y emocional que puede variar fácilmente.

Además, la estructuración de la memoria está demasiado encuadrada en espacios cerrados cuando sabemos que la llamada memoria a largo plazo no es la comparación perfecta con el ordenador, sino más bien una especie de *collage*⁷ en el que nosotros mismos vamos a rellenar informaciones que pueden que no sean correctas pero que ayudan a completar el cuadro de imágenes que recordamos.

Desde nuestro punto de vista, a pesar de tener en cuenta estas razones anteriormente expuestas, consideramos que en un estudio con unos objetivos determinados debemos trazar una línea de trabajo que tenga en cuenta una media de comportamientos conductivos generales para analizar un caso hipotético. Es en el contexto de un alumno particular en el que debemos después rectificar dependiendo del sujeto al que nos estemos enfrentando.

Del mismo modo, creemos que esta teoría debe matizarse mucho más en la aplicación a la enseñanza de la lengua ya que en este tipo de área de trabajo, nos vemos obligados a utilizar un tipo de memoria que tiene más que ver con la memoria automatizada. Cuando un hablante de español pregunta por el precio de un producto, no reflexiona sobre lo que debe decir, sino que reacciona de manera automática a un contexto y a un objetivo. Sin embargo, pensamos que cada objetivo tiene su propia estrategia, cada alumno tiene su propia manera de aprender, ya que entra en su proceso de selección contenidos diferentes dependiendo de sus vivencias.

1.5. Aplicaciones de la teoría de aprendizaje multimedia a un material de aprendizaje de lengua extranjera.

Como decíamos en el capítulo anterior, creemos que la enseñanza de lenguas no se puede medir de la misma manera que la enseñanza de otro tipo de contenidos como por

⁷ Según en prensa partiendo de las investigaciones de Karim Nader, afirma que *Hoy se acepta que las memorias son eminentemente maleables y sujetas a revisión por parte del mismo cerebro, lo que las hace poco confiables.*

ejemplo de matemáticas o de ciencias sociales. La lengua no solo es un objeto de aprendizaje donde incurren signos gráfico y acústicos sino mas bien es el resultado de toda una personalidad. Sin embargo, en el contexto del aprendizaje formal de una lengua extranjera y con edades en las que la plasticidad del cerebro no es comparable al del niño que está construyendo su sistema lingüístico al mismo tiempo que aprendiendo su lengua materna, tenemos que ser capaces de superar esa barrera y llegar a un término medio entre el aprendizaje natural y el aprendizaje formal.

Es por eso que creemos que ese término medio está entre el aprendizaje a través de un entorno multimedia y social. En entorno del aprendizaje social se podría solucionar o por lo menos atajar con la aplicación del enorme abanico de posibilidades comunicativas que ofrece el modelo de la web social. Así, se esta en contacto con usuario naturales del español, se comunica, se practica y se aprende de una manera no formal.

Para el aprendizaje formal y explícito de la lengua, el cual creemos que es fundamental para una aproximación lo más natural posible al estándar de una lengua y a la utilización de la lengua extranjera sin cometer errores de comunicación y sobre todo sin crear en el interlocutor un estrés que pueda hacer desistir al hablante nativo de la lengua de participar en otra conversación con el hablante extranjero.

De esta manera, entendemos que una situación previa a este estado natural de la lengua debe ser el aprendizaje explícito de la lengua.

2. Moodle.

Como todo el mundo sabe, *Moodle*, a semejanza de *Dokeos* o *BlackBoard* es una plataforma de gestión de contenido para el aprendizaje (LMS⁸). Esto es, *Moodle* en sí no es un material de trabajo sino una plataforma en la que podemos crear y distribuir tareas y micro-tareas, donde los alumnos pueden interactuar con el docente, con los propios compañeros y con los materiales ofrecidos por ambos grupos. Es una plataforma que funciona con módulos separados. Y en el que se pueden incluir todo tipo

⁸ Sigla de *Learning Management System*. En español: sistema de gestión de contenidos.

de contenidos multimedia, desde videos, textos, páginas web, código para incrustar contenidos de la web u objetos de aprendizaje como SCROMs o IMS. Esto nos ofrece una plusvalía en la práctica docente y en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del alumno, no solo porque los horarios en los que se aprende la lengua dejan de estar marcados (aprendizaje diacrónico) al igual que el aprendizaje “natural” o informal, como también por la diversidad multimedia que podemos ofrecer siempre y cuando el docente lo aplique de una manera correcta.

En este sentido, la Consejería de Educación Española en Portugal ofrece una plataforma *Moodle* de acceso libre a materiales creados por los participantes de la misma, con el fin de comunicar y compartir materiales y buenas prácticas para la docencia de español en Portugal⁹.

2.1. ¿Por qué Moodle?

La elección de una plataforma de aprendizaje como recurso para una red social de español, se justifica por el hecho de que el profesor pueda ver en su destino original las tareas propuestas por los compañeros. Como es obvio, somos consciente que esta plataforma no fue diseñada para el intercambio de archivos. Sin embargo, consideramos que el hecho de poder materializar los contenidos en la propia plataforma, sobre todo de unidades didácticas completas en las que se intercalan materiales multimedia, foros o consulta de información externa entre otros, justifica la elección.

Esta, no es una plataforma destinada al aprendizaje, sino a la distribución de contenido. Consideramos que *Moodle*, es una buena plataforma de distribución, pero desde el punto de vista didáctico deberemos complementarla con otras plataformas de aprendizaje informal, como los PLE¹⁰.

2.2. La inteligencia colectiva.

⁹ Podremos acceder a la página en la siguiente dirección:
<http://www.educacion.gob.es/aulainternacional/course/view.php?id=211>

¹⁰ Siglas de “Personal learning Envirement” en español se puede traducir como Ambiente personal de aprendizaje. Son aplicaciones centradas en el aprendizaje informal o no reglado, como por ejemplo el uso de redes sociales sin objetivos explícitamente pedagógicos. Menos centrados en los contenidos y más centrados en el contexto de aprendizaje.

Este tipo de red social se crea con el fin de dar cabida a las necesidades de los profesores de español encuadrados en la enseñanza secundaria y universitaria de Portugal. Es por ello que la participación de estos se hace fundamental. Se pretende compartir materiales, objetos de aprendizaje, intercambiar experiencias, creencias y opiniones sobre el aprendizaje de español fundamentalmente desde el punto de vista del aprendizaje multimedia en portugueses. Es por ello que mediante el proceso propuesta-error-corrección, se pretende acercarnos a los mejores métodos y materiales posibles para nuestra práctica docente.

2.3. Tipo de Materiales.

Los materiales que forman parte de esta plataforma están dirigidos a una enseñanza en régimen de *b-learning*, o completamente online (si el docente los integra bien en el curso). No por ello podemos descartar cualquier tipo de material cuya propagación y eficacia para las clases de español en Portugal, pudiera ser especialmente interesante. No obstante, se consideran materiales “adecuados” los materiales audiovisuales y multimedia de calidad estética y sobretodo pedagógica plausible. Con esto no queremos decir que los elementos audiovisuales deban ser perfectos, sino que aporten calidad al conjunto de materiales. Somos conscientes que pocos profesores tienen tiempo para la dedicación a materiales de alta complejidad estética pero sí se pide una previsión pedagógica tanto desde el punto de vista práctico como desde el punto de vista de los procesos que actúan en el aprendizaje multimedia como hemos visto en los capítulos dedicados a tal efecto.

En definitiva, lo que se busca son materiales adecuados a las necesidades de los profesores de español en Portugal mediante la utilización de los LMS¹¹.

- **Presentaciones gramaticales:**

Presentaciones audiovisuales con contenidos gramaticales definidos. Se recomienda la inclusión de los contenidos gramaticales con contenidos funcionales de la lengua. Por ejemplo, un texto en el que se trabajen las presentaciones y en el que se incluyan los presentes irregulares como *tener (tengo 15 años)*.

¹¹ Es importante recordar que el LMS, puede ser un sitio de aprendizaje, pero consideramos más adecuado tenerlo en cuenta como un sitio de distribución de contenidos en los que podemos calificar el producto creado por el alumno.

Obviamente, no consideramos que las explicaciones gramaticales descontextualizadas sean productivas si tenemos en cuenta la balanza de esfuerzo del docente-productividad. Este tipo de material explicativo de un rasgo determinado de la lengua, deben, en la aplicación real, estar justificadas y contextualizadas. Determinado tipo de alumno agradece estas aplicaciones y debemos tener en cuenta la adaptación como eje fundamental en el aprendizaje de cualquier materia y en especial el de lenguas extranjeras.

- **Tareas Online**

Se proponen tareas que se realizan fuera de la plataforma, como por ejemplo *Webquest*, resúmenes de noticias, búsqueda de información en la web, ejercicio gramaticales, etc. Siempre teniendo en cuenta que desde el punto de vista neurológico el aprendizaje es facilitado por la interacción.

- **Textos informativos**

Un ejemplo de este tipo de material puede ser el diccionario de errores comunes de luso hablantes.

Todos nosotros al poco de empezar la docencia de español a portugueses, percibimos que los alumnos cometen con cierta regularidad errores comunes en diferentes niveles. De esta manera, si el alumno es consciente de los posibles errores que puede cometer, podrá identificarlos y corregirlos. Es una primera fase del aprendizaje autónomo. El análisis de errores, aunque no es en absoluto la panacea a las fosilizaciones y errores que se dan en alumnos luso-hablantes, es una gran ayuda para tener consciencia de sus errores y saber corregirlos.

- **Foros**

Para alumnos:

Una de las tareas en las que se necesita más perspicacia a la hora de manejar un curso online es la dinamización de los foros. En este sentido, se pretende que se propongan temas y actuaciones a la hora de trabajar con los alumnos en los foros. Si un tema determinado nos ha funcionado en nuestras clases, podemos proponerlo en la página.

En este sentido, consideramos que podemos diferenciar entre dos tipos de foros en cuanto a los objetivos. Por una parte tenemos los foros con un tema determinado en el que los discentes comparten sus opiniones y en los que tenemos que tener en cuenta de qué quieren hablar los alumnos. Proponer temas como la guerra civil española o sobre la situación socioeconómica actual puede no tener mucho éxito ya que los alumnos pueden no tener informaciones suficientes para formar una opinión, lo que puede derivar o en la frustración en la falta de interés y sabemos que tanto desde el punto de vista psicológico como químico, el aprendizaje traspasa la frontera de la memoria de corto plazo a la de largo plazo por el interés, la motivación y los sentimientos.

Por otro lado, tenemos foros específicamente procesuales o didáctico en su definición más estricta. Por ejemplo, para trabajar las estructuras temporales, podemos crear un foro en cadena en el que se respondan a preguntas del tipo “¿Cuánto hace que no vas al cine?” Ellos deberán responder a la cuestión y realizar una pregunta similar para que el próximo compañero la responda y este, a su vez proponga otra pregunta. Así hasta que todos hayan participado en el foro.

Para los profesores:

En este espacio se tratan asuntos de praxis en las clases online¹². Se pretende el intercambio de experiencias que sean tanto positivas como negativas. Ya que la experiencia de uno, puede incitar nuestra reflexión para proponer soluciones al error o bien llevar a cabo esa experiencia que ha resultado positiva para otros compañeros.

También podemos exponer nuestras dudas en lo que respecta a la utilización técnica de las plataformas LMS o de otras redes sociales. En definitiva, cualquier duda que nos pueda surgir relacionado con la práctica docente online.

- **Explotaciones audiovisuales:**

En este campo se pretende dar a conocer explotaciones que incluyan texto, audios, o imagen con el fin de mostrar ayudar a la adquisición de determinados contenidos o competencias para los alumnos. Aquí entrarían textos como el cortometraje, escenas, anuncios, etc. Es recomendable incluir una guía didáctica del texto y algunos resultados objetivos para ayudar a los compañeros.

¹² Online, en régimen de b-learning o como apoyo a la clase presencial.

- **Explotaciones musicales:**

En este apartado se proponen explotaciones didácticas musicales. Se pueden incluir en cualquier formato de programa, como por ejemplo en *Hotpotatoes*, *foros*, *producciones*, *etc.*

- **Explotaciones culturales:**

Se pretenden difundir textos sobre una determinada cultura o rasgo cultural hispano. Como por ejemplo [este texto sobre García Lorca](#)¹³.

- **Explotaciones léxicas:**

Se pretende trabajar contenidos léxicos por niveles ya sea con textos escritos, audios o multimedia.

- **Enlaces de interés.**

Se proponen enlaces de internet de especial relevancia tanto para los profesores (materiales, textos teóricos, etc.) y para alumnos (páginas de aprendizaje online, periódicos, revistas, películas, series, etc.)

- **Tareas 2.0**

Se proponen tareas mediante la utilización de redes sociales en las que se crean productos multimedia o solo texto escrito, como por ejemplo *looklet.com*, *myebook*, *historypin*, *etc.*

- **Propuestas para mejorar la plataforma.**

Se disponibiliza un foro para discutir sobre la utilidad de la plataforma, mejorar y modificar la estructura, sistema de gestión, etc.

2.4. Licencias para su utilización.

Creemos fundamental en este tipo de redes sociales que los materiales sean de libre utilización, por ello, consideramos que para la correcta productividad y libre circulación de los materiales propuestos pertenezcan a esta licencia de Creative Commons¹⁴. No obstante, consideramos de gran ayuda para la inteligencia colectiva que se pretende

¹³ En <http://www.myebook.com/index.php?option=ebook&id=76930>

¹⁴ Más información en <http://es.creativecommons.org/proyecto/>

crear en este tipo de red social, que los materiales ofrecidos contengan, en los casos que se apliquen, el proyecto de los trabajos con los archivos contenidos. Por ejemplo, si creamos una presentación con *Power Point* o con *Adobe Captivate* recomendamos la inclusión de los archivos utilizados (audio, imagen, flash, etc.). El único fin de esta estrategia es poder ser manipulados por el resto de compañeros si entendieran que así se aporta un poco más de calidad al texto.

También son aceptados materiales de otros autores, siempre que posean explícitamente contenido apto para ser compartido, salvo en caso en que los materiales estén alojados en otras páginas.

3. Conclusiones.

Así, después de un estudio reflexivo sobre qué procesos actúan en el aprendizaje de contenidos en un ambiente multimedia y proponer una red de intercambio de contenidos bajo la perspectiva de la *Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia* de Mayer, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Los materiales y objetos de aprendizaje deben estar diseñados para el ambiente en el que van a ser presentados.
- Los procesos que actúan en el aprendizaje multimedia, son diferentes a los del aprendizaje presencial.
- Los materiales multimedia deben ser presentados de manera adecuada y después de una reflexión teórica sobre los elementos que entran en juego. Es muy fácil dejarse llevar por la espectacularidad y dejar de lado el componente más pedagógico y didáctico. Hay que recordar, que el esfuerzo en crear el material, no tiene porqué reflejarse en la productividad didáctica del contenido.
- El intercambio de materiales y métodos de práctica docente en ambiente multimedia, enriquece nuestra actividad docente, tanto desde el punto de vista de los materiales como desde el punto de vista del tiempo empleado en esta producción.
- El diálogo entre profesores de español en Portugal debe ser más fluido y más enriquecedor. Nuestro contexto de enseñanza es muy concreto, y requiere técnicas concretas.

- La enseñanza en ambientes online nos ofrece muchas posibilidades favorecedoras de resultados positivos. Siempre y cuando sepamos adecuarnos al ambiente tanto de los materiales como de nuestros alumnos.

En definitiva, cuando nos enfrentemos a la práctica docente en ambiente online, debemos tener en cuenta todas las variantes que entran en juego en este tipo de aprendizaje. Muchos profesores, a pesar de adoptar la enseñanza multimedia, no han sabido adoptar las metodologías que este estilo de enseñanza y aprendizaje. Los ficheros en PDF (o páginas estáticas), a pesar de poder ser muy buenos como apoyo y para determinado tipo de alumnos, no son los más adecuados para el aprendizaje online. Podemos utilizarlos, pero siempre como apoyo y no como eje fundamental del contenido. Este tipo de práctica docente no aprovecha todas las posibilidades que se pueden extraer del medio, simplemente transportan la enseñanza presencial a la enseñanza multimedia, o porque no han aprehendido la filosofía necesaria para tal o porque el trabajo que supone este cambio es digno de tener en cuenta.

Para intentar solventar en lo posible estos dos aspectos negativos del sistema online de aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha creado la plataforma de la consejería de Educación en España en Portugal. Esperemos que esta, que empieza, sea una verdadera experiencia de intercambio real de materiales y práctica docente.

4. Bibliografía

Chenoll Mora, Antonio (2010) “La web 2.0 y estilos de aprendizaje: tú eliges cómo aprender”. Redele. En http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/AntonioChenoll.shtml Comprobado el 16/02/2011.

Lobato, G. (2009) Ensino online e aprendizagem multimédia. Ed. Relógio de Água.(Recopilación de artículos)

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, Vol. 101, N° 2, 343-352. Disponible online en

<http://www.psych.utoronto.ca/~peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Sevens%20Psych%20Review%201955.pdf>

Paivio, A. (2006) Dual coding theory and education. Dicha en la conferencia “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children” The University of Michigan School of Education, September 29-October 1, 2006 en www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf

Schnotz, Wolfgang (2002) El aprendizaje Multimedia desde una perspectiva cognitiva. (En Boletín de la RED-U, vol. 2, nº 2. (2002)) Universidad de Murcia.

Vigotsky, L. (1988) El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores, cap. 6. Ed Grijalbo, México.

El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español

Sandra Cristina Rodrigues Dias

Profesora de ELE

1. Introducción

En este trabajo se pretende reflexionar sobre la utilización del humor como estrategia didáctica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) y diseñar algunas propuestas para trabajar materiales de humor.

Para dar cuenta de lo pretendido, primeramente vamos a hacer algunas aclaraciones sobre el tipo de humor que el profesor puede llevar a clase y presentaremos la variedad de recursos disponibles y algunas posibilidades de explotación didáctica. Luego, veremos las dificultades y las ventajas de trabajar los materiales de humor y finalmente, presentaremos dos sugerencias de actividades que se pueden realizar en clase.

2. ¿Por qué no llevar el humor a clase?

La risa y el humor son expresiones universales y diarias, pues se entiende el humor como una forma de vida y principalmente como una forma de mirar y de aceptar el mundo en el que vivimos. El humor es una estrategia para jugar con la realidad y asimismo superar las dificultades que se nos plantean la vida y la sociedad. Desde ese punto de vista y apoyándonos en las palabras de Sancho (2000), así justificamos la integración del humor en clase: “Todo con humor es más llevadero; si el humor está en la vida cotidiana, ¿por qué vamos a excluirle de clase? Su presencia en el aula es importante, deseable, útil y beneficiosa. Sirve para todo (...) y ¿por qué no? También se aprende con él” (Apud Morant, 2006:89).

3. ¿Qué humor llevar a clase?

El humor es un arma muy poderosa y por eso, puede ser benéfico o perjudicial. Para utilizar el humor en clase, es condición imprescindible que el profesor conozca muy bien su alumnado y que lleve en consideración algunos factores como la edad, las creencias religiosas y las diferencias culturales a fin de evitar formas de humor que

visen esos aspectos y que estimulen el prejuicio y la discriminación pudiendo, además, causar sentimientos de humillación y bajar el autoestima de sus alumnos. En cuanto a ello, refiere Mónica Guitart que la selección del humor tiene que obedecer a la regla inviolable de “nunca utilizar el humor como forma enmascarada de agresión” (2008:2). Asimismo, los tipos de humor basados en la crítica, la ironía o el sarcasmo dirigidos a un individuo o a un grupo no deben entrar en clase pues resultan generalmente destructivos. Sin embargo, creemos que la utilización de la crítica dirigida a uno mismo no conlleva ningún inconveniente, en cambio, puede ayudar a relajar al profesor en momentos de mayor tensión pues el hecho de reírse de uno mismo actúa como una forma de superación de las dificultades y ayuda a mantener una actitud positiva ante las contrariedades. Por eso, es importante que el profesor haga una selección de materiales potenciadores de sensaciones positivas y encima que puedan ser utilizados como mecanismo didáctico pues el propósito del material de humor no es la risa *per se* sino servir de vehículo de acercamiento a los aspectos culturales, políticos, lingüísticos (y otros) que alimentan al humor y que han de ser encarados como un fuente de conocimiento del mundo.

4. ¿Qué materiales llevar a clase y qué se aprende ellos?

Los más recientes estudios de didáctica defienden los beneficios de la utilización de material auténtico (Berwald, 1987; Carvalho 1993; Montalbán, 2007). Una vez que es el “input” de una lengua al que el aprendiente es expuesto que va a determinar el suceso del aprendizaje y que una lengua se aprende a través de la exposición a ella en contextos comunicativos, es importante presentar a los alumnos materiales auténticos que sean el reflejo de la lengua diaria y coloquial usada por los hablantes y el estado de la lengua en la sociedad actual. Es importante que además de auténticos, los materiales se presenten variados, lo que se viene facilitando con el recién desarrollo de los medios de comunicación. No obstante, la cantidad y facilidad en encontrarlos nos devuelve una labor más difícil a hora de elegir qué materiales utilizar.

Respecto a materiales de texto, se pueden elegir materiales como los *posts* en *blogs* que crecen a diario en la Red o el texto literario en poesía o en prosa como por ejemplo las narrativas de Elvira Lindo y su *Manolito Gafotas*, el *Diario de un Niño tonto* de Antonio Lara, la *Crónica del Rey Pasmado* de Gonzalo Torrente Ballester o el gran *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. Aunque sepamos que el nivel de

conocimiento lingüístico de un alumno de ELE está lejos de la dificultad de dichas obras, creemos que no hay materiales demasiado complejos para ser trabajados en clase (me refiero particularmente a alumnos portugueses) y que la explotación didáctica de un fragmento de estos textos, si presentado a los alumnos con actividades previas en las que se activan conocimientos que acercan los alumnos a los aspectos que les resultarían difíciles, puede resultar exitoso.

Los materiales que incorporan imagen/texto, como las tiras de cómics o los anuncios publicitarios son materiales que a los alumnos les resulta muy apacible trabajar pues son muy atractivos y generalmente divertidos. Cómics como los de *Mujeres alteradas* de Maitena y *Mortadelo y Filemón* o *Rue del Percebe 13* de Francisco Ibáñez transmiten de forma muy completa la cultura y los aspectos sociales y económicos, las costumbres y los hábitos lingüísticos de la sociedad. Una de las más populares del dibujante argentino Quino, *Mafalda*, se puede ver cargada de ideologías y de formas de ver el mundo bajo la mirada crítica del personaje.

Como ejemplo, con esta tira cómica de Maitena (imagen 1) es posible trabajar el léxico de la familia y abordar el tema de las relaciones familiares y del estereotipo de género visible en la forma de tratamiento de los hijos según sean hombre o mujer. A partir de la tira, se pueden trabajar también algunos aspectos gramaticales como las estructuras condicionales de tipo I; los verbos pronominales o los pronombres de OD y OI.

Imagen 1



La utilización del audiovisual aporta una variedad muy grande de materiales que se adecúan en duración al objetivo del profesor. Las películas, de mayor duración, son un ejemplo de material de humor que resulta muy bien con los alumnos. Una de las películas de humor negro más conocidas es *Volver*, de Pedro Almodóvar. De humor más ligero, se pueden elegir películas como *Viva Cuba* de Juan Carlos Cremata Malberti (2005), *Niñas Mal* de Fernando Sariñana (2007) o *El penalti más largo del mundo* de Roberto Santiago (2005).

De duración más corta, se pueden utilizar los capítulos de series españolas como *Cuéntame cómo pasó* (emitida desde 2001) con algunos rasgos de humor, la serie *Padres* (emitida a finales de 2009) o la serie de animación argentina *Peques* (emitida desde 2001). Asimismo, se pueden utilizar cortometrajes como *Una feliz Navidad* de Antonio Ramos Álvarez y Alicia Pascual Migueláñez (2007) o *La Suerte de la fea a la bonita no le importa* de Fernando Eimbcke (2002).

El spot publicitario es uno de los materiales audiovisuales más utilizados pues generalmente cumple su función de captar la atención del público, lo que resulta también con los alumnos. Además, el mundo de la publicidad es amplio y por eso permite trabajar distintos aspectos en clase. Los spots publicitarios de la campaña “Comunidad Animal” desarrollada por *Movistar*, son algunos ejemplos de que este tipo de material, además de divertido, se puede utilizar para trabajar distintos temas socioculturales y aspectos gramaticales y de vocabulario. Una vez que el objetivo es mostrar que el internet está al alcance de cualquiera, la campaña comercial cuenta con animales que chatean y se envían correos y adoptó el acento de los países de América Latina, lo que permite trabajar las variedades lingüísticas de la lengua española. Como ejemplo, el spot *Consulta*¹⁵ permite ampliar el léxico de la salud y de la alimentación, al mismo tiempo que se estudian estructuras gramaticales como el “se” para expresar involuntariedad de la acción, el Presente de Subjuntivo y la variedad lingüística de Argentina.

¹⁵ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=fNvLNVwdcO8&feature=related>

El video *Nuevo Adelanto Tecnológico: el Book*¹⁶, uno de los muchos con potencialidad didáctica que se encuentran en la Red, permite trabajar todo el léxico de las nuevas tecnologías de una forma sorprendente y divertida.

Uno de los recursos más provechosos es la oralidad que se materializa en chistes y refranes o en diálogos que tienen sus rasgos de humor en la pronuncia, la entonación o en el estilo de lenguaje. Sirven de ejemplo algunos diálogos de los humoristas *Martes & 13*, *Cruz & Raya* o de los argentinos *Les Luthiers* en los que proliferan los malentendidos lingüísticos y en los que es posible trabajar aspectos fonéticos, la variedad lingüística o el español coloquial. En estos, además de la componente humorística presente en la oralidad, la visualización del video aporta otras características que posibilitan ir más lejos en la explotación didáctica y esa es una de las muchas ventajas de materiales audiovisuales.

El bolero de *Les Luthiers* “perdónala”¹⁷, transcrito abajo, permite dar a conocer un ritmo musical menos conocido. Al mismo tiempo, permite trabajar el tema de la traición y de las peleas entre parejas. Además de la ampliación lexical, se pueden trabajar los verbos pronominales, los pronombres de OD y OI y el “se” impersonal.

DANIEL RABINOVICH: No querría con Ester seguir viviendo lo que hizo ya no puede perdonarse; que se vaya, no me agrada estar sufriendo ciertas cosas no deben olvidarse.

CORO: Perdónala, perdónala. Es dulce, te fue fiel, es una dama. Perdónala, perdónala Seguro que aún ella te ama.

DANIEL RABINOVICH: No querría con Ester seguir viviendo, lo que pude perdonar lo he perdonado; esa tarde cuando ya se estaba yendo confesó que ella nunca me había amado.

CORO: Perdónala, no obstante. Regresa a aquellos besos como miel, Ester te fue leal, te fue constante, y toda la vida te fue fiel.

DANIEL RABINOVICH: No querría con Ester seguir viviendo, nuestra vida fue amarga como hiel.

Esa tarde cuando ya se estaba yendo confesó que ella nunca me fue fiel. ¿Y? ¡Dale!

CORO: Compréndela, ten calma, fueron sólo veinte hombres hasta ayer. Y piensa que en el fondo de su alma esa muchacha es una dulce mujer.

DANIEL RABINOVICH: No querría con Ester seguir viviendo ya no puedo perdonar a esa muchacha. Esa tarde cuando ya se estaba yendo me persiguió por la casa con un hacha.

¹⁶ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=E3ZlnqmQ7ks>

¹⁷ Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=BgsPMuM-_r0

CORO: Tolérala, es solo una muchacha, conviene que unos días no se vean. Las mejores parejas se pelean, y casi todas se persiguen con un hacha.

DANIEL RABINOVICH: No querría con Ester seguir viviendo. Mis amigos nunca fueron de su agrado; esa tarde cuando ya se estaba yendo opinó que eran todos unos vagos.

CORO: Olvídala, debes olvidarla De esa bruja por fin te liberaste; pero cuéntanos antes de olvidarla qué fue lo peor, lo que no le perdonaste.

DANIEL RABINOVICH: Lo último que hizo fue tremendo; eso sí que no puede perdonarse. Esa tarde cuando ya se estaba yendo... decidió quedarse.

(Transcripción del Bolero *Perdónala* de *Les Luthiers*)

En realidad, la existencia de una gran variedad de materiales humorísticos y la facilidad con que podemos encontrarlos, ponen a disposición del profesor un amplio abanico de potencialidades didácticas pues como refiere Villegas Santana (2005:11):

“son muchos los aspectos que se pueden trabajar: léxico, construcciones de los enunciados, recursos para expresar opinión, juicios, sentimientos, etc., discriminación del significado literal y del significado sugerido, relación con el contexto, identificación y comparación de distintos campos temáticos en los que pueden agruparse los tópicos de estos actos, comprensión de la lectura, expresión oral y escrita”.

Por todo ello, podemos decir que el material humorístico permite trabajar no solo aspectos gramaticales y lexicales, sino también aspectos culturales, interculturales e ideológicos a partir de los cuales el profesor puede desarrollar estrategias pedagógicas que propicien situaciones de aprendizaje que son, en definitiva, su gran objetivo.

5. Dificultades y beneficios de la utilización de materiales de humor

Aunque la cuidada selección de materiales pueda ampliar la posibilidad de suceso didáctico, eso no es garantía de éxito en clase. Al trabajar el humor, se tiene que estar consciente que la capacidad de apreciar el humor es diferente en cada persona, así que el mismo material puede resultar diferente según el grupo con el que se trabaja. Por una parte, es posible que el grupo de alumnos no esté predispuesto al humor, por otra parte, puede que el alumno no posee las competencias de las cuales depende su percepción y comprensión de los aspectos humorísticos¹⁸. Si el interlocutor no posee los

¹⁸ Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) el ser humano posee competencias generales y lingüísticas de las que depende su capacidad comunicativa. De las competencias generales forman parte los conocimientos sobre el mundo y su funcionamiento y resultan de las experiencias del individuo, de la

conocimientos previos que le permitan activar el mecanismo de percepción del humor, se compromete todo el disfrute del mismo ya que uno de los aspectos más importantes de este tipo de material es que reside en la intuición, en la capacidad y en la rapidez para entenderlo. Asimismo, refiere García “el humor posee una característica que lo hace único: cuanto más se lo explica (y mejor se lo entiende)... más se corre el riesgo de que su gracia o su «chispa» desaparezca” (2005:130).

Al utilizar el humor, también es importante hacerlo de forma sensata y moderada a fin de que el profesor no pierda su función y no transforme el aula en un lugar de divertimento desmedido y vacío de aprendizaje. Los más céticos podrían preguntarse por qué, si hay tanto riesgo en la utilización del humor como estrategia didáctica, empeñarse en utilizarlo. La respuesta nos la dan los estudiosos del tema que afirman unánimemente la existencia de inúmeros beneficios para el proceso de aprendizaje (Ziv, 1982; Berk, 2002; Fernández, 2003; Guitart, 2008; Jáuregui & Fernández, 2009).

Algunos estudios científicos recientes (Osterweil, 2000) indican que el humor funciona como terapia, otros, defienden que el humor tiene el poder de moderar la ansiedad, el estrés y la depresión, y funciona como un relajador de la tensión muscular influyendo de forma positiva en la salud (Jáuregui & Solís, 2006:45). Asimismo, estamos de acuerdo con la idea de Chiasson de que el humor y la risa ayudan a desdramatizar las preocupaciones y a encarar la vida de forma positiva ya que el humor tiene la capacidad de hacer olvidar a uno mismo sus problemas y miedos, aunque por unos segundos (Chiasson, 2002). Es por todo esto por lo que entendemos que la utilización del humor influye positivamente el ambiente del aula, la motivación del alumno y el aprendizaje.

Respecto al ambiente en el aula, hay que referir que la función del profesor tiene que estructurarse según una doble dimensión en la que el profesor debe orientar el proceso de aprendizaje para lograr los objetivos y también animar y gestionar el grupo, trabajando su dimensión socio-relacional (Carita & Fernandes, 2002:65). Luego, estamos de acuerdo con Senior (2001) al referir que el humor tiene un papel determinante en las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores. La utilización del humor en clase pone en evidencia el papel social del humor de

educación y de sus fuentes de información, de sus conocimientos socioculturales e interculturales; La competencia lingüística incluye conocimientos de nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

Bergson¹⁹. El humor rompe el silencio y al utilizarlo el profesor les presenta a los alumnos una imagen humanizada de sí mismo y el aula se vuelve un espacio en el que los alumnos pueden participar activamente y que permite el acercamiento entre alumno/profesor y alumno/alumno contribuyendo a la cohesión del grupo. Encima, basándonos en la Teoría del Alívio de Freud²⁰, al utilizar el humor en el aula, el profesor logra un ambiente relajado, debilitando las hostilidades y las tensiones que podrían originar conflictos e indisciplina en el aula.

En cuanto a la motivación, esta es un factor determinante para el aprendizaje de una lengua y uno en el que el profesor puede tomar parte. Por un lado, el humor aporta una vertiente lúdica al aula y permite crear un ambiente favorable a la comunicación del alumno. Por otro lado, los materiales de humor resultan más atractivos e interesantes y hacen que el alumno se comprometa más en las actividades y se sienta más motivado para el aprendizaje.

Referente al aprendizaje, al ser más atractivo, el material humorístico mejora los niveles de atención y de concentración del alumno lo que facilita la recepción de información y la retención de la información pues según explica Arroyo Fernández

“cuando logramos hacer reír al estudiante al tiempo que está recibiendo un input lingüístico, hacemos que aumenten las posibilidades de que los estudiantes recuerden este input: la risa dispara la producción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo.” (apud Verdejo, 2003:347).

Por todo ello, la integración del humor como recurso didáctico influye positivamente en el proceso de aprendizaje pues mejora la adquisición de conocimientos e incrementa actitudes de aceptación ante el aprendizaje ayudando también al desarrollo cognitivo (Guitart, 2008:7).

¹⁹ BERGSON, Henri (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. Éditions Alcan. Paris, 1924. Edição Eletrónica de Bertrand Gibier. 2001.

²⁰ Según Sigmund Freud (1905) en *El chiste y su relación con lo inconsciente*, la risa es un medio de obtener placer y de superar el dolor que proviene de una acumulación de energía que podría utilizarse en otras acciones.

6. Dos propuestas de explotación didáctica

Los materiales presentados a continuación pueden trabajarse con cualquiera de los niveles del MCER. Sin embargo, las actividades que proponemos están preparadas para alumnos de nivel A1/A2 y B1.

A. Anuncio publicitario *Pedigree* “Porque los perros no tienen un trabajo fácil”



Nivel: B1

Objetivos: Trabajar distintos aspectos lexicales y gramaticales.

Destrezas: Comprensión y expresión oral y escrita.

Tiempo: Una clase de 90 minutos;

Procedimiento

a) Paso 1

- A modo de introducción del tema, se pueden presentar/llevar a clase objetos (globos, serpentinas, confetis, guirnaldas, farolillos, etcétera) y así introducir algún vocabulario de fiesta.

- Preguntar a los alumnos en que situaciones utilizamos los objetos. Las hipótesis son variadas: Cumpleaños, Navidades, Bodas, Nacimientos, etcétera.

b) Paso 2

Se dice a los alumnos que van a ver una imagen de una fiesta y se explotan algunos aspectos:

- Hacer hipótesis sobre el tipo de fiesta representado y justificarlo;

- Identificar y describir físicamente los elementos de la imagen: los niños (edad, ropa y colores) y el perro;

- Describir la habitación: muebles y objetos; usos de “está” y “hay”;

- Identificar las emociones y estados de ánimo de los intervinientes: usos de “ser” y “estar” (el perro y los niños);

c) Paso 3

- Los alumnos intentan adivinar el producto que se anuncia;
- En parejas, deben poner un título al anuncio y se hace una puesta en común para elegir el mejor;
- Se les presenta el título original del anuncio: “Porque los perros no tienen un trabajo fácil”.

d) Paso 4

- Se divide la clase en pequeños grupos, y la profesora les informa que tendrán que organizar una fiesta (para el último día de clase, por ejemplo). Cada grupo estará encargado de una parte (la comida; la música, los convites, la decoración, etcétera) y tendrá que hacer una lista con todo lo necesario. Para ello podrán utilizar la estructura: “Tener que”/ “Hay que” + Infinitivo;

B. Serie *Padres* (fragmentos del tercer episodio de la primera temporada)²¹

Nivel: A1/A2

Objetivos: Trabajar el tema de las relaciones familiares; léxico de las horas;

Destrezas: Comprensión y expresión oral y escrita.

Tiempo: Dos clases de 90 minutos;

Procedimiento

a) pre-visionado:

- se introduce el tema de la familia y se anima a los alumnos que hablen de su familia y de su relación con sus padres;
- antes de visionar los fragmentos, se presenta la serie y las familias (v. Anexo 1);

b) durante el visionado:

- el visionado se hace dos veces. Durante el visionado de cada uno de los fragmentos los alumnos realizan la ficha de visionado (v. Anexo 2);
- elegir respuestas de acuerdo con el visionado para comprobar que han entendido: léxico específico de los fragmentos y expresiones fijas de la lengua;

c) tras el visionado

Se explotan algunos aspectos de los fragmentos para que los alumnos reflexionen sobre las relaciones entre padres e hijos. Los alumnos deben reflexionar sobre:

- por qué no se enfadan ni le dicen nada a Elena sus padres;

²¹ Segundo fragmento disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=N05EOwcytR4>

- el objetivo del padre al decir: “Llama cuando llegues. Bueno, si te parece bien, claro”.
- comentar la forma como el padre de Álex hace la negociación;
- hablar de su experiencia sobre situaciones similares;
- reflexionar sobre la relación entre la autoridad de los padres y la libertad de los hijos;
- pensar en otras situaciones que puedan agravar la relación padres/hijos;

En pequeños grupos, los alumnos deben imaginar una situación en la que muestren el conflicto generacional. Deben crear un diálogo que posteriormente representan en clase.

Bibliografía

- BERWALD, J. P. (1987): “Teaching Foreign Languages with Realia and Other Foreign Material”, *ERIC Q&A*. 1 - 6.
- CARITA A. y G. FERNANDES, (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. 3ª ed., Editorial Presença. Lisboa.
- CARVALHO, A. (1993): “Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras”, *Revista Portuguesa de Educação* nº 2, 117 – 124.
- CHIASSON, Paul-Emile (2002): *Humor in the Second Language Classroom; It's not a Laughing Matter!* <http://www.caslt.org/Print/humourp.htm> (consultado el 2/09/2010).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consultado el 18/08/10)
- FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2003): "El valor pedagógico del humor". *Revista Proyecto Hombre* Nº 44. Tema Monográfico, 27-38.
- GARCÍA, Pedro J. Alonso. (2005). “Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE”, *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 124-132, Ed. 2006, Oviedo.
- GUITART, M. (2008): “¡Permitido Reír... estamos en clase!” *XX Congreso de la Sociedad Internacional para los Estudios de Humor (ISHS)*, Alcalá de Henares.
- JÁUREGUI, E. y FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2006): “El humor positivo en la vida y en el trabajo”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, nº 27, 42-56. Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1576-4737.

<http://www.ucm.es/info/circulo/> (consultado el 9/05/2010).

– JÁUREGUI, E. y FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2009). “Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 66, 203-215.

– MONTALBÁN, Fernando Álvarez (2007): “El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE”, *Congreso internacional: una lengua, muchas culturas*, 1-14, Granada.

– MORANT, R. (2006): “¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?”, *Pragmalingüística*, nº 14, 87- 99.

– OSTERWEIL, Neil (2000): *He Who Laughs, Lasts*; *WebMD Medical News*. <http://www.webmd.com/news/20001117/he-who-laughs-lasts> (consultado el 2/09/2010).

– SANTANA, C. A. V. (2005): “La ironía y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera”, *Lingua americana Año IX*, nº16, 91-115.

– SENIOR, Rose (2001): “The role of humor in the development and maintenance of class cohesion”, *Prospect*, vol. 16, nº 2, 45-54.

– VERDEJO, Noelia González (2003): “Humor se escribe con U de universal”, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, 346-357, 2-5 de octubre de 2002, Murcia.

Anexos

Ficha de pre-visionado - *Padres*

1. Lee la descripción de los personajes e identificalos bajo su foto.

La Familia Nieto



Alberto es un buen profesional, pero en su vida privada es algo distinto. Vamos, que en sus quehaceres domésticos es un auténtico desastre. Alberto tiene a su mujer idealizada y la considera la mujer perfecta. Un lado oscuro tiene este devoto amor, y es que Alberto es algo celosillo y posesivo, aunque él lo niegue con ardor.

Con una madre y una hermana mayor tan guapas sin siquiera esforzarse, Marta siente que todos los recursos son pocos para "sacarse partido". Así que es la más presumida: le encanta acicalarse, pintarse las uñas, peinarse, etc.

Tanto en su casa como en el trabajo Silvia aplica el mismo rigor: es ordenada, organizada y previsor, sin abandonar su encanto y la dulzura que la caracteriza. A pesar de todo, para esta mujer de buen ver y aire sofisticado, su familia es lo primero.

Con dieciséis años, Elena es una joven decidida, tenaz, segura de sí misma y buena estudiante. Eso tampoco la convierte en adulta, aunque ella, igual que todos los adolescentes de ayer y de hoy, quiera pensarlo así. Elena tiene dos complejos: sus labios y su estatura. No soporta que sus padres sean altos y ella una pitufa: daría cualquier cosa por medir por lo menos diez centímetros más.

La Familia Mellizo



Y _____

Trabaja en casa como creativo de publicidad, y su momento de tranquilidad empieza cuando los hijos se van al colegio. Pero trabajar en casa tiene sus peligros, y dejarse llevar por la pereza es uno de ellos. En más de una ocasión ha estado a punto de ser pillado a las dos de la tarde en pijama, tumbado en el sofá viendo la tele. Su mujer piensa que a veces es demasiado blando y que el peso de la educación recae sobre ella. Su objetivo final es conseguir la paz... ¡Que le dejen en paz! Y está dispuesto a todo para ello.

Dani tiene 11 años y es hiperactivo, o como les aconsejó a sus padres el psicólogo del colegio que dijeran "muy activo". No hay deporte que no practique o quiera practicar, ni accidente que no tenga. Vamos, que le gusta cualquier cosa que le permita partirse la crisma.

Una mujer moderna, pero con su toque tradicional: trabaja fuera de casa, pero termina por ocuparse de todo, porque para eso es una super woman. Es bastante terca, pero también muy cariñosa. Adora a sus hijos, pero a veces desearía que estuvieran lejos, muy lejos. Gestiona el departamento de adquisiciones de un gran almacén y exige a sus empleados lo que ella no consigue: que se organicen.

Con Dani, el de 11, mantiene una relación más distante, como queriendo marcar la diferencia entre ellos, pero con el pequeño, Guille, de 7, se le cae la baba. Álex es, como buen adolescente de dieciséis años, es parco en palabras, al menos con sus padres, porque con sus amigos es capaz de estar hablando horas por teléfono. Eso sí, resguardado donde nadie pueda oírle, como si estuviera compartiendo con ellos secretos de estado.

Ficha de Visionado - Padres
*(fragmentos del tercer episodio
de la primera temporada de la serie)*



A. Fragmento 1

1. Durante el visionado, elige la opción correcta.

- a) Elena va...
i) a la playa ii) a un festival de música iii) a casa de sus amigas
- b) Elena no volverá hasta el...
i) domingo ii) semana siguiente iii) sábado
- c) Pasará la noche en...
i) un hotel ii) un chalé iii) tiendas de campaña
- d) Elena va con...
i) sus padres ii) unos amigos iii) sus amigas
- e) Antes de irse, Elena necesita dinero para...
i) billete de bus y las entradas ii) billete de metro iii) las entradas

2. Ahora que has visto el fragmento, subraya la respuesta adecuada.

- a) Elena empieza la conversación **saludando a/despidiéndose** de sus padres.
- b) Durante la conversación Elena está **informando/pidiendo permiso**.
- c) Sus padres **le dan permiso/no le dicen nada**.
- d) Al final Elena **va/no va** al festival.

3. Completa los huecos con las palabras que faltan y según el significado indicado.

- a) Elena: “Me da _____ que os parezca bien o mal” - _____: Serle indiferente.
- b) Elena: “No empecéis con las _____ de siempre” - _____: tontería.
- c) Elena: “No sé si me _____ dormir con chicos” - _____: caer en suerte.
- d) Elena: “Me _____” - _____: Fugarse, irse.
- e) Elena: “Que lo _____ bien” - _____: Vivir, sentirse bien.
- f) Madre: “Que _____” - _____: aprovechar.

B. Fragmento 2

1. Durante el visionado, elige la opción correcta.

a) Álex va...

i) al colegio

ii) a casa de unos amigos

b) La madre no le dice nada porque...

i) está viendo una película

ii) está cansada por el trabajo

c) El padre le dice que vuelva a las...

i) doce

ii) diez

d) Álex quiere llegar a las...

i) once

ii) doce

e) En ese momento son las...

i) siete y media

ii) ocho menos cuarto

f) Tras la conversación, Álex...

i) va a su cuarto y no sale

ii) dice que volverá a las diez



2. Completa con lo que has escuchado.

a) Durante la conversación con su padre Álex utiliza una expresión que muestra que está dispuesto a negociar una hora: _____.

b) Al ver que no es posible negociar y que el padre le quita cada vez más tiempo, Álex le dice que es injusto y que: _____.

**Mapas mentais de Espanha:
uma proposta de abordagem intercultural na aula de ELE**

Sónia Duarte

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Recuando na tradição peninsular, encontramos aí raízes do conceito em torno do qual gira esta comunicação. Exemplo disso é o título do discurso XV de Benito Jerónimo Feijoo - "Mapa intelectual y cotejo de naciones", compilado na obra *Teatro Crítico Universal* (Madrid, 1728). Dele se transcreve seguidamente uma passagem onde é visível a associação do referido conceito ao tratamento de representações culturais e de representações sobre o território.

No es dudable que la diferente temperie de los Países induce sensible diversidad en hombres, brutos, y plantas. (...) Si no es tanta la diferencia que la diversidad de Países produce en nuestra especie, es por lo menos bastantemente notable.

(...) Así es claro que los Italianos, y los Franceses son más ágiles que los Españoles. Y dentro de España hay bastante diferencia de unas a otras Provincias. En esta de Asturias se notan por lo común genios más despejados, por lo menos para la explicación, que en otros Países, cuya experiencia basta para disuadir aquella general aprensión de que los Países muy lluviosos producen almas torpes.

(Feijoo, 1779 [1728]: 299-300)

Há, contudo, uma diferença fundamental relativamente aos mapas mentais objecto desta comunicação: trata-se do papel que, nestes últimos, tem a imagem enquanto mediadora entre o sujeito e o meio e enquanto veículo das percepções daquele.

Conforme põe em evidência Estebáñez (1981: 17-18) e se ilustra aqui no Quadro 1, o contributo da Psicologia - quer na própria formulação do conceito de *mapa mental* (Tolman, 1948), quer na formulação e interpretação do papel mediador da imagem (Boulding, 1956) - foi decisivo para que, a partir da década de 60 do século passado, os mapas mentais ganhassem relevo nos estudos geográficos, particularmente nos âmbitos da Geografia Cultural e da Geografia do Comportamento e da Percepção.

Quadro 1.

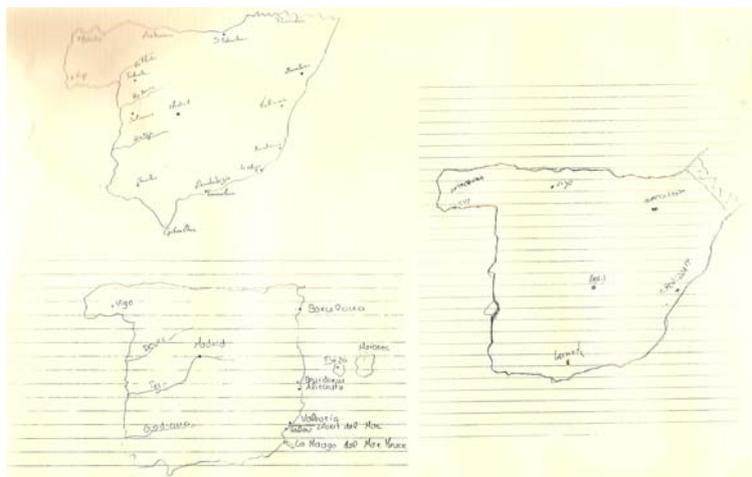
Tolman (1948)	“(…) Utilizó este concepto [mapas mentais] para explicar que las ratas, y tal vez los hombres, responden no sólo a estímulos específicos y sucesivos del medio físico, sino a campos completos ambientales; un animal es capaz de elaborar un « <i>cognitive-like-map</i> » de su campo y actuar y comportarse según esa imagen .”
Boulding (1956)	“(…) Proporciona la base teórica al señalar que el concepto de <i>imagen o realidad percibida es el eslabón</i> que media entre el medio real y el comportamiento del hombre, y por tanto no puede comprenderse ni este comportamiento, ni la relación medio/hombre, sin entender la imagen.”

Daí resultaram trabalhos entre os quais se destaca o de Gould & White (2004[1974]) e, em contexto peninsular, o já citado trabalho de Estébanez (1981). À luz do que aqui se pretende estudar, interessam-nos sobretudo trabalhos como os de Daveau & Sirgado (1983) ou Garcia (1990), na medida em que partem de mapas ou inquéritos produzidos em contexto escolar para analisar as representações espaciais em que os mesmos assentam e intervir pedagogicamente sobre elas. Com efeito, o gérmen desta comunicação encontra-se no trabalho de João Garcia sobre mapas mentais de Espanha elaborados pelos seus alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, trabalho esse que me foi permitido acompanhar e registar²², mas relativamente ao qual não conheço textos publicados.

Naturalmente, sendo representações subjectivas, os mapas com que então contactei traduziam muito mais que elementos convencionais, mesmo no caso dos mapas menos expressivos, como se ilustra na Figura 1.

²² No contexto da *Semana Espanhola* organizada no ano lectivo de 1999/2000 pela Secção de Estudos Ibéricos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o Professor João Garcia apresentou uma comunicação intitulada "Imagens mentais da Espanha portuguesa". Posteriormente, por iniciativa dos alunos do curso de Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses e Espanhóis (entre os quais eu me encontrava) e em colaboração com a AEFLUP, o Professor João Garcia e o Professor Rogelio Ponce de León, foram realizados diferentes trabalhos a propósito desse evento. Entre esses trabalhos, contava-se uma exposição comentada dos mapas mentais de Espanha produzidos, nesse mesmo ano e para esse mesmo efeito, pelos alunos do primeiro ano do curso de Geografia. Juntamente com outros colegas de curso, o meu papel foi o de proceder ao tratamento desses mesmos mapas e à organização da referida exposição.

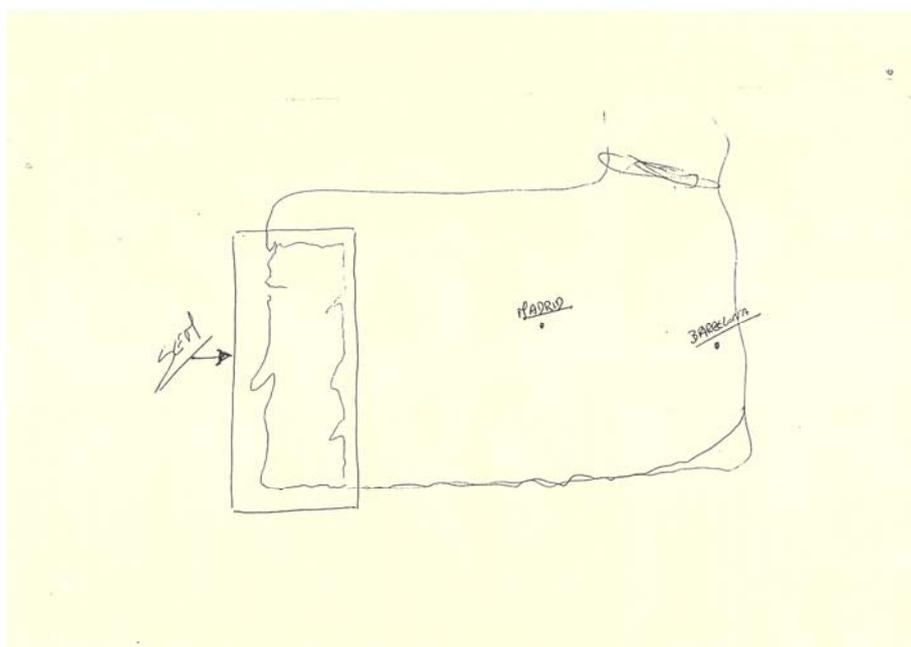
Figura 1



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Das leituras que deles podíamos fazer, destacava-se que todos os mapas representavam Espanha descontextualizada em termos cartográficos, *rejeitando* a representação de Portugal no desenho do mapa de Espanha, como é notório na Figura 2.

Figura 2



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Outro aspecto de relevo era o facto de a toponímia apontada revelar a perspectiva do percurso turístico ou da linha de fronteira, denunciando uma aproximação pontual, superficial e restrita à realidade representada. Já os mapas mais expressivos (cf. Figura 3), traduziam a absorção de estereótipos e de um conjunto de atitudes negativas relativamente a Espanha.

Figura 3



(Mapas dos alunos de Geografia da FLUP, 1999/2000)

Para além do que dizem sobre a realidade representada, este tipo de imagens diz igualmente muito sobre o sujeito por detrás delas e sobre a relação que o mesmo estabelece com a realidade em foco, permitindo assim, a propósito do conhecimento do *outro*, chegar ao conhecimento do *próprio* e intervir ao nível da interacção entre o sujeito o meio, entre o sujeito e os outros e, em última instância, intervir ao nível da transformação do próprio sujeito. Tal confere a este tipo de material um potencial e pertinência pedagógicos para o qual se pretende chamar a atenção com este trabalho.

É neste sentido que, se bem que o objecto de estudo é sugerido pela Geografia, já a abordagem que aqui se propõe remete para outro âmbito dos estudos sociais, mais precisamente para os estudos interculturais e para a educação intercultural, cuja aplicação à didáctica das línguas estrangeiras foi ganhando cada vez mais relevo, como

atestam as publicações aqui referidas e encontros científicos recentes²³. E porque a didáctica das línguas estrangeiras é também o âmbito de aplicação deste estudo, adopta-se aqui como referente o conceito de *competência intercultural* segundo Meyer (1991: 137) que a concebe como uma das subcompetências da competência linguística:

I define intercultural competence as follows. Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle crosscultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other people to stabilise their self-identity.

Desta formulação se parte aqui para justificar curricularmente a adopção da abordagem intercultural na aula de Espanhol LE e vincar o papel que a cultura de partida tem na relação que se estabelece com a cultura meta.

Relativamente à primeira destas questões, encontramos um reforço da mesma nos documentos que regem a prática pedagógica no contexto educativo português. Como salienta ROCHA (2010: 2), a competência intercultural está contemplada quer no *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (QCER)*, da responsabilidade do Conselho da Europa, quer nos programas da disciplina. Segundo o *QCER*, a competência intercultural cultural inclui o seguinte:

- “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;

²³ Tal é por exemplo o caso do IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español – FIAPE – “La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas”, que teve lugar entre 18 e 20 de Abril, em Santiago de Compostela. Para mais informação sobre este evento consultar: <http://www.fiape.org/>.

- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

(Ministério da Educação / GAERI, 2001:151)

Observe-se, contudo, que no que se refere aos programas nacionais, tal abordagem ainda está restringida aos programas do Ensino Secundário²⁴, da responsabilidade do Ministério da Educação e da autoria de Fernández (2001 e 2002: 4), onde, no âmbito dos objectivos programáticos se diz os seguinte:

O contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade. É ainda de salientar que os objectivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação.

(Fernández, 2001 e 2002: 4)

Relativamente ao papel da cultura de partida - o segundo aspecto sublinhado anteriormente e tema central de Rocha (2010)²⁵ -, é importante vincá-lo, na medida em que nele reside a singularidade da abordagem intercultural, face a abordagens semelhantes como a multicultural. Uma abordagem intercultural não se esgota no contacto com a cultura meta, nem na receptividade à mesma; não se confunde com uma perspectiva contrastiva, nem se perverte numa caricatura de si própria orientando-se para a cultura meta no sentido de a idealizar. A abordagem intercultural pressupõe um reajuste identitário em função do modo como a cultura do outro interage com a do próprio. O papel dessa cultura de partida parece particularmente significativo quando, apesar de uma forte proximidade geográfica, linguística e histórica - como acontece no caso português e espanhol - a distância e o desconhecimento são causa e resultado de

²⁴ Os programas de Espanhol do Ensino Básico (nível de iniciação), da responsabilidade do Departamento da Educação Básica (1997), e os novos programas do Ensino Básico (nível de continuação), da autoria de Fialho & Montes (2008), não assumem explicitamente uma perspectiva intercultural.

²⁵ Diz Rocha (2010: ii): "a investigação em causa parte da pergunta *“Poderá o contacto com a própria realidade sociocultural dos alunos ser o ponto de partida para introduzir uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira?”* para concluir, através do trabalho realizado com os alunos, que essa será uma sequência bem-sucedida para levar a cabo as aprendizagens interculturais."

preconceitos. Se bem que aqui se defende que é sobretudo a forma como se trabalha a cultura de partida que determina que esta possa funcionar tanto como entrave ou alicerce na implementação da abordagem intercultural, coloca-se igualmente a hipótese de que determinadas situações de contacto cultural são território mais resistente a este tipo de abordagem e, portanto, mais carentes da mesma, tal como parece ser o caso da relação que os portugueses estabelecem com a cultura espanhola. Embora esse não seja o foco deste estudo, ele é o seu pano de fundo e parece ser importante vincar aqui que, não obstante a vertente intercultural estar em voga entre os estudos de ELE, tal situação coexiste com a escassez de estudos deste tipo orientados para o contexto do ensino-aprendizagem do Espanhol em Portugal. Com efeito, os estudos que conheço neste domínio específico resumem-se a Ponce de León (2006) e Rocha (2010), não obstante a existência de mais estudos que desde outras perspectivas que não a intercultural incidem sobre o tratamento dos conteúdos culturais na aula de ELE em Portugal, como é o caso de Serrano (2009).

Para além das dificuldades intrínsecas ao *choque cultural*²⁶, o tipo de abordagem que aqui se propõe, levanta outros problemas, na sua maioria já apontados pelos autores que se debruçaram sobre a mesma. Seguidamente, tratar-se-á de identificar e comentar esses problemas para, posteriormente, apresentar propostas metodológicas concretas em função dos mesmos. Começarei por equacionar os inerentes às próprias noções basilares de cultura-meta e de cultura de partida. Tais conceitos são em rigor um exercício teórico, pois pressupõem uma generalização sobre traços identitários reais e individuais. Num contexto em que se define como cultura-meta a cultura espanhola²⁷ e como cultura de partida a portuguesa, devemos ter presente que expressões como "os espanhóis" e "os portugueses" só aparentemente são abrangentes; na verdade, são generalizações e, portanto, redutoras, pois não são capazes de traduzir a diversidade de *cada* português e

²⁶ A definição que aqui se adopta é a de Oliveras (2000: 57): "Cuando una persona entra en contacto por primera vez con una nueva cultura se produce el choque cultural (...). Hay aspectos de esa nueva cultura que sorprenden positivamente y otros negativamente. Esta visión puede o no modificarse a medida que se va conociendo y, por tanto, profundizando más en ese nuevo mundo al que se ha accedido. A algunos les será más fácil adaptarse que a otros dependiendo de su propio contexto cultural, de su experiencia previa o de su propia personalidad."

²⁷ Sem descurar que a aproximação cultural ao mapa do Espanhol não se confina ao mapa de Espanha, opta-se aqui por esta orientação, na convicção de que, por razões não estritamente linguísticas, na situação concreta de aprendizagem do Espanhol em Portugal, as representações de Espanha carecem de tratamento prioritário e assumem, por razões que não estritamente linguísticas, uma importância predominante nesse processo.

de cada espanhol, nem conseguem reunir num só conceito traços partilhados por *todos* os aludidos - são no fundo uma miragem para a qual o professor de ELE deve alertar os seus alunos. Ponce de León (2006: 253) refere esta questão descrevendo-a em termos de *artificialidade* e relacionando-a com o que Lyons (1993: 20-22), no âmbito linguístico, chama de *ficção da homogeneidade*. Acrescente-se ainda que, quando a identidade colectiva se sobrepõe ao conceito de nação (como aqui acontece), ela reveste-se de complexidades e contradições que podem conformar também os sentimentos de cada indivíduo em relação a essa construção colectiva, como ilustrou Vázquez Montalbán (2000: 8) numa breve passagem de *El hombre de mi vida* seguidamente transcrita.

- (...) ¿Quién es Cataluña? Una entidad geográfica, administrativa, emblemática, simbólica...
- Nacional. Cataluña es una nación.
- No lo pongo en duda. Un sujeto colectivo y virtual. Usted también es una nación. Todos son una nación. Lo que tengo muy claro es que yo no soy una nación. Bastante me cuesta ser un individuo y no confío en los pueblos. Los individuos pueden tener compasión, los pueblos no. Ser una nación me complicaría demasiado la vida pero adoro las naciones de los otros.

O conceito de nação, não é de todo um conceito pacífico (e muitas vezes literalmente), pois, ao mesmo tempo que inclui uns, exclui outros e tanto a exclusão como a inclusão podem ser formas de imposição, ou seja de violência e conflito. Se tal é uma questão a equacionar sempre e em todos os casos, é particularmente pertinente em casos como o de Espanha, onde a questão da identidade nacional é motivo de tensão e dissensão, à qual não é alheia a questão linguística, conforme tem demonstrado Valle (2002 e 2007), desmontando estratégias de política linguística subjacentes à aplicação à língua espanhola de expressões como "lengua de encuentro, lengua global, lengua total", etc., que são também elas abstracções.

Perante o impasse metodológico que a desconstrução dos conceitos em foco poderia supor, parece-me útil a proposta pragmática de Ponce de León (2006: 253) no sentido de adopção de uma norma cultural, à semelhança do que é feito, relativamente aos conteúdos estritamente linguísticos, pela adopção de uma norma linguística: “en consecuencia, así como la norma lingüística, en la enseñanza de una lengua constituye un instrumento altamente útil, también el docente debe establecer o determinar una norma cultural que sirva como referencia en la clase de español como lengua extranjera.” Algo semelhante é o que propõe Estébanez (1981: 19) quando transpõe

para o campo dos mapas mentais as dificuldades em conciliar traços idiossincrásicos e traços partilhados num registo que se supõe subjectivo e, portanto, único. O que o geógrafo espanhol propõe nestes casos é a construção de um modelo que se assume como uma simplificação.

Admitidos estos supuestos, si se consigue medir la imagen y elaborar el *mapa mental de un conjunto* de personas con un flujo de información semejantes y con características socioeconómicas y de edad afines, este *mapa mental puede considerarse* como un modelo, es decir, una realidad simplificada, admitida y compartida por ese grupo.

(Estébanez, 1981: 19)

O mesmo autor adverte no entanto para os perigos destas construções, salientando a sua permeabilidade à manipulação: tanto podem resultar da absorção de uma cultura dominante difundida de forma intencional por um grupo dominante, como ser eles próprios aquilo que Jones designa como *myth maps*: "mapas mentales elaborados a expensas de una información falsa y sesgada que intenta producir unos efectos deseados por un grupo dominante" (Jones, 1978: 89 *apud* Estébanez 1981: 19).

Outra situação que pode constituir um problema aquando da implementação da abordagem intercultural em contexto didáctico é a idealização do agente educativo, para a qual, baseando-se em Esteve (1997: 85-90), alerta Ponce de León (2006: 250): "este hecho provoca, en palabras de Esteve, una 'crisis de identidad profesional' debido a un acentuado desajuste entre el «yo ideal» en el que se les ha formado y el «yo real» que aparece en sus primeras reflexiones sobre la práctica de enseñanza" (1997: 85-86)". Ponce de León sugere como atenuante uma abordagem realista da formação de professores, que tenha em conta as eventuais fragilidades dos formandos no plano do desenvolvimento intercultural. Para essas fragilidades adverte também Rocha (2010: 29), relacionando esta questão com os níveis de desempenho intercultural estabelecidos por Meyer (1991: 141-144), tal como aliás faz também Ponce de León (2006: 250).

Monocultural level	“ The learner uses behavioural schemes and demonstrates ways of thinking which are merely adequate for his own culture, and he does so in situations which demand cross-cultural activity and understanding. The learner’s concepts relating to foreign cultures are stereotyped, cliché-ridden and ethnocentric.
--------------------	---

	Problems arising in interaction are solved in ways adequate among fellow countrymen and women, not in intercultural situations.”
Intercultural level	“The learner is able to explain cultural differences between his own and the foreign cultures because he can make use of information he has acquired concerning his and the foreign countries, or because he is able to ask for information in relation to cross-cultural differences. The information he has may be of historical, sociological, psychological or economic nature, etc. Putting it metaphorically, one could say that the learner stands between two cultures”.
Trasncultural level	The learner is able to evaluate intercultural differences and to solve intercultural problems by appeal to principles of international co-operation and the communication which give each culture its proper right and which allow the learner to develop his own identity <i>in the light of</i> cross-cultural understanding. He is able to negotiate meaning where negotiation is possible. Speaking metaphorically, one can say that the learner stands above both his own and the foreign culture, but it should be clear that this does not mean a “cosmopolitan neglect” of his own culture”.

Se é verdade que um professor forma os seus alunos para o mais alto nível de desempenho (o *transcultural*, na terminologia de Meyer), também é verdade que o próprio docente nem sempre se situa neste patamar. Ignorar esta situação durante a formação inicial de professores leva a que essa mesma formação salte etapas e se torne deficitária negligenciando os recursos necessários ao formando para alcançar o patamar desejado e, conseqüentemente, acabe por conduzir à frustração - do próprio agente educativo como refere Ponce de León (2006: 251) e/ou do resultado esperado. Sendo lógico depositar expectativas na formação de professores - como, aliás, fazem pertinentemente estes autores -, também há que ter cuidado, contudo, para não criar um ciclo vicioso e viciado cometendo o mesmo erro para o qual se tem vindo a alertar, idealizando essa formação, o nível de desenvolvimento intercultural dos agentes educativos por detrás dela e a própria formação dos mesmos. Devemos ter presente que, segundo Peres (2006:123-124), só nos anos 90 é que a relação educação-cultura atinge a etapa do interculturalismo. Decorridos pouco mais de vinte anos, ainda é cedo para que haja entre os actualmente envolvidos na formação inicial de professores um grande número de agentes educativos que tenham eles próprios beneficiado desse ambiente de

formação intercultural²⁸. Tendo em conta o anteriormente exposto, deve considerar-se aqui a possibilidade de que enquanto professores de ELE, ao levarmos para a sala de aula a proposta que aqui se apresenta, podemos nós próprios perverter o seu sentido. Sem o devido suporte teórico, sem os pré-requisitos básicos em termos de competência intercultural e sem o suficiente exercício autocrítico defendido por Rocha (2010: 29), nós professores, poderemos, como alertam vários autores e usando as palavras de Ponce de León (2006: 254) actuar de forma contraproducente acabando por "consolidar la imagen tópica de lo español".

Finalmente, refira-se uma situação de índole mais prática que se prende com um pré-requisito fundamental para que os alunos possam realizar a tarefa sem quaisquer instruções, "a não ser a indicação do título e do material a utilizar" tal como defende Garcia (1990: 281): ou seja, estar familiarizado com o conceito de *mapa mental*. Efectivamente, o que defende Garcia é importante para tentar, tanto quanto possível, não condicionar o aluno; mas se tal é, de forma geral, exequível com alunos do ensino superior e, particularmente, com alunos de um curso de Geografia, tratando-se de alunos de Espanhol do ensino não superior, o mesmo será tanto mais difícil quanto mais baixo for o nível de escolaridade daqueles²⁹, pelo que haverá que encontrar outras estratégias para conseguir a compreensão da tarefa sem comprometer a mesma - de tal se tratará adiante.

Atingido este ponto, cumpre agora reflectir sobre a vertente mais concreta da implementação desta proposta. Em primeiro lugar há que reflectir sobre quando a implementar, pois dependendo do calendário e do nível definidos, os objectivos variarão. Se levada a cabo no início do ano e em níveis de iniciação, esta actividade serve essencialmente propósitos de diagnóstico do choque cultural, limitando-se - no que toca à articulação com as destrezas linguísticas em sentido estrito - à prática das destrezas de compreensão; se aplicada em fases posteriores e/ou níveis mais avançados, no decurso de um processo de educação para a interculturalidade, servirá para aferição

²⁸ Não foi possível, no âmbito desta comunicação, aferir a presença da abordagem intercultural na oferta formativa de nível superior em didáctica do Espanhol. Para melhor avaliar as expectativas depositadas na formação inicial de professores, tal matéria mereceria por si só outro estudo.

²⁹ Baseio-me na minha experiência como docente de Espanhol: desde 2002 que aplico esta proposta e só este ano lectivo em (2010/2011) tive a percepção do reconhecimento desse conceito por parte dos alunos, a partir dos conteúdos leccionados na disciplina de Geografia.

das aprendizagens realizadas, tanto no plano cultural como linguístico, tanto no plano da compreensão como da expressão.

No que toca ao modo de implementação, entre as questões a equacionar, destaca-se o já referido problema das instruções. Do que já foi dito, se conclui que a ausência de referentes não pode ser suprida pela disponibilização de modelos/exemplos para explicar o que se propõe. Tal condicionaria a subjectividade e espontaneidade necessárias nesta actividade, levando o aluno a realizar a tarefa em função do que pensa corresponder às expectativas do professor. Pelas mesmas razões, é importante assegurar que durante todo o processo os alunos não trocam impressões sobre a actividade proposta, no sentido de evitar uma tentativa de conformidade com as representações do grupo-turma em que se inserem. Para garantir o entendimento da tarefa, o professor poderá, contudo, recorrer à definição de mapa mental, vincando o seu carácter subjectivo, espontâneo e pouco convencional.

Associada à inibição resultante do desconhecimento do conceito de *mapa mental* está também frequentemente a inibição que deriva do desconhecimento do próprio território/cultura sobre o qual o aluno se debruça. Para prevenir um bloqueio, pode ser levada a cabo uma actividade preparatória, solicitando em primeiro lugar um mapa mental de Portugal ou do respectivo país de origem, no caso de haver no grupo alunos de outras nacionalidades. Desta forma, leva-se o aluno a partir da sua própria cultura para a cultura-meta, como propõe em termos gerais Ponce de León (2006: 252), no que é seguido por Rocha (2010: 17-19), que adopta como referência a proposta de sequenciação de actividades do primeiro:

- 1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas;
- 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen *input*;
- 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta

(Ponce de León, 2006: 252)

Tal proposta não vai no sentido de reforçar o apego aos seus traços identitários, mas antes, como explica no mesmo lugar Ponce de León, no sentido de relativizar os seus próprios comportamentos culturais e prevenir que estes constituam um obstáculo ao

relacionamento intercultural. Como seguidamente se verá, tal é também o princípio que rege a proposta aqui apresentada, partindo de uma realidade suficientemente conhecida dos alunos como para distinguir entre estereótipo e realidade e questionar, numa fase posterior, as visões que alimentam de si próprios.

Assim sendo, após a realização dos primeiros mapas sobre a cultura de partida, sugere-se a reflexão sobre o que neles há de aspectos partilhados e de traços singulares, bem como sobre os pontos de contacto e afastamento entre a percepção que o aluno revela do colectivo, por um lado, e de si próprio, por outro. Assim, é provável que, por exemplo, surja a percepção de que portugueses são tristes e gostam de Fado, mas que poucos alunos se revejam nesses mesmos traços.

Também nesta fase de tratamento de dados é importante não oferecer "modelos de correcção". Em primeiro lugar, porque a *correção* é um conceito aqui inaplicável: não há resultados certos e errados neste tipo de actividade. Em segundo lugar, porque a maioria dos mapas mentais que aparecem em manuais escolares e outros recursos didácticos, de uma forma geral, são profundamente estereotipados e, nesse sentido, ao invés de ampliarem a bagagem cultural do aluno, reduzem-na porque homogeneizam a cultura-meta através de estratégias de folclorização já identificadas por González Casado (2002) e a que não escapam mesmo os mais sóbrios deste mapas, conforme se ilustra a título exemplificativo na Figura 4.

Figura 4



Para além de não haver resultados correctos, também não há resultados isentos e, portanto, os modelos seriam uma forma de manipulação. Entre os lugares comuns dos mapas mentais presentes nos manuais de Espanhol, estão símbolos de uma Espanha cultural e turística promovida pelas instituições e grupos económicos desses sectores. O terrorismo basco, por exemplo, funciona como uma das imagens mais marcantes para o exterior, mas nenhum manual o foca, seja por opção ideológica ou por interesse económico. Outras opções ideológicas e outros interesses estariam naturalmente por trás dos mapas que não o omitissem. Mesmo que, em lugar de um mapa mental, optemos por um mapa convencional em termos geográficos, a isenção continua a não existir, pois, o facto de os seus contornos não questionarem a inclusão das nações históricas é um sinal de parcialidade com a visão oficial. Apresentam ainda a desvantagem acrescida de que o recurso a este tipo de mapas não seria coerente, já que a actividade que aqui se propõe não está orientada prioritariamente ao conhecimento da geografia espanhola de um ponto de vista objectivo, mas sim à reflexão sobre representações subjectivas de um dado território e da cultura ou culturas a ele associadas.

Finalmente, a reflexão a promover não pode assentar na censura aos estereótipos que afloram no *corpus* de mapas produzidos em aula e/ou na proposta de visões alternativas a uma visão dominante; deve sim, focar esses estereótipos sem reprimir ou julgar, conforme defende Ponce de León (2006: 253). Há que criar as condições para que os alunos tomem consciência da diferença entre estereótipos e realidade, e favorecer essa consciência nos alunos. Uma das formas de o conseguir poderá passar pela retoma da actividade noutra fase do processo de aprendizagem, em que o aluno já poderá integrar de forma significativa a aprendizagem sobre a cultura-meta, fazendo com que o diagnóstico se transforme numa avaliação sumativa das aprendizagens e do próprio processo de ensino, já que permitem verificar em que medida e de que modo as representações da cultura-meta foram sendo trabalhadas ao longo do ano: relativizando-as e combatendo enfoques estereotipados ou apresentando-as como absolutas e consolidando aqueles.

No termo deste trabalho, importa vincar que, com ele, se pretendeu reflectir sobre a aula de ELE como espaço privilegiado de convivência de diferentes representações culturais, ao mesmo tempo que, a partir de uma proposta concreta de intervenção didáctica, se procurou alertar para o risco de uma abordagem acrítica e alheia aos pressupostos teóricos da abordagem intercultural chegar mesmo a ser contraproducente, criando ou reforçando preconceitos culturais e convertendo o professor num instrumento de manipulação cultural. Tendo em conta o contexto do ensino do Espanhol em Portugal e os factores de índole não linguística que afectam historicamente a relação com a língua e a cultura metas, este é um trabalho para o qual importa mobilizar professores e alunos.

Bibliografía.

BOULDING, Kenneth (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

DAVEAU, Suzanne & SIRGADO, Carlos (1983). "Como se situam no mundo os alunos, ao saírem do ensino secundário", in *Finisterra* XVIII (36): 411-418.

ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, José (1981). *Problemas de interpretación y valoración de los mapas mentales*, in *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, 1: 15-40.

ESTEVE, José (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.

FEIJOO, Benito (1779[1728]). *Teatro Crítico Universal*, Tomo II. Madrid: por Joaquín Ibarra a costa de la Real Compañía de Impresores y Libreros.

GARCIA, João (1990). "O muro de Berlim: uma história ©moral de Geografia mental", in *Revista da Faculdade de Letras- Geografia*, I série, vol. VI. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 281-305.

GOULD, Peter & WHITE, Rodney (2002[1974]). *Mental Maps*. London: Routledge.

GONZÁLEZ CASADO, Pilar (2002). "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa", in *Forma, Formación de Formadores*, nº 4 – *Interculturalidad* Madrid: SGEL: 63-86.

JONES, Richard (1978). "Myth Maps and Migration in Venezuela", in *Economic Geography*, 54 (1): 75-91.

LYONS, John (1993). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.

- MEYER, Meinert (1991). "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". In Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD: 136-158.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GAERI (coord.) (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- PERES, Américo (2006). "Educação intercultural e formação de professores". in Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores: 120-132.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio (2006). "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal", in Rosa Bizarro (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores: 249-259.
- ROCHA, Hugo (2010). «A perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira». Tese de Mestrado. Departamento de Estudos Anglo-americanos e Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- OLIVERAS, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- SERRANO, Asunción (2009) "La imagen de España tras un curso de español", in *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del Español en Portugal*. Ministerio de Educación Secretaría General Técnica (Subdirección General de Documentación y Publicaciones). Edición electrónica disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf?documentId=0901e72b8082e4bc> (consultado por último en 29/05/2011)
- TOLMAN, Eduard (1948). "Cognitive maps in rats and men", in *The Psychological Review*, 55 (4): 189-208.
- VALLE, José del (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberomaerican.
- VALLE, José del & GABRIEL-STHEEMAN, Luis (2002). *The Battle Over Spanish Between 1800 and 2000: Language & Ideologies and Hispanic Intellectuals*. London & New York: Routledge.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (2000). *El hombre de mi vida*. Barcelona: Planeta.

¿Infinitivo personal en español?

Francisco José Fidalgo Enríquez
Universidade da Beira Interior (UBI)

1. Introducción

Es un hecho conocido y abordado en diversos estudios que singulariza al portugués frente a otras lenguas, y quizás también al gallego³⁰, la existencia y funcionalidad de un infinitivo conjugado, denominado infinitivo pessoal, con marcas específicas de número y persona. Este infinitivo se emplea tanto en oraciones principales como subordinadas, en este último caso coexiste con cláusulas en las que el verbo puede aparecer conjugado, como en el caso de ciertas oraciones completivas, en el de las oraciones adverbiales finales, en el de algunas temporales, en el de algunas concesivas, en el de algunas consecutivas y en algunas condicionales.

El castellano, por su parte, desconoce el uso del infinitivo conjugado y solo usa el infinitivo no conjugado en las oraciones antes citadas, sin marcas de número y persona, cuando el sujeto de la oración principal y el de la subordinada coinciden.

La existencia del infinitivo pessoal en portugués suele causar dificultades tanto a los aprendices hispanohablantes de portugués como a los aprendices luso hablantes de español. Esta comunicación no persigue un objetivo tan extenso como detallar las dificultades concretas en el aprendizaje que provoca el infinitivo pessoal, ni ambiciona explicar de forma exhaustiva sus usos en portugués. Solo queremos llamar la atención sobre ciertos usos del infinitivo en español que, si bien no podemos llamar ‘infinitivo conjugado’, quizás sí podamos llamarlos ‘infinitivo personal’. Es decir, existen ejemplos en que el infinitivo se emplea pese a que el sujeto de la oración principal y el de la subordinada son diferentes, como sucede con las oraciones completivas con verbos de orden o mandato: Me ordenó (yo) hacer la cama/Me ordenó que (yo) hiciese la cama. Incluso en otras ocasiones en los que se podría usar el infinitivo en exclusividad por coincidir el sujeto de la oración principal y el de la subordinada, se utiliza también indicativo o subjuntivo: (Tú) No me lo entregues hasta que (tú) lo acabes / (Tú) No me lo entregues hasta (tú) acabarlo. Estas estructuras con infinitivo se han explicado

³⁰ Existen estudiosos que dudan que en la actualidad el infinitivo conjugado sea una característica propia del gallego actual (cfr. Veiga, 2005). Otro grupo nutrido de lingüistas propugna que es una forma característica del gallego actual (cfr. Freixeiro, 1999).

tradicionalmente como herencia de la construcción de acusativo+infinitivo del latín. Esta explicación se adecuaría al caso de las completivas, pero ¿cómo explicar el caso de las oraciones temporales? ¿Y el de las finales? ¿Y el de las concesivas? Quizás necesitan de otro tipo de explicación más allá de las formuladas. En este sentido pretendemos hacer una propuesta de trabajo y análisis conjunto del infinitivo personal tanto en portugués, donde parece un hecho incontrovertible, como en español, donde nos atrevemos a sugerir que existen pruebas que sostienen la anterior nomenclatura. De este contraste esperamos, asimismo, demostrar la necesidad de replantear tanto la exégesis como la enseñanza del ‘infinitivo personal’ en portugués y en castellano.

2. El infinitivo en castellano y en portugués en contraste

2.1. *Infinitivo pessoal* o conjugado en portugués.

Es una forma peculiar porque supone la combinación de un signo aparentemente no personal como el infinitivo, forma que solo recibe las características de persona y número cuando se combina con otros elementos verbales como los verbos auxiliares, con características de formas verbales personales.

Esta conjugación supone la atribución de desinencias verbales al infinitivo, lo que la convierte en una forma ‘personal’ con terminaciones propias. Así, tradicionalmente se denomina ‘infinitivo conjugado, pessoal o flexionado’. Como infinitivo conjugado o flexionado posee terminaciones propias, como podemos comprobar en la flexión del verbo *ter* ‘tener’:

Ter-Ø
Ter-es
Ter-Ø
Ter-mos
Ter-des
Ter-em

El infinitivo pessoal no debe confundirse con el futuro de conjuntivo que posee formas homógrafas en algunos casos³¹, pero se diferencia en los verbos irregulares. Ej. *tiver* (ter), *for* (ir/ser), *vier*(vir).

En el ámbito románico es una forma que se puede datar en portugués, en gallego, en

³¹ En los verbos regulares como *amar*, *comer* o *partir*.

mirandés y en algunos dialectos italianos. Además, otras lenguas no románicas como el húngaro o el griego también se sirven de un infinitivo conjugado. En virtud de esta característica distintiva, el portugués y las lenguas del oeste peninsular (también el leonés y el mirandés) se diferencian de otras lenguas del tronco iberorromance como el castellano, el catalán o el aragonés.

Los lingüistas que han estudiado el origen del infinitivo pessoal en portugués han realizado diversas propuestas que se pueden resumir, a grandes rasgos, en dos bloques:

-Meier (1950) asevera que existe un vínculo especial entre el infinitivo no flexionado hispanoportugués con el imperfecto de subjuntivo latino, forma con la que se funde en la baja latinidad en virtud de un sustrato ibérico común³². Además, apunta una relación íntima con el futuro de subjuntivo, tiempo del que recibe sus desinencias con la excepción de la 1ª y 3ª personas del singular.

-Un segundo grupo de estudiosos, entre los que se encuentran Maurer (1968) o Leite de Vasconcelos (1966), señala que el infinitivo pessoal es una creación propia del portugués frente a otras lenguas como el español que no poseen formas conjugadas para el infinitivo.

2.2. Usos del *infinitivo pessoal* del portugués comparados con el castellano.

La mayoría de los usos del infinitivo pessoal en portugués suponen una diferencia de sujetos entre el verbo principal y el infinitivo pessoal:

- (Ele) Veio para lhe contarmos (nós) a verdade.
- (Él) Vino para que le contásemos (nosotros) la verdad.

Pero para utilizar el infinitivo pessoal, el sujeto de la oración principal y el de la subordinada no tienen por qué ser necesariamente diferentes:

- Até não (eles) saberem de nada, não (eles) queriam falar mais no assunto.
- Hasta no (ellos) saber nada, no (ellos) querían hablar más del asunto.

³² En relación a esta teoría nos causa muchas dudas que esa fusión no haya provocado casos de infinitivo conjugado en castellano. Además, no se concreta cómo el sustrato ibérico común fundamenta la génesis del infinitivo conjugado.

El infinitivo conjugado del portugués puede corresponderse a una forma de subjuntivo o a un infinitivo en castellano, pero raramente a un indicativo.

-Es evidente que no vienen.

-*É evidente não virem.

No obstante, es bastante habitual que algunas construcciones puedan optar por una forma de subjuntivo o por el infinitivo pessoal:

-É preciso trabalharem mais.

-É preciso que trabalhem mais.

Tampoco es necesaria, aunque sí habitual, una relación de subordinación con otra forma verbal para emplear el infinitivo conjugado en portugués:

-Falamos alto é um sinal do povo espanhol.

En un primer acercamiento a los valores del infinitivo conjugado en portugués podemos constatar que es una forma vital tanto en la lengua escrita como hablada (cfr. Vázquez 2011) y que se emplea para ‘marcar’ el sujeto de un infinitivo mediante unas desinencias propias, independientemente de que exista una relación de subordinación con respecto a otro verbo o no. De este jaez, el infinitivo pessoal no tiene por qué ‘depende’ indefectiblemente de otra forma verbal, ni es imperativo que cuando depende tenga un sujeto diferente al de otra forma verbal.

3. Infinitivo ‘conjugado’ o infinitivo ‘personal’ en español

En español, el infinitivo conjugado o flexionado no existe en la actualidad ni existió en épocas pretéritas³³. Sin embargo, este hecho no conlleva necesariamente la inexistencia de un ‘infinitivo personal’. Es decir, la inexistencia de desinencias propias en el infinitivo del español no supone que ese infinitivo no tenga un sujeto propio y, por tanto, se pueda calificar de personal. De hecho, existen en castellano ‘infinitivos personales’ no conjugados, con sujeto propio, ya sea expreso, ya sea tácito:

Sujeto expreso:

-Pese a estar enfermos sus padres, sus primos no fueron a visitarlos.

-Apesar de ficarem/estarem doentes os seus pais, os seus primos não foram

³³ Como ya hemos apuntado, el infinitivo conjugado aparece también en textos del leonés (cfr. Egido, 1992).

visitá-los.

Sujeto tácito (no expreso):

-El profesor les mandó (ellos/ellas) responder a la pregunta.

-O professor mandou-lhes (eles/elas) responder (responderem) à pergunta.

A nuestro entender, existen tres aspectos claves para estudiar el infinitivo:

- 1) Existencia de ‘infinitivos personales’.
- 2) Naturaleza categorial conflictiva.
- 3) Relaciones de correferencia. Dependencia gramatical.

Como ya hemos podido comprobar, no existen en español infinitivos no conjugados pero sí infinitivos personales, no marcados mediante desinencias pero sí a través de un sujeto expreso o tácito.

En relación a la naturaleza categorial del infinitivo, éste es a la vez un ‘sustantivo verbal’ y un ‘verbo nominal’. Es una categoría híbrida, mixta, ya que puede llevar complementos verbales, como el CD, pero también llevar complementos nominales, como los artículos:

-El recibir noticias de ellos fue agradable.

-O recebermos notícias de eles foi agradável.

Esta vaguedad categorial provoca que el infinitivo pueda realizar la función de sujeto, como hemos visto en los ejemplos anteriores, pero al ser también una forma verbal necesita también de un sujeto, sea expreso o tácito, para indicar persona y número. Normalmente, cuando son infinitivos verbales dependen argumentalmente de otra oración a la que complementan³⁴. Esta dependencia argumental difiere si forman parte de una subordinada sustantiva o de una adjetiva o de una adverbial. Las subordinadas o grupos adverbiales son argumentos menos prototípicos que las sustantivas o algunas adjetivas, por lo que las relaciones de dependencia gramatical son menos ‘estrechas’. En los ejemplos siguientes podemos verificar que las subordinadas sustantivas son

³⁴ Cuando son infinitivos nominales ellos son uno de los argumentos de esa oración.

argumentos necesarios, mientras que las subordinadas adverbiales son argumentos secundarios:

-Me contó que llegaba hoy (SUST).> *Me contó...

-Me lo contó cuando llegaba (ADV).> Me lo contó.

A estas relaciones argumentales entre el verbo de la oración principal y el verbo de la oración subordinada, que puede ser un infinitivo, se las denomina relaciones de correferencia. Estas correspondencias se establecen entre los pronombres y los grupos nominales y son: ‘vínculos que permiten identificar los referentes de los primeros haciéndolos coincidir con los segundos’ (NGLE, 2009: 1.31 15). A su vez, estas relaciones pueden ser anafóricas o catafóricas, dependiendo de si el grupo nominal o el pronombre se refieren a un elemento anterior (antecedente), en cuyo caso serán anafóricas, o a un elemento posterior (consecuente o subsecuente), en cuyo caso serán catafóricas. En virtud de esta correferencialidad podemos hablar de sujetos tácitos y sujetos expresos en las oraciones subordinadas que contienen un infinitivo.

Los sujetos tácitos son ‘elementos nulos o sobreentendidos, cuya interpretación se suele obtener por correferencia o identidad con otros sustantivos o grupos nominales’ (NGLE, 2009: 26.7b 1991). Los sujetos tácitos necesitan de un elemento, referente o antecedente al que aludir, que sería un sujeto correferente o concertado (cfr. NGLE 2009:26.b 1991). Ese elemento también se denomina controlador.

Los sujetos tácitos suelen aparecer en aquellas oraciones en las que la relación de dependencia gramatical es mayor, como en las subordinadas sustantivas y en las adjetivas, cláusulas en las que se puede recuperar el sujeto del infinitivo con facilidad.

-Quiero ir contigo. (Yo)

-Me ordenó hacer la cama. (Yo)

Se debe evitar hablar de identidad de sujetos entre la oración principal y la subordinada como equivalente a correferencialidad, porque no siempre, ni obligatoriamente, el sujeto de la oración principal es el antecedente del de la subordinada, ya que puede ser un CI o un CD:

-Mandé a los alumnos salir de clase. (Antecedente CD).

-Mandei os alunos sair (saírem) das aulas. (Antecedente CD).

En el ejemplo precedente del portugués la presencia del infinitivo pessoal es opcional, dado que se puede recuperar fácilmente el antecedente. En los casos que el antecedente no está tan claro es preferible usar el infinitivo conjugado³⁵.

Por su parte, los sujetos expresos tienden a aparecer en subordinadas o grupos adverbiales no argumentales porque no hay una relación de dependencia gramatical con un sujeto antecedente y es 'necesario' marcar la diferencia de sujetos mediante alguna forma gramatical:

-Antes de llegar los ministros, ya (nosotros) conocíamos las noticias.

-Antes de chegarem os ministros, já (nós) conhecíamos as notícias.

Como podemos comprobar, el portugués no solo puede delimitar el sujeto del infinitivo mediante las desinencias personales, sino que también puede marcarlo por medio de un sujeto expreso, como hace el español. En este caso estaríamos ante una 'doble' marcación.

Cuando aparece el sujeto expreso en los infinitivos suelen ser sujetos pospuestos, dado que al no ser el infinitivo una forma personal prototípica, el sujeto tampoco posee una colocación prototípica, sucediendo al infinitivo. Los sujetos expresos pospuestos también son frecuentes en construcciones con grupos nominales. Este hecho se puede achacar a la ausencia de un argumento expreso del sustantivo que pueda entenderse como antecedente del sujeto (igualmente expreso) del infinitivo.

-La necesidad de identificarse los ciudadanos ante la autoridad, fue estudiada.

-A necessidade de se identificarem os cidadãos perante a autoridade, foi estudada.

En las oraciones precedentes, la inexistencia de un vínculo semántico y, por tanto, la ausencia de correferencialidad entre el sujeto del infinitivo y el grupo nominal que desempeña la función de sujeto, hace necesario especificar y marcar el sujeto del

³⁵ Por ejemplo, si el infinitivo está más alejado de su antecedente es preferible usar el infinitivo conjugado para marcar cuál es el sujeto de este infinitivo.

-Mandei, uma vez que não tinha mais paciência e não paravam de incomodar, os alunos sairem.

infinitivo. En cambio, en el sujeto de los infinitivos cuyo antecedente es fácilmente recuperable por un argumento precedente no es necesario marcar el sujeto:

-Te permito que (tú) vayas.

-Te permito (tú) ir.

4. Hipótesis iniciales

En español no existe el infinitivo ‘conjugado’, pero quizás sí el ‘personal’. De hecho se pueden constatar casos en los que el infinitivo parece tener un valor personal siendo no conjugado.

Para cualquier análisis de los infinitivos personales y flexionados, tanto en portugués como en castellano, es indispensable tener en cuenta las relaciones de dependencia gramatical y, más concretamente, las relaciones de correferencialidad. Estas relaciones sintácticas nos demuestran que los infinitivos poseen siempre sujeto, ya sea tácito o implícito, ya sea expreso.

Del contraste con el portugués podemos verificar que el infinitivo pessoal se constituye en ocasiones como la marca propia constante del sujeto del infinitivo, mientras que el castellano no posee una marca propia de manera constante. No obstante, tanto el portugués como el español se sirven en ocasiones de otras marcas que delimitan el sujeto de algunos infinitivos, como sucede con los sujetos expresos con pronombres o grupos nominales. En este caso concreto, el portugués ‘duplicaría’ las marcas identificativas del sujeto del infinitivo mediante las desinencias verbales del infinitivo pessoal y a través de las otras marcas nominales.

El empleo del infinitivo pessoal es uno de los asuntos más conflictivos tanto para estudiantes del portugués como L2 como para los nativos de esta lengua:

«El uso del infinitivo flexionado portugués es uno de los puntos más difíciles de la sintaxis portuguesa. [...] La elección en la práctica de uno u otro infinitivo suele tener valor estilístico, y estar determinada por el interés del hablante en hacer resaltar el sujeto, bien por claridad, bien por énfasis» (Vázquez Cuesta e Mendes da Luz, 1971: 212).

«O emprego das formas flexionada e não flexionada do infinitivo é uma das questões mais controvertidas da sintaxe portuguesa. Numerosas têm sido as regras propostas pelos gramáticos para orientar com precisão o uso selectivo das duas formas. Quase todas, porém, submetidas a um exame mais acurado, revelaram-se insuficientes ou irreais. [...] Por tudo isso, parece-nos mais acertado falar não de regras, mas de tendências que se observam no emprego de uma e de outra forma do infinitivo» (Cunha & Cintra, 1984: 482).

A nuestro entender, esta dificultad se acrecienta no solo por la ‘ausencia de reglas’ y la presencia de tendencias sino, sobre todo, por el método exegético empleado. El infinitivo flexionado ha sido estudiado desde un enfoque morfosintáctico casi en exclusividad, cuando, en realidad, es un hecho semántico y, sobre todo, pragmático. Ya que la gramática es uno de los ‘utensilios’ necesarios para la comunicación, y todo acto de comunicación se realiza en un contexto, el uso del infinitivo personal, como hemos comprobado, suele estar motivado por realizaciones contextuales. Por esta razón, consideramos que la enseñanza del infinitivo personal y/o conjugado debe replantearse en otros términos, no cabe más cifrar cuáles son los contextos y cuáles son las reglas necesarias, sino qué elementos propician su empleo. En este sentido, en la próxima sección abordaremos algunos de los contextos de utilización tanto en portugués como en castellano. Así, pretendemos demostrar que más que a la presencia de unas formas distintivas en una lengua y a la ausencia en otra, el análisis del infinitivo personal y/conjugado se debe centrar en la necesidad de dotar de marcas concretas o no de sujeto al infinitivo a fin de facilitar el éxito comunicativo y mediante qué marcas se intenta garantizar la eficiencia comunicativa.

5. Análisis casuístico de los usos del infinitivo personal y/o conjugado en portugués y en español

5.1. Oraciones subordinadas completivas.

El sujeto no suele aparecer expreso y se interpreta de acuerdo con un SN antecedente situado en la oración principal. Este argumento, también denominado controlador, no

debe necesariamente coincidir con el sujeto. El argumento de referencia puede convenir con el sujeto, pero también con un CD o con un CI.

El sujeto no debe analizarse exclusivamente en términos sintácticos, sino también semánticos y pragmáticos, ya que son elementos decisivos para un acto de comunicación. De hecho, el análisis sintáctico no permite ‘verificar’ siempre la existencia o no de marcas específicas de ciertas funciones sintácticas, que no tienen, por otra parte, por qué ser obligatorias, ya que las lenguas disponen de otros medios para expresar esas funciones más allá de las marcas sintácticas.

5.1.1. Oraciones completivas. Verbos causativos y de percepción.

En este conjunto de verbos existen dudas sobre si un determinado sintagma puede tener dos funciones diferentes, es decir, si los elementos subrayados a continuación pueden ser CD del verbo principal y, a la vez, sujetos del infinitivo. En principio, parece que un CD no podría ejercer la función de sujeto.

¿CD y Sujeto?

- Oían a los niños jugar a la pelota
- Ouviam os putos jogarem à bola.
- Vimos a los jardineros regar las plantas.
- Vimos os jardineiros regarem as plantas.

Sin embargo, como podemos colegir, en las oraciones anteriores los sintagmas subrayados parecen tener dos funciones diferentes. La explicación clásica, recogida entre otros por Alarcos (1973) o Vázquez (2011), afirma que este caso singular se debe a que estos complementos directos son herederos de la construcción latina de acusativo+infinitivo. A nuestro entender, la explicación clásica es válida pero crea ciertas dudas porque no hace alusión a los diferentes niveles de análisis lingüístico, ocasionando la idea de que este sintagma tiene dos funciones sintácticas. Realmente tiene dos funciones gramaticales, dado que es CD del verbo de la oración principal y, a la vez, sujeto del infinitivo, pero una de ellas es sintáctica, cuando es CD, y la otra es semántica (opuesta a predicado) cuando es sujeto. Por ello no hay solapamiento funcional.

También nos gustaría señalar que la presencia de un marca formal en castellano para el CD de persona no conlleva una mayor prototipicidad del CD en castellano, visto que el portugués no posee la marca a de CD y comporta las dos mismas funciones. Así, mientras que el portugués no marca el CD mediante la preposición a, sí delimita el infinitivo con desinencias. La presencia de marcas ayuda a interpretar correctamente una determinada forma, pero no se convierte en condición sine qua non para su exégesis. La combinación de distintos análisis es crucial para averiguar el significado de una forma.

5.1.2. Verbos de orden y mandato.

En este conjunto de verbos, cabe la opción de especificar el sujeto de la oración subordinada mediante una cláusula encabezada por que, o bien emplear un sujeto tácito en el caso de usar una construcción subordinada de infinitivo. En este caso, el sujeto tácito posee un antecedente en la principal que no suele coincidir con el sujeto sino con otros argumentos de referencia como el CD o el CI. Estos argumentos no tienen la función de sujeto del infinitivo pero sí son su referencia argumental semántica.

-A Luisa le prohibieron viajar sola. (CI).

-La obligó a quedarse quieta. (CD).

-Ordenaram-lhe ficar em casa. (CI)

Incluso sin antecedente específico:

-Mandaron cerrar el local.

-Me mandaron cerrar el local.

5.1.3. Complemento del nombre.

Debido a la falta de un argumento expreso que pueda entenderse como antecedente, se incluye un sujeto expreso para esclarecer cuál es el sujeto, ya que su ausencia podría crear ambigüedades en castellano:

-El hecho de haber tenido tú tan mala suerte no quiere decir que Anacleto también la tenga.

-O facto de teres tido (tu) azar não quer dizer que a Anacleto também o tenha.

No obstante, cuando ese argumento es recuperable fácilmente el sujeto expreso deja de ser necesario y por ello se omite

-Nos dieron la orden de salir/ de que saliéramos ya.

-Deram a ordem de sairmos já.

5.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo.

Se pueden encontrar ejemplos de construcciones adjetivas o de relativo que son sustituidas por infinitivos conjugados, como ha apuntado Vázquez (2011:20-21): «Descobriu vasos capilares e identificou os receptores sensoriais (papilas) da língua que pensava serem [que eram] terminações nervosas (Malpighi, Biblioteca Universal Portuguesa, 2010)». No obstante, nos vamos a centrar únicamente en la construcción con la preposición a+infinitivo pessoal que puede sustituir a una oración relativa con un valor de simultaneidad temporal similar al de un gerundio, ya que demuestra que este infinitivo conjugado tiene un complicado encaje categorial, pues puede sustituir a subordinadas completivas pero también a subordinadas adjetivas.

-Foram os primeiros a chegarem.

-Fueron los primeros que llegaron.

-É o último a sair.

-Es el último que sale.

5.3. Oraciones (cláusulas) subordinadas adverbiales.

Al contrario de lo que sucede con las oraciones completivas o sustantivas, en las cláusulas adverbiales, no podemos hablar de dependencia argumental de la oración subordinada en relación a un elemento de la oración principal. De hecho, es posible constatar que existe independencia sintáctica e independencia semántica en las relaciones entre estas oraciones:

Independencia sintáctica. El sujeto de la subordinada no depende necesariamente del sujeto de la oración principal. Pudiendo depender:

Del sujeto de la oración principal:

-Antes de subir al avión, Andrea compró una revista.

Del complemento directo:

-Después de haber comenzado a entrenar, se sometió al futbolista a una revisión médica.

Del complemento indirecto:

-Pese a estar cansado, le pidió un esfuerzo más.

De otros elementos argumentales:

-Al llegar a Covilhã, su temor se acrecentó.

Independencia semántica. El infinitivo puede llevar sujeto expreso nominal o pronominal.

-Antes de saberlo Antonio, debería habernos dicho algo.

-Antes de saberlo tú, nos habíamos ido ya.

Para dilucidar el sujeto en cada caso es determinante el contexto. Sin tener en cuenta este elemento no se puede establecer nítidamente cuál es el sujeto.

-El consejo del banco nos concedió las jubilaciones antes de conocer esa información. ¿Quién es el sujeto, 'el consejo' o 'nosotros'?

A continuación sumaríamos diversos ejemplos de empleo del infinitivo pessoal en portugués y el uso también del que nosotros denominamos 'infinitivo personal' en castellano.

5.3.1. Oraciones subordinadas temporales.

Después de (que)/Depois (de/que). En portugués solo se emplea con infinitivo conjugado para expresar futuridad. En español se puede utilizar el subjuntivo y el infinitivo.

-Después de que te marches/marcharte, se quedará tranquilo.

-Depois de ires embora/*que vás embora³⁶, vai ficar/ficará calmo.

³⁶ Sí se encuentran, en cambio, usos con el *futuro de conjuntivo* y es citado en gramáticas de referencia como la de Cunha & Cintra (1984).

Antes de (que)/ Antes (de/que).

- Antes de irmos/de que nos fuéramos/fuésemos, él ya sabía la respuesta.
- Antes de irmos/que fôssemos³⁷, ele já sabia a resposta.

Al/Ao. Solo se emplea con infinitivo, tanto en portugués como en español.

- Al salir el sol, busca a Dios.
- Ao sair o sol, procura (a) Deus.

Hasta (que)/Até (que).

- Hasta acabar/que ellos acabaron el estudio, no contaron nada.
- Até acabarem/que acabaram o estudo, não contaram nada.

5.3.2. Oraciones subordinadas finales/causales.

Finales:

- Lo llamaron para impartir/para que impartiera una asignatura.
- Foi conta(c)tado para (ele) leccionar/para que leccionasse uma cadeira.

Causales:

- Eso te pasa por no tener cuidado/porque no tienes cuidado.
- Isso acontece por não teres cuidado/porque não tens cuidado.

5.3.3. Oraciones subordinadas condicionales.

En caso de (que)/No caso de.

- En caso de existir/de que existan testigos.
- No caso de existirem/caso existissem testemunhas.

De+infinitivo.

- De haberlo sabido ellos, (nosotros) no tendríamos ahora estos problemas.
- A terem sabido aquilo, (nós) não teríamos/tínhamos agora estes problemas.

³⁷ El empleo de *antes que+conjuntivo* en portugués de Portugal si bien es aceptado por las gramáticas normativas (cfr. Cunha & Cintra, 1984) es raro y escasísimo en la lengua hablada, siendo más habitual en PB.

5.3.4. Oraciones subordinadas concesivas.

A pesar de (que)/Apesar de (que).

-A pesar de haberlo afirmado (tú), no me lo puedo creer.

-A pesar de o teres afirmado, não posso acreditar nisso.

-Não obstante en portugués solo puede llevar infinitivo conjugado y es una conjunción concesiva:

-Não obstante saberem que não está certo, perguntam.

-Aun cuando saben que no está correcto, preguntan.

6. Conclusiones

Hay dos hechos incontestables que se pueden colegir de este trabajo, a saber: que el infinitivo conjugado o flexionado no existe en español, pero sí existe el infinitivo personal, y que en portugués el *infinitivo pessoal* es también un infinitivo conjugado o flexionado.

Casi todos los trabajos que han analizado el *infinitivo pessoal* del portugués y la propia enseñanza de esta forma se han centrado en la singularidad de este infinitivo en el ámbito románico por el hecho de poseer desinencias propias. Esta circunstancia ha causado que el ‘culto’ a la forma, en demasiadas ocasiones, de algunos estudiosos haya obviado o soslayado dos aspectos que nos parecen más relevantes: su función sintáctica y su valor comunicativo. Habitualmente, el estudio de este infinitivo personal se ha encarado desde una perspectiva morfológica o morfosintáctica. Incluso algunas de las discusiones clásicas sobre algunos de estos infinitivos devienen del hecho de que una forma adopta funciones que no le corresponden aparentemente desde un punto de vista taxonómico estricto como sucede en el caso del CD en las construcciones de *acusativo+infinitivo* (vid. supra. 5.1.1.). Para un estudio correcto del infinitivo personal y/o conjugado hay que contar con otros niveles de análisis lingüístico como el semántico o el pragmático. Los infinitivos, tanto si son conjugados como si no lo son, no son formas ‘aisladas’ sino que forman parte de un texto y un contexto en los actos comunicativos, de aquí que cualquier exégesis que hurte el análisis semántico y el análisis pragmático será incompleta.

La dual naturaleza categorial del infinitivo, tanto en portugués como en castellano, que provoca que necesite de un sujeto, por ser una forma verbal, y, a la vez, la incapacidad morfológica de expresarlo mediante terminaciones, provoca una ‘grieta’ entre las necesidades interpretativas del infinitivo y las marcas morfosintácticas que tiene. El resultado de esta ‘pugna de naturalezas’ es la colocación posverbal de los sujetos, siempre que son expresos, de los infinitivos y, quizás, la marcación por medio de desinencias propias del portugués. Dado que no hemos realizado el estudio diacrónico necesario, no osamos afirmar este último hecho (tampoco entremos a juzgar cuál es su origen concreto, venga del imperfecto de subjuntivo o de otras formas), pero se incardinaria bastante bien con las tesis de Vasconcelos (1966) o de Maurer (1968) que defienden que es una creación propia del portugués. El portugués (y quizás también las lenguas del oeste ibérico) añadirían unas desinencias propias al infinitivo para marcar los casos en los que el sujeto no está claro o difiere del de la oración principal a la que completa. El uso de marcas para evitar las confusiones en los actos comunicativos y, por ende, en la sintaxis de las lenguas romances, es un hecho usual. En este sentido, tanto el español como el portugués adicionan la preposición *a* a los complementos de persona que no siguen el orden romance habitual en estas lenguas SOV.

-À Maria eu vi.

-A María yo vi.

No obstante, la presencia de estas formas delimitadoras de funciones sintácticas y facilitadoras del acto comunicativo no es ineludible. Así, el castellano consideró necesario acrecentar esta preposición *a* a los CD definidos de persona y el portugués no lo hizo, sin que esta última lengua perdiera exactitud, ya que normalmente las lenguas disponen de otros elementos lingüísticos, como el propio orden de palabras o el contexto, y extralingüísticos que garantizan el éxito comunicativo. Por todo ello, la existencia de una determinada marca morfosintáctica no supone la presencia de un fenómeno comunicativo singular.

Habitualmente se ha considerado que la mayoría de los *infinitivos pessoais* del portugués suponen la ‘diferencia’ de sujetos entre la oración principal y de infinitivo, pero esta afirmación es una verdad parcial, ya que hay *infinitivos pessoais* independientes e *infinitivos pessoais* que se conjugan aun coincidiendo con el de la

oración principal. Por estas razones, nos parece que la identificación o diferencia entre el sujeto de la oración principal y el de la subordinada es un criterio insuficiente.

Tanto en castellano como en portugués los sujetos no solo se identifican por determinadas terminaciones verbales sino sobre todo por relaciones de dependencia gramatical (correferencialidad) y por el contexto. En virtud de estas relaciones de correferencia podemos constatar la existencia de infinitivos con sujetos expresos y sujetos no expresos o tácitos. La presencia de un sujeto expreso, como hemos defendido, proviene de la necesidad de las lenguas de clarificar el sujeto de ese infinitivo, normalmente porque difiere del de la oración principal o porque interesa destacarlo para no perder eficiencia comunicativa. Este hecho no quiere decir que la no coincidencia entre el sujeto de la oración principal y el de la subordinada conlleve la aparición de un sujeto expreso o de otra forma conjugada (*vid. supra* 3. y 5.1.2.). Si existen otros métodos de comprobar la existencia de dos sujetos no es necesario marcarlo:

-Me mandó (yo) hacer la cama.

La presencia de sujetos expresos de algunos infinitivos en portugués, pero también en castellano, demuestra que en castellano no existen infinitivos conjugados pero sí ‘personales’:

-Antes de comenzar el candidato el debate, su equipo acordó el formato.

-Antes de começar o candidato o debate, a sua equipa combinou/pactou o formato.

La definición bivalente del infinitivo, por una parte, forma verbal y, por otra, forma nominal, ocasiona que éste precise de un sujeto tácito o expreso. En los casos en los que es infinitivo verbal, su sujeto depende argumentalmente de la oración principal. En este caso, la relación argumental es diferente si el infinitivo forma parte de una subordinada sustantiva o de una adjetiva o de una adverbial. Las subordinadas o grupos adverbiales son argumentos menos prototípicos que las sustantivas o algunas adjetivas, por lo que las relaciones de dependencia gramatical son menos ‘estrechas’. En este sentido, en las subordinadas completivas el sujeto tácito es más habitual por existir una mayor correferencialidad con la oración principal. En cambio, en las oraciones adverbiales e independientes, la ausencia de correferencialidad favorece la presencia de un sujeto expreso.

La existencia de un infinitivo personal en español podría suponer un ‘choque’ entre la Sintaxis y la Morfología. Pero es más bien el resultado de la suma de Morfología, Sintaxis y Pragmática, como sucede en portugués. En ambas lenguas, el infinitivo desempeña funciones sintácticas idénticas y posee marcas morfológicas cuando la lengua que han elaborado los hablantes de cada una de ellas dispone que es necesario especificar, detallar, delimitar el sujeto de estos infinitivos. A nuestro entender, y a falta de un estudio diacrónico amplio, una necesidad comunicativa resuelve que en portugués el infinitivo personal sea además un infinitivo conjugado o flexionado. Hemos de recordar que el fin primigenio y postrero de una lengua no es ‘conjugación de verbos ni infinitivos’ sino comunicar con éxito. Por ello, las lenguas intentan garantizar la comunicación mediante marcas sintácticas. El *infinitivo pessoal* portugués o el infinitivo personal español no son más que ‘ayudas’ a la comunicación cuando el contexto no es suficiente. Son marcas tan (in)útiles como la preposición *a* del CD de persona en castellano, se usan con un fin, no son un fin en sí mismas.

La Morfología y la Sintaxis no equivalen a la gramática de una lengua, pues solo son partes de ésta, y mucho menos a una gramática comunicativa. El infinitivo personal tiene forma morfológica, función sintáctica, pero es también consecuencia de un contexto. Cualquier enseñanza de una lengua que olvide que la lengua es esencialmente comunicación fracasará por olvidar cuáles son los verdaderos ‘sujetos’ de ésta.

7. Bibliografía

ALARCOS, Emilio (1970): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.

BECHARA, Evanildo (2001): *Moderna gramática portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora Lucerna.

BOSQUE, Ignacio (1990): «Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance», en Ignacio Bosque (ed.): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus Universitaria, pp. 13-65.

CARRERA DE LA RED, Micaela & RODRIGUES, José María (2006): «Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués: una perspectiva contrastiva», en *Boletín de lingüística*, VXIII/26 / jul - dic, pp. 63 – 101.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luis Felipe (1984): *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

EGIDO FERNÁNDEZ, M^a Cristina (1992): «Infinitivos conjugados en documentos leoneses del s. XIII», *Contextos*, X/19-20, pp. 167-185.

FERNÁNDEZ Lagunilla, Marina (1987): «Los infinitivos con sujetos léxicos en Español», en Violeta Demonte y Marina Fernández Lagunilla (eds.): *Sintaxis de las lenguas románicas*, Madrid, Arquero, pp.125-147.

HERNANZ, María Luisa (1999): «El infinitivo», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2197-2356.

FREIXEIRO, Xosé Ramón (1999): «Sobre os usos do infinitivo flexionado e do futuro de subxuntivo no galego moderno», en Rosario Álvarez & Dolores Vilavedra (eds.): *Cinguidos por unha arela común. Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 389-416.

MAURER, Theodor H. Jr. (1968): *O infinitivo flexionado português. Estudo histórico-descriptivo*, São Paulo, Universidade de São Paulo.

MEIER, Harri (1950): «A génese do infinito flexionado português», *Boletim de Filología* 11, 2, pp. 115-132.

MOLHO, Maurice (1959): «Le problème de l'infinitif en portugais», *Bulletin Hispanique* 61, 1, pp. 26-73.

NAKAYAMA, M. A. & GALEMBECK, P. T. (2009): «Infinitivo flexionado: origem e uso», *Boletim 57 - Revista da Área de Humanas*, Londrina, EDUEL, pp. 27-54.

SAID ALI, Manuel (1971): *Gramática histórica da língua portuguesa*, São Paulo, Editorial Melhoramentos.

POSNER, R. (1998): *Las lenguas romances*, Madrid, Cátedra.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de Lengua Española*, Madrid, Espasa Libros.

VÁZQUEZ, Ignacio (2011): «Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde una perspectiva española», en *Exedra* 5, pp. 9-26.

VÁZQUEZ CUESTA, P. & MENDES DA LUZ, M. A. (1971): *Gramática Portuguesa*, Madrid, Gredos. (3ª ed.).

VASCONCELOS, José Leite de (1966 [1911]): *Lições de Filologia Portuguesa*, Rio de Janeiro, Livros de Portugal. (4ª ed.).

VEIGA, Alexandre. (2005): «Falsos castellanismos en gallego. Anotaciones a la luz de la lingüística diacrónica», *RDV*, 4, *El contacto de lenguas*, número monográfico coord. por Ana Rodríguez Barreiro y Ana García Lenza, pp. 23-50, http://home.pages.at/resdi/Numeros/Numero4/Parte1_Art1.pdf.

Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos

Alberto Gómez Bautista

Lector AECID / Universidade de Aveiro.

RESUMEN

La finalidad del presente artículo es examinar la cuestión de la proximidad léxica entre el español y el portugués que se hablan en la Península Ibérica. Repasaremos y analizaremos, de forma sucinta, los datos existentes sobre esta cuestión y nos detendremos en algunos ejemplos relacionados con los falsos amigos y los préstamos entre estas dos lenguas a fin de ilustrar la reflexión en torno a este problema y arrojar luz sobre las dificultades que plantea la proximidad léxica a la hora de enseñar español y portugués como segundas lenguas.

PALABRAS CLAVE: falsos amigos, amigos fieles, español, portugués, enseñanza, ELE.

RESUMO

A finalidade deste artigo é analisar a questão da proximidade lexical entre o espanhol e o português falados na Península Ibérica. Faremos, de forma breve, uma revisão e análise dos dados existentes relativamente a esta questão e deter-nos-emos em alguns exemplos de «falsos amigos» e empréstimos linguísticos entre estas duas línguas com a finalidade de ilustrar a reflexão sobre este problema tentando identificar algumas das dificuldades que a proximidade lexical coloca no ensino de espanhol e português como segundas línguas.

PALAVRAS CHAVE: falsos amigos, amigos fiéis, espanhol, português, ensino, ELE.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine lexical proximity between Iberian Portuguese and Spanish. Available data concerning false friends and loan words in Portuguese and Spanish are briefly reviewed and examined to highlight the difficulties that arise from the lexical proximity between these two Romance languages when taught as second languages.

KEY WORDS: false friends, true friends, Spanish, Portuguese, learning, ELE.

Introducción

No pretendemos enumerar de forma exhaustiva y sistemática los falsos amigos³⁸ existentes entre el portugués y el español que se hablan en la Península Ibérica (dejamos fuera del ámbito de este trabajo las influencias de las hablas fronterizas del portugués y del español). Mediante el análisis de algunos ejemplos, buscamos favorecer la reflexión sobre la proximidad de estas dos lenguas, prestando particular atención a la cuestión de los falsos amigos. Esta reflexión nos servirá de punto de partida para la elaboración de estrategias didácticas que nos permitan abordar eficazmente la cuestión de los falsos amigos en las clases de español como segundo idioma para alumnos cuya lengua materna es el portugués.

Los falsos amigos representan un problema con el que se tropieza quien aprende una lengua extranjera, cualquiera que ésta sea (Alvar, 2003: 42); esta dificultad se agudiza cuando se trata de lenguas estructuralmente próximas, como es el caso que nos ocupa.

La definición de lo que se entiende por falsos amigos varía según los autores. A los efectos de este artículo, entendemos por falsos amigos no las palabras homógrafas pertenecientes a lenguas diferentes que podrían inducir a errores de interpretación, sino las palabras homófonas o casi homófonas –lo que podría comprender los homógrafos– y también aquellas que, por diversos motivos, se prestan a la realización de asociaciones semánticas incorrectas (Trigo, 2006: 34-40). Dicho de otro modo, el término *falso amigo* hace referencia a palabras que presentan en dos idiomas afinidad morfológica

³⁸ La nomenclatura varía con arreglo a los autores. También se denomina a estas palabras «calcos léxicos» y «parónimos interlingüísticos» (Leontardi, Soler y Morales, 2007:78)

pero cuyos significados no coinciden en una o varias de sus acepciones. Obsérvese que los falsos amigos totales, esto es, palabras de dos lenguas con afinidad morfológica pero en las que ninguno de sus significados o acepciones coinciden constituyen una rareza; de ahí la importancia que reviste analizar estas palabras en su contexto de uso.

Las dificultades ligadas a los falsos amigos inciden en varios niveles lingüísticos: fonético, gráfico, gramatical, sintáctico y pragmático. Los diccionarios, incluso los orientados a la enseñanza, ya sean monolingües o bilingües español-portugués / português-espanhol, no recogen este aspecto ni advierten a los lectores. En algunos diccionarios bilingües encontramos incluso definiciones que inducen a error. Esto es algo común en los diccionarios bilingües de español y de otros idiomas (Alvar, 2003: 43).

En los diccionarios monolingües tampoco se hace referencia explícita a esta problemática. Así sucede, por ejemplo, con la voz *coger*, que es un falso amigo interno de la lengua española, pues en algunos dominios lingüísticos americanos significa “realizar el acto sexual”; en El Buscón, el diccionario en línea de la Real Academia Española (en adelante DRAE) aparece en la acepción número 31 como sigue: «intr. vulg. *Am.* Realizar el acto sexual.».

1. La proximidad léxica entre el portugués y el español: el caso de los préstamos

Habida cuenta de que es sobradamente conocida la proximidad existente entre el español y el portugués, no insistiremos más en este punto. No obstante, en el presente apartado ofrecemos una pequeña muestra de las palabras que estas dos lenguas se han prestado la una a la otra ya que consideramos que hacerlo ayudará a nuestros estudiantes a adquirir y poner en práctica los mecanismos básicos del análisis metalingüístico que son imprescindibles para una mejor comprensión de la lengua objeto de estudio y de su propia lengua.

Apenas existen estudios sobre los lusismos y galleguismos del español y también escasean los trabajos sistemáticos acerca de la influencia del español en el portugués y viceversa. En esta ocasión nos centraremos únicamente en el caso de la Península

Ibérica pese a que han sido estudiados algunos aspectos parciales de esta problemática (Venâncio, 2008: 109-122).

En lo tocante a la influencia del português en el español, Fernando Venâncio señala que «o DRAE practica uma nítida subordinação do galeguismo ao lusismo, dando clara preferência ao 'português' na atribuição de origem e adoptando por princípio uma ortografia portuguesa» (Venâncio, 2008:110) y nos da el ejemplo de la palabra *ratiño*:

ratiño. (Del port. *ratinho*, ratoncito). m. Apodo con que se motejaba a los habitantes de comarcas que limitan con Galicia. (DRAE) [en línea].

Fernando Venâncio se pregunta:

«É uma explicação, pelo menos, ambígua. Poderia entender-se que os espanhóis designavam por “ratiños” os compatriotas de regiões vizinhas da Galiza. E a pergunta é: porque usariam os espanhóis uma palavra *portuguesa*? Outra leitura pressupõe apodarem os portugueses de “ratiños” os próprios compatriotas da fronteira com a Galiza. Mas então terá de perguntar-se: que faz um vocábulo português, usado por portugueses, no dicionário oficial espanhol? Uma terceira leitura, não menos dúbia, suporia os galegos a tomarem um vocábulo *português* para com ele designarem os seus vizinhos espanhóis, quando “ratiño” é, de pleno direito, um vocábulo galego. No entendimento de Corominas (DCECH, v.s. *echar*), os portugueses apodariam assim a galegos, asturianos e transmontanos, cujos hábitos de poupança seriam proverbiais. Isto, que é concebível, não diminui o ambivalente estatuto lexicográfico do vocábulo no DRAE.» (Venâncio, 2008:110).

Veamos otros ejemplos que refuerzan el punto de vista de Venâncio:

mermelada. (Del port. *marmelada*). f. Conserva de membrillos o de otras frutas, con miel o azúcar. (DRAE) [en línea].

No obstante, encontramos casos en que el DRAE vacila sobre la etimología:

broa¹. (Del port. o gall. *broa*, borona). f. Especie de galleta o bizcocho. (DRAE) [en línea]

Otras veces, se decanta por el origen gallego:

chaira. (Del gall. *chaira*).

1. f. Cuchilla que usan los zapateros para cortar la suela.
2. f. Cilindro de acero que usan los carniceros y otros oficiales para afilar sus cuchillas.
3. f. Cilindro de acero, ordinariamente con mango, que usan los carpinteros para sacar rebaba a las cuchillas de raspar. (DRAE) [en línea].

En los ejemplos que acabamos de presentar se puede observar que el DRAE se inclina por indicar una etimología portuguesa como apunta Venâncio (aunque en el caso de «chaira» se señala su origen gallego) y que, en caso de duda, opta por señalar el origen portugués, a veces de forma un tanto inexplicable, como en el caso de «mermelada» y «ratiño» (en este último lo más lógico sería pensar, como ya hemos dicho, que el origen fuera gallego) o ambos, como en «broa». Si bien convendría estudiar esta cuestión con más detenimiento, atendiendo a todo lo aquí expuesto, podemos concluir que existe cierta dificultad a la hora de discernir qué palabras provienen del gallego y cuáles del portugués; se trata de un problema insoluble habida cuenta de la enorme proximidad existente entre estas dos lenguas, las cuales comparten, además, un vastísimo fondo léxico común (muchas veces la diferencia es apenas gráfica y, en algunos casos, fonética).

Merece señalarse, asimismo, que las palabras que encontramos en español de origen portugués son, en general, vocablos que hacen referencia a objetos exóticos o desconocidos, en tanto que las palabras españolas que se registran en portugués son más numerosas y hacen referencia a nociones abstractas (Venâncio, 2008: 111-113). Lo anterior podría deberse a que el español tuvo en Portugal carácter de lengua de cultura, algo que no sucedió con el portugués en Castilla si exceptuamos la producción poética

en gallego-portugués, cuya huella resultó menos profunda a causa del carácter meramente literario y cortesano del fenómeno y a la época en que se produjo.

Veamos algunos ejemplos de palabras portuguesas cuyo origen es castellano:

Ademane, quixotesco, intentona, hombridade, castelhano, cavalheiro, flamenco, botija, cabecilha, castanholas, granizo, guerrilha, novilho, piorno, arena.

Establecer qué palabras portuguesas son de origen español no es tarea fácil, como señalan Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz:

«Quanto à influência espanhola, é às vezes difícil de determinar, dada a semelhança das duas línguas que faz que os vocábulos castelhanos não saltem à vista como estrangeirismos ou possam confundir-se com cultismos. Contudo, a intimidade de relações entre povos durante toda a Idade Média e a Idade Moderna permite-nos supor que tenha maior importância do que vulgarmente se crê» (Vázquez y Mendes, 1980: 267).

Veamos ahora algunos vocablos de origen portugués existentes en español³⁹:

Garrafa, corpiño, lacón, alecrín, grelo, choza, calmaría, escarceo, jeito (tipo de red), junco, cantiga, fado, mimoso, afeitar, enfadar, almeja, cachalote, mejillón, mango, cobaya, barroco (según el DRAE, del portugués por conducto del francés).

2. Falsos amigos español-portugués: el papel de los mismos en la enseñanza del léxico

El uso de falsos amigos en contextos inadecuados revela un conocimiento deficiente del idioma objeto de estudio, por lo que debemos trabajarlos con nuestros alumnos para evitar usos inapropiados. En la mayor parte de los casos, el uso inadvertido de un falso amigo suele tener un efecto cómico, un efecto que ya se documenta en las comedias italianas del siglo XVII (Ruggieri, 2008:1-12).

³⁹ Nótese que, en algunos de los ejemplos, las palabras son oriundas de otras lenguas con las que el portugués entró en contacto y que llegaron al español por intermediación de aquel, como en el caso de *mango* (del tamil *mānkāyo*, a través del inglés) o *cobaya* (del tupí *sabuía*).

A continuación figuran algunos ejemplos de falsos amigos entre el español y el portugués para hablantes de portugués:

ESPAÑOL	TRADUCCIÓN ERRÓNEA	PORTUGUÉS
<i>Taller</i>	<i>Talher</i>	<i>Oficina</i>
<i>Habitación</i>	<i>Habitação</i>	<i>Quarto</i>
<i>Polvo</i>	<i>Polvo (cefalópodo)</i>	<i>Pó</i>
<i>Follado (coloquial)</i>	<i>Folhado (hojaldrado)</i>	<i>Fodido</i>
<i>Ligar (coloquial)</i>	<i>Ligar (llamar por teléfono)</i>	<i>Engatar</i>

En relación con los falsos amigos del portugués y del español peninsulares, es de referencia obligatoria⁴⁰ el glosario elaborado por Ángeles Sanz Juez y que lleva por título «Falsos amigos del portugués y del español», que comprende un listado bastante exhaustivo de los falsos amigos de esos dos idiomas. Somos de la opinión, compartida por la citada autora, de que la cuestión de los falsos amigos no se agota en el campo de la lingüística y que deben incluirse en esta reflexión «también hechos culturales (la franja horaria que ocupa en España el saludo *Bom dia* es superior a la portuguesa) o incluso fechas importantes de la vida local que nombran calles, colegios, etc.» (Sanz, 2007: 7). Es decir, hay que encuadrar el estudio de los falsos amigos dentro de una aproximación global de la interferencia lingüística puesto que, como acabamos de ver en el ejemplo de Sanz, es pertinente al menos desde el punto de vista didáctico.

3. Estrategias para abordar los falsos amigos en el aula

Para terminar, apuntaremos algunas estrategias para ocuparse de esta cuestión en la clase de ELE.

Toda estrategia que tenga por objetivo superar los problemas que pueden plantear los falsos amigos ha de tener en cuenta cuatro aspectos:

⁴⁰ Véase asimismo Suely Fernandes Bechara y Walter Gustavo Moure, *¡Ojo! con los falsos amigos. Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna, 1998. Sobre aspectos teóricos, puede consultarse Lourdes Carita, *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

- Deberá favorecer la autonomía del alumno y posibilitar que éste adquiera competencias y estrategias que le permitan deducir el significado correcto en función del contexto.
- Convendrá presentar estrategias que permitan al alumno diferenciar palabras y expresiones que pueden inducir a error.
- Será preciso acabar con el mito de la intraducibilidad de algunas palabras y expresiones: todo es traducible, bien por medio de circunloquios, bien por conducto de otros recursos compensadores.
- Se tendrá en cuenta que los falsos amigos son una excepción y que la mayoría de las palabras son «amigos fieles» (Newmark, 2006:104-105).

Hay que utilizar el carácter humorístico de algunos falsos amigos y explotarlo a nuestro favor para que los alumnos aprendan a diferenciar sin dudas palabras morfológicamente próximas pero de diferente significado.

Se recomienda la utilización de materiales que permitan trabajar los falsos amigos en contextos de uso: Para ello recurriremos al empleo de diccionarios, fichas con imágenes, actividades que permitan el uso contextualizado de esas palabras, videos, canciones o cualquier otro tipo de muestra de lengua auténtica. Será el profesor, con arreglo al conocimiento del grupo y las necesidades y aptitudes de éste, quien tendrá la última palabra en la confección y selección de materiales. Además, nos parece más que deseable que el docente tenga un dominio de la lengua de los alumnos.

A modo de conclusión, reproducimos a continuación una advertencia de Alvar Ezquerro a propósito de esta cuestión que nos parece clarificadora:

«Desde luego, no nos parece recomendable que se diseñen ejercicios con una gran copia de palabras cuya forma y traducción plantee dificultades en otras lenguas: el artificio es brillante aunque efímero, y con escaso rendimiento a la hora de enseñar lenguas, pues siempre serían muestras de lengua muy forzadas». (Alvar, 2003:47)

4. Referencias Bibliográficas

- Alvar Ezquerro, Manuel (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.
 - Bragado Trigo, Iago (2006). “Sobre a amizade (léxica) Galiza-Portugal: os falsos amigos Galego-Portugués-Español”. *Madrygal*, págs. 33-41.
 - Carita, Lourdes (1999). *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
 - Ciberduvidas da Língua Portuguesa. <http://www.ciberduvidas.pt/>
 - Costa, Joaquim Almeida y António Sampaio Melo (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
 - Fernandes Bechara, Suely y Walter Gustavo Moure (1998). ¡Ojo! con los falsos amigos. *Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
 - Figueiredo, Cândido de. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, 25ª edición, Lisboa: Bertrand Editora, 1996.
 - Costa, Joaquim Almeida y António Sampaio Melo (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
 - Fernandes Bechara, Suely y Walter Gustavo Moure (1998). ¡Ojo! con los falsos amigos. *Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
 - Newmark, Peter (2006). *Manual de traducción*. Madrid: Catedra.
 - Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, [en línea], vigésimo segunda edición. En Internet: <http://www.rae.es/rae.html>.
 - Ruggieri, Lorenza. (2008). “Los "falsos amigos" como recurso cómico en dos comedias del siglo XVII”. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, ISSN 1577-6921, N°. 16.
- Vázquez Cuesta, Pilar. y Maria Albertina Mendes da Luz (1980). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- Venâncio, Fernando (2008). “Lusismos e galeguismos em espanhol. Uma revisão dos dados”. *Phrasis*, vol. 49, págs. 109-122.
 - VV. AA. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências / Editorial Verbo, 2001.

Los estudios españoles en el ámbito universitario portugués: una experiencia educativa de colaboración interdocente⁴¹

Carlos Pazos Justo
Asunción Serrano Rodríguez
Universidade do Minho

RESUMEN

Esta comunicación propone una reflexión en el ámbito de los estudios españoles en Portugal, dando a conocer a otros profesores de E/LE, una experiencia educativa centrada en la colaboración interdocente, bajo el marco de una asignatura optativa titulada “Temas de cultura y literatura hispánica”, perteneciente a la licenciatura de Línguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho y desarrollada durante el año lectivo 2010-2011. Sus docentes titulares pretenden demostrar que gracias a la colaboración interdocente, se puede ofrecer una enseñanza de calidad, desafiando a la actual crisis que estamos atravesando. Tras una reflexión contextual, se expondrá un caso de organización e impartición curricular, que pretendiendo ceñirse al interés último del alumno, se ha llevado a cabo en la citada entidad, por medio de la desinteresada colaboración de todo un grupo de profesionales dedicados a los estudios lingüísticos y culturales.

Palabras clave: estudios culturales, estudios literarios, colaboración interdocente, ámbito universitario, crisis.

1. Los estudios españoles en Portugal: una contextualización necesaria.

Parece consensual afirmar que los estudios españoles o hispánicos en Portugal han experimentado un notable desarrollo en los últimos años. Los datos sobre el número de estudiantes, que por ejemplo maneja la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal son suficientemente elocuentes: desde inicios de la última década del siglo pasado se pasó de las decenas a las decenas de miles de estudiantes de

⁴¹ La comunicación presentada en el IVCongreso de la Enseñanza del Español en Portugal tenía por título “La colaboración interdocente. Una experiencia educativa”.

español⁴². Este aumento tan significativo también se ha hecho notar en las universidades portuguesas, ámbito desde el que intervenimos.

Por otro lado, este importante crecimiento de los estudios españoles en Portugal implica necesariamente nuevos retos, desafíos y, también, nuevos obstáculos que superar. Algunos de ellos son bastante conocidos y sería ocioso citarlos aquí. En todo caso, en nuestra opinión, tal vez el desafío mayor al que nos enfrentamos los que estamos involucrados en estos asuntos, sea el de, por decirlo de alguna forma, superar el estado de excepción en el que a menudo se encuentran los estudios españoles en Portugal. Los problemas laborales, los meandros de las políticas educativas emanadas de las instituciones competentes, la falta en muchos casos de una tradición, etc., dibujan, creemos, un horizonte repleto de trabajos que realizar, cuyo objetivo debería pasar por estrategias inteligentes con el fin de consolidar en la medida de lo posible los estudios españoles, homologándolos con estudios análogos en aquello que sea pertinente y viable.

Dicho esto, nos gustaría centrarnos en un asunto a nuestro modo de ver especialmente importante desde la perspectiva de la enseñanza superior. Uno de los cometidos que los grupos o áreas de español (utilizar aquí Departamento sería probablemente poco realista) es, entre otros, formar a los futuros profesores de español de la enseñanza formal portuguesa; por otras palabras, formar a los nuevos especialistas en estudios españoles, y por qué no, a los nuevos hispanistas portugueses. Es esta, en nuestra opinión, la más relevante misión que se nos encomienda a los que trabajamos en estos menesteres en la Universidad en la actualidad. El reto en sí es, en ocasiones, enorme. En la Universidade do Minho, donde desarrollamos nuestra actividad docente e investigadora, se ha pasado en el espacio de unos 15 años de prácticamente la nada a una importante oferta educativa que incluye también la formación de los futuros profesores de español; es decir, sin tradición que invocar o en la que apoyarse, hemos tenido que elaborar e implementar una serie de proyectos en su totalidad⁴³.

⁴² Concretamente, según la Consejería de Educación, en el curso 1999/2000 había en Portugal 234 alumnos en la enseñanza reglada no universitaria; en el de 2008/2009 serían 50.980 alumnos (datos disponibles en la página de la Consejería de Educación).

⁴³ Aparentemente esta realidad no es exclusiva de la Universidade do Minho. En 2002, escribía António José Telo a este respecto:

A língua espanhola [...] pouco peso tem em Portugal, surgindo em quarto lugar, depois da inglesa, francesa e alemã. Só há 7 cursos universitários portugueses que incluem a língua e cultura

En este estado de cosas aparentemente aplicable al conjunto de las universidades portuguesas, acosados por las urgencias y con la experiencia que tenemos, creemos que es necesario encontrar espacio y tiempo para problematizar algunas cuestiones vinculadas directamente con nuestro trabajo. Problematizar pasa a menudo, entendemos, por hacernos preguntas difíciles (para las fáciles todos tenemos, normalmente, respuestas). En este sentido, en el ámbito del Minor de Español de la Licenciatura en *Línguas e Literaturas Europeias*, concretamente en la asignatura Temas de Literatura y Cultura Hispánica, hemos intentado, bien es cierto que con apresurada planificación, proponer a los futuros especialistas en estudios españoles una serie de contenidos y experiencias con el objetivo de problematizar el tema de la diversidad cultural en España. A partir de exposiciones de los docentes y, especialmente, de la generosa participación de especialistas en diferentes espacios (o tiempos) culturales del Estado español hemos pretendido que los alumnos, sintéticamente:

1. Conozcan los varios espacios culturales presentes en el Estado Español⁴⁴;
2. Se familiaricen con otros discursos culturales, lingüísticos, no tan centrales y, por lo tanto, menos accesibles; y diferentes de los producidos por los docentes;
3. Adquieran herramientas para la construcción de una perspectiva informada y una *autonomía crítica*⁴⁵ sobre el funcionamiento de la cultura en sentido amplio en el ámbito español.

espanhola no ano lectivo de 2001-2002, no âmbito dos cur[s]os de línguas e literaturas modernas. Destes 7 cursos, só 3 estão nas principais universidades portuguesas (Lisboa, Porto e Coimbra), enquanto os outros 4 se encontram em universidades periféricas [...] No conjunto, estes cursos tem 105 vagas, o que corresponde a uns modestos 0,3% do ensino universitário e coloca os estudos da língua e cultura espanhola muito atrás dos equivalentes virados para os anglo-americanos, franceses ou alemães. Talvez ainda mais significativo seja o facto de só um dos cursos ter a totalidade das vagas preenchidas e de, no cômputo global, só se registarem candidatos para 51 das 105 vagas, ou seja, para 48% (Telo 2002: 20-21).

⁴⁴ Las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* parecen apuntar en este sentido:

El rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario importante un esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos (Consejo de Europa 2002: 2).

⁴⁵ Tomamos el concepto de *autonomía crítica* de Len Masterman (1992): "La labor, realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que *encuentren en el futuro*" (Masterman *apud* Area Moreira 2009: 30).

Esta propuesta, cuyos resultados provisionales valoraremos más abajo, parte de varias premisas que le confieren, en nuestra opinión, pertinencia. Citamos a continuación los factores que legitimarían una propuesta como esta:

En primer lugar: la imagen portuguesa de España además de amplia y matizada por una cierta admiración o hispanofilia⁴⁶, se nutre de otros elementos que en no pocas ocasiones obstaculizan una aproximación crítica e informada del alumno a la realidad cultural o política de España, por ejemplo. En este sentido, cabe anotar que los estudios de imagología ya nos han demostrado que las imágenes residen en la propia cultura de partida así como nos han señalado que estas poseen vocación de perpetuidad⁴⁷; la mirada portuguesa sobre España y los españoles no escapa a esta descripción general. Prueba de ello es que, como elaboración de la cultura portuguesa, también se alimenta de elementos que guardan más relación con la realidad portuguesa que con la española. Así, por ejemplo, Portugal se entiende a sí mismo como un estado nacional fuertemente uniformizado en lo político y en lo cultural; esto acaba funcionando, en nuestra opinión, como una especie de paradigma en el que imaginar al otro, al otro como España. De esta manera, la imagen portuguesa sobre España (especialmente en lo relativo a las nociones de estado, país, nación, región, por ejemplo) puede en ocasiones obstaculizar la aproximación del alumno al tema que nos ocupa⁴⁸.

En segundo lugar: no parece erróneo afirmar que en la actualidad social, política y cultural española está frecuentemente presente el tema de la diversidad ya sea interpretado como conflicto o como patrimonio que conservar y estimular. Ejemplificando: cualquier periódico de la prensa generalista recoge diariamente noticias y opiniones que están directamente vinculados con la existencia de diferentes discursos sobre la sociedad, la política o la cultura. En nuestra opinión, y siguiendo con el

⁴⁶ Evidentemente esta última afirmación convendría matizar. Junto a esta hispanofilia contemporánea, el *antiespañolismo* ha tenido históricamente una posición central en el imaginario portugués sobre España y los españoles; asimismo, algunos espacios culturales españoles han tenido (¿tienen?) una posición diferenciada en la mirada portuguesa hacia su vecino peninsular.

⁴⁷ Sobre los métodos, herramientas y presupuestos imagológicos seguimos aquí a Beller y Leerssen 2007. En relación a la imagen exterior de España, desde por ejemplo, Lamo 1996, los estudios producidos han sido numerosos y desde muy diferentes perspectivas; tal vez, por su continuidad y capacidad para manejar un amplio volumen de datos, podríamos destacar los trabajos realizados por el Real Instituto Elcano, coordinados por Javier Noya (*vid.*, por ejemplo, Noya 2011).

⁴⁸ Hace unos años, en una de nuestras clases en la que tratábamos de trabajar la unidad/diversidad española, un alumno espontáneamente interrumpió la clase con la elocuente afirmación: “eu gosto é dos países enteiros!”. La expresión del alumno ejemplificaría, a nuestro juicio, la vigencia del paradigma cultural, político, social, etc. portugués a la hora de aproximarse a la realidad española.

ejemplo propuesto, el especialista portugués debe ser capaz de comprender y descodificar los discursos que usualmente la prensa hace circular.

Por último y no menos importante: tanto docentes como alumnos estamos expuestos inevitablemente a una serie de discursos lingüísticos y culturales que responden a unos intereses más o menos concretos⁴⁹. José del Valle investigador de la City New York University ha estudiado el asunto con notable interés (Valle 2007a). Refiriendo la capacidad generadora de polémica de las políticas lingüísticas de las otras lenguas del Estado español distintas del castellano, el autor constata que la política lingüística del español, tanto en lo que se refiere a su corpus como a su estatus, ha merecido una menor “atención crítica” que ha posibilitado la “invisibilidad” de su carácter político y económico. En este sentido, José del Valle relaciona directamente la política lingüística del español de las últimas décadas con la “creciente participación española en los principales foros de la política internacional [...] y en la pugna por los tesoros del mercado económico global” (Valle 2007a: 36). Es en este contexto en el que autor detecta una *ideología lingüística*⁵⁰, que denomina *hispanofonía*, en la cual el Estado español desempeña un papel central a través de las políticas gubernamentales, instituciones o empresas, pero sobre todo desde la RAE y el IC. Destacando la relación entre los objetivos económicos españoles en América Latina y la *hispanofonía*, señala cuatro elementos, *ideologemas*, centrales de esta ideología lingüística: 1º como “*lengua de encuentro*” el español se promueve como instrumento de comunicación que “posibilita un diálogo y una convivencia armónica propios, aparentemente, de una patria común” (p. 41); 2º, como “*lengua universal*” se sustantiva su presencia en Brasil y EE.UU, principalmente; 3º, la lengua española como “recurso económico”; y, 4º, en contraste con el “particularismo reaccionario” asociado al catalán, gallego y euskera, la idea del español como lengua distante de las “premisas del nacionalismo lingüístico” (p. 46), *panhispánico*. Estos *ideologemas* conformadores de la *hispanofonía* sirven en la práctica, según José del Valle, para fundamentar la política lingüística del español “en varios frentes”: en el Estado español frente a los discursos propios de las lenguas

⁴⁹ Que inevitablemente acaban por desembocar, en los propios manuales escolares: “Los medios y materiales, desde un punto de vista ideológico, no son neutros ni en los valores que transmiten ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que se producen por el uso de los mismos” (Area Moreira 2009: 25).

⁵⁰ Definida así por el mismo autor: “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Valle 2007b: 19-20).

minoritarias; en la comunidad de hispanohablantes legitimando la centralidad española; y, por último, en los competitivos mercados lingüísticos internacionales frente a lenguas como el francés⁵¹.

Asumir el análisis de José del Valle nos obligaría forzosamente a problematizar nuestro trabajo, nuestra posición en el ámbito académico de la enseñanza de ELE (también de literatura, cultura, etc.), a veces tan poco inmune a las inercias *invisibles*; en otras palabras, nos exigiría cuestionar los discursos lingüísticos y culturales que vehiculamos en nuestra actividad docente e investigadora en Portugal. Estos y otros argumentos aquí no mencionados, posibilitan o incluso obligan, en nuestra opinión, a una práctica docente innovadora, crítica e informada, siempre con el horizonte de consolidar y mejorar los estudios españoles en Portugal.

2. Relato de la experiencia educativa.

En este sentido, y teniendo siempre presente el objetivo de desarrollar la supra citada *autonomía crítica* de nuestros alumnos, los dos tutores de la asignatura, nos propusimos recurrir a la colaboración interdocente teniendo presente la afirmación de Rubem Alves (2003) “Os hábitos profundamente arraigados, de trabalho solitário, individual(ista) y no cooperativo dos professores são um dos principais factores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas”. Por otra parte, coincidimos con Contreras y Pérez (2010: 82), al afirmar que la experiencia educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender y en un saber que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido interno, si nos toca en algo íntimo, pasando así a ser algo propio.

Nuestra experiencia consistió en complementar los contenidos programáticos de la asignatura opcional, Temas de Literatura y Cultura Hispánica impartida en el segundo semestre del año lectivo 2010-2011, en la *Licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias* de la *Universidade do Minho*, con una serie de aulas abiertas, cuya temática se centraría en la diferencia de percepciones existentes, con respecto a las distintas

⁵¹ Esto último es singularmente apreciable en el ámbito portugués: la *súbita* irrupción del español como lengua masiva en la enseñanza reglada ha desplazado principalmente al francés. Frente a una incorporación progresiva, se ha optado problemáticamente por una acelerada introducción del español.

culturas, lenguas y nacionalidades, presentes y pasadas del actual Estado Español, a partir de la intervención de investigadores y/o docentes vinculados a estos espacios.

Imbuidos por el espíritu Web.2.0, establecimos contacto con un grupo de profesionales y expertos en cultura y literatura árabe, catalana, gallega, latina, vasca, quienes aceptaron ofrecer su colaboración de forma totalmente desinteresada.

A la hora de establecer dichos contactos, intentamos sortear los condicionantes económicos impuestos por la actual coyuntura presupuestaria, y en primer lugar, nos centramos en los profesionales que podríamos encontrar en nuestro propio centro de enseñanza, donde sin mucho esfuerzo encontramos a nuestros tres primeros especialistas: tres lectores de nuestro mismo centro de trabajo, el Instituto de Letras e Ciências Humanas. Acto seguido, recurrimos a colegas de otros centros de enseñanza universitarios cercanos.

Durante las seis semanas en que transcurrieron las respectivas aulas abiertas, observamos que los temas abordados suscitaron un interés entre el alumnado superior al habitual. Ambos tutores de la asignatura constamos además un hecho que nos causó no poca sorpresa con respecto a nuestra formación y a las vivencias culturales de nuestro país: los oradores expusieron muestras de productos culturales que ni siquiera, nosotros mismos, como ciudadanos españoles y como docentes universitarios del ámbito tratado, conocíamos en profundidad⁵².

La opinión de los implicados.

a) Los alumnos.

En la última clase pedimos a nuestros alumnos que de forma anónima nos ofrecieran su opinión sobre el desarrollo de la asignatura y el impacto que en ella habría tenido o no el ciclo de aulas abiertas. Transcribimos a continuación dos opiniones tal como fueron escritas:

⁵² El reconocimiento público de nuestra distancia en torno a otras realidades culturales de nuestro propio ámbito de trabajo, nos llevó a reflexionar sobre la neutralidad de los programas educativos que nosotros mismos cursamos y plantearnos la evidente cuestión que de ahí resulta: ¿por qué motivo en el Estado Español determinadas manifestaciones culturales, no sólo a nivel de los media en general, sino principalmente en los programas curriculares y por consiguiente, en los libros de texto, tienen una posición marginal o directamente son invisibles?

Las aulas abiertas contribuyeron para que nosotros tuviéramos una noción más amplia acerca de la cultura española, además de aclararnos sobre las otras culturas y lenguas que influenciaron la española. Por supuesto, estas clases me ayudaron a ampliar mi visión sobre España y su cultura, pues también trajeron otros profesores y estudiosos del tema para enriquecerlo. (Alumno 1).

Las clases de Temas⁵³ me presentaron asuntos con los que no tenía ningún contacto, que fueron muy nuevos para mí (...). Además del aula abierta me encantó la clase sobre la historia de la lengua y ver también la presentación de los trabajos de los alumnos, principalmente el trabajo sobre lengua gallega. (Alumno 2).

b) Los oradores.

Todos los profesionales contactados manifestaron una inmediata y desinteresada adhesión al ciclo de aulas abiertas, llegando incluso a expresar su sorpresa y gratitud por haber sido invitados a participar en esta iniciativa. Ante dicha reacción, consideramos haber dado un impulso a nuevos oradores, puesto que no todos ellos contaban con una dilatada experiencia en este sentido.

En concreto la idea de enseñarles a los alumnos las otras realidades del estado español me parece muy interesante, o de otro modo el mosaico no estaría completo. Mejor todavía cuando se puede recurrir a “oriundos” de la cultura. Personalmente me lo pasé muy bien preparándola, es como si tú los llevaras a pasear a tu barrio o a tu pueblo. Además hacía algún tiempo que no “revisitaba” algunos nombres, poetas, canciones a los que acudí para refrescar mi memoria. Les enseñé rincones de mi país que no suelen visitar. (Orador 3).

c) Los organizadores.

Há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projectos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional. (Zeichner-Diniz-Pereira, 2005).

A modo de conclusiones: la experiencia desarrollada, contribuyó al enriquecimiento y a la dinamización de la unidad curricular. Así lo demostró el elevado número de alumnos que asistieron a las aulas abiertas y los vivos debates que se producían tras la intervención de los oradores invitados.

⁵³ Por “Temas”, el alumno se está refiriendo al nombre de la asignatura, cuya designación completa es Temas de Literatura y Cultura Hispánica.

Asimismo, consideramos que se produjo un incremento de la autonomía crítica del alumno que se manifestó en una marcada sensibilización hacia el plurilingüismo y pluriculturalismo del Estado Español. En definitiva, con este trabajo, confiamos en que nuevos colegas se animen a repetir este tipo de experiencias, pues el relato de la nuestra creemos que ha puesto de manifiesto, que todos los sujetos intervinientes en ella, la han considerado positiva de algún modo, y a los tutores nos ha obligado a replantearnos dicha experiencia para intentar ver más allá y asumir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos; provocando en última instancia que para nosotros, investigar se haya convertido en una experiencia de aprendizaje.

Bibliografía

- ALVES, R. (2003): *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- BELLER, Manfred y LEERSEN, Joep (eds.) (2007): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amesterdão / New York, Rodopi.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ de Lara, N. (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- KELLY, A. (1985): "Action research: what is it and what can it do?" In: BURGESS, R. (org.). *Issues in educational research: qualitative methods*. Lewes: Falmer, . p.129-151.
- LAMO de Espinosa, E. (1996): "La imagen de España en el exterior", *Leviatán*, 66: 5-38.
- TELO, António José (2002): "O reequilíbrio das fronteiras históricas portuguesas e a nova relação com Espanha" in Hipólito de la Torre Gómez y António José Telo (coords.): *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, pp. 17-23.
- VALLE, J. del. (2007a): "La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico" in José del Valle (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuet, pp. 31-56.

_____ (2007b): “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español” in José del Valle (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuet, pp. 13-29.

Referencias de Internet

Area Moreira, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>. Consultado el 29/10/2011.

NOYA, Javier (2011): “La imagen de España en el exterior, 2010 (ARI)”. Disponible en:

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GL OBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari44-2011.

Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J. E. (2005). *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje con recurso a la Plataforma Moodle

Marta Saracho Arnáiz

Escola Superior de Educação (ESE)

Instituto Politécnico do Porto (IPP)

Introducción

El propósito de este trabajo es demostrar que los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), en concreto, la Plataforma *Moodle*, pueden ser muy rentables para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que nos proponemos los profesores de español lengua extranjera (ELE).

En realidad, de lo que se trata es de poner en práctica estrategias motivadoras para el alumno, conduciéndolo a un aprendizaje autónomo. Por otro lado, el profesor de ELE propone actividades y tareas colaborativas que proporcionan un aprendizaje más rico y pleno a los estudiantes. Otro objetivo del profesor de ELE es crear situaciones de interacción real entre sus alumnos que los lleve al uso efectivo de la lengua. Como vemos la motivación y el contacto con los demás son los aspectos que más se destacan.

En los últimos cuatro años se han implementado en Portugal en la mayor parte de las *Escolas Secundárias y Básicas*, en las Universidades y Centros de Enseñanza Superior una herramienta tecnológica poderosa, los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS). Estos sistemas están actualmente recomendados en las orientaciones curriculares oficiales y en los programas ministeriales portugueses y son apoyados desde los centros e instituciones. Ello quiere decir que los profesores de ELE, así como otros profesores, ya sea en las *Escolas Básicas y Secundarias*, ya sea en las Universidades, tienen a su disposición medios para acceder a una Plataforma de *e-learning* y de tener, en muchos de los casos, el apoyo técnico necesario.

¿De qué le sirve la Plataforma Moodle al profesor de ELE?

La Plataforma *Moodle* es tal vez el LMS más extendido entre las instituciones de enseñanza en Portugal, aunque existen otros. En este trabajo la explotación que vamos a proponer se ha realizado en *Moodle*, pero podría haberse hecho en otro tipo de Plataforma.

El punto de partida, desde mi punto de vista, es que usando una Plataforma de *e-learning* el profesor y el alumno crean un espacio de clase virtual en el que se pueden desarrollar muchas actividades de enseñanza-aprendizaje de ELE. Es evidente que no estamos ante un curso de español a distancia o en línea. Se trata de usar ese espacio virtual como complemento de las clases presenciales, es decir, en la modalidad de *b-learning* o combinada.

Lo que ocurre normalmente es que se le da a la plataforma un uso de fuente de recursos y no de actividades. Así, solemos tener ficheros de información teórica, textos, fichas de actividades, imágenes, lecturas, o bien la destinamos a exponer trabajos de los alumnos (en grupo), corregir, enviar y guardar trabajos. Pero esto no nos trae nada de nuevo en lo que toca a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La tecnología de *Moodle* nos ofrece variadas actividades que pueden ser explotadas y que pueden ir directamente al encuentro de nuestros objetivos de enseñanza.

En este trabajo vamos a proponer tres actividades que se han realizado en clase de ELE y analizaremos su rentabilidad.

El Foro

Es una actividad de *Moodle* en la que se propone una tema (lo inicia el profesor) y todos pueden contestar participando con sus comentarios escritos. Además, pueden contestarse unos a otros.

Esta era una clase de ELE- A1 de la ESE - IPP⁵⁴. Elegí un tema adecuado al nivel de mis alumnos que suscitase su curiosidad y el deseo de intervenir. La actividad se llamaba “Personaje Misterioso” y en el fondo era el juego de adivinar, pero también de describir sin decir el nombre del personaje. Este fue el mensaje que precedía al Foro (Figura 1). Previamente habíamos trabajado en clase los adjetivos del físico y de carácter, verbos *ser*, *estar*, *llevar* y *tener*, ropa y profesiones.

⁵⁴ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Hola a todos,
Este Foro se llama "Personaje Misterioso" y trata de un personaje que tenemos que describir. Cada alumno va a describir a un personaje conocido de todos, pero no va a decir su nombre. Los demás lo tenemos que adivinar. Todos deben participar con un personaje nuevo, ya que cuenta para nota. También podemos responder a los compañeros.
Ejemplo: es un poco calvo y no muy alto; suele ir vestido con pantalones grandes, lleva gafas y ha hecho muchas películas, una de ellas se titula Manhattan. ¿Quién es?
Un saludo

Figura 1

Fui estimulando la participación de los alumnos (Figura 2).

The screenshot shows a forum interface with a search bar at the top right containing the text 'Procurar nos fóruns'. Below the search bar is a dropdown menu with the text 'Lista de respostas a começar pela mais antiga' and a 'Mover' button. The main content area displays a thread titled 'Personaje Misterioso 1' by 'Marta Saracho' on 'terça-feira, 9 Novembro 2010, 20:29'. The post text reads: 'Es un poco calvo y no muy alto; suele ir vestido con pantalones grandes, lleva gafas y ha hecho muchas películas, una de ellas se titula Manhattan. ¿Quién es?'. To the right of the post are links for 'Editar', 'Apagar', and 'Responde'. Below this is a reply by 'Odete Freitas' on 'terça-feira, 9 Novembro 2010, 20:33' with the text 'Woody Allen'. This reply has links for 'Mostrar mensagem ascendente', 'Editar', 'Dividir', 'Apagar', and 'Responder', along with a 'Taxa...' dropdown menu. A second reply by 'Marta Saracho' on 'terça-feira, 9 Novembro 2010, 20:39' with the text 'Muy bien, Odete' is also visible, with similar interaction links.

Figura 2

En el transcurso de diez días tuve 19 participantes con un total de 55 intervenciones.
(Ver figura 3)

tema		Iniciado por	Respostas	Última mensagem
Personaje Misterioso		Marina Gomes	2	Marina Gome seg, 29 Nov 2010, 21:2
Personaje misterioso		Maria Castro	2	Maria Castr sex, 26 Nov 2010, 08:4
Personaje Misterioso		Cristiana Barbosa	6	Diana Santo qui, 25 Nov 2010, 19:3
Personaje Misterioso		Ana Teresa Ribeiro Ferreira	5	Marta Sarach qui, 25 Nov 2010, 10:1
"Personaje Misterioso!"		Catia Silva	4	Catia Silv seg, 22 Nov 2010, 14:1
Personaje misterioso		Ana Rego	4	Ana Reg dom, 21 Nov 2010, 19:1
"Personaje Misterioso"		Diana Santos	2	Diana Santo dom, 21 Nov 2010, 11:4
Personaje misterioso		Clara Martins	4	Clara Martin sex, 19 Nov 2010, 15:3
Personaje misterioso		Luísa Marques	4	Marta Sarach sex, 19 Nov 2010, 11:5
Personaje misterioso		Fernanda Moura	7	Marta Sarach sex, 19 Nov 2010, 11:4
Personaje Misterioso!		Alice Sampaio	2	Alice Sampa qui, 18 Nov 2010, 16:2
"Personaje Misterioso"		Maria Rocha	3	Maria Roch sex, 12 Nov 2010, 19:1
Personaje Misterioso		Beatriz de Sá	2	Beatriz de S qua, 10 Nov 2010, 15:4
Personaje Misterioso		Fernanda Mendes	1	Paula Coelh qua, 10 Nov 2010, 14:2
Personaje Misterioso		Paula Coelho	2	Marta Sarach qua, 10 Nov 2010, 12:5
Personaje Misterioso		Diana Machado	1	Paula Coelh qua, 10 Nov 2010, 00:1
Personaje misterioso		Marina Alves	1	Diana Machad qua, 10 Nov 2010, 00:0
personaje misterioso		Odete Freitas	1	Marina Alve ter, 9 Nov 2010, 22:1
Personaje Misterioso 1		Marta Saracho	2	Marta Sarach ter, 9 Nov 2010, 20:3

Figura 3

En esta actividad los alumnos se implicaron y estaban motivados, expresaron sus gustos y su manera de ver la realidad (ver Figura 4).

Lista de respuestas a comentar para más amigos Mover

 **Personaje Misterioso**
por Paula Coelho - quarta-feira, 10 Novembro 2010, 00:09

Es portugues , es guapo, lleva el pelo corto de color gris y lleva ropa de deporte. Trabaja con futbolistas pero no trabaja en Portugal. Es muy testarudo y listo.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Classificação máxima: 95 / 100 95 / 100

 **Re: Personaje Misterioso**
por Fernanda Mendes - quarta-feira, 10 Novembro 2010, 12:25

José Mourinho

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Taxa...

 **Re: Personaje Misterioso**
por Marta Saracho - quarta-feira, 10 Novembro 2010, 12:55

La verdad es que es muy guapo, pero es muy cabezota y parece que se exalta con frecuencia. Algunos piensan que es un poco creído.

Un saludo
Marta

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura 4

La función del profesor en una actividad como esta es estimular la participación y añadir algo más que pueda enriquecer ese momento de motivación e intercambio ideal para aprender. Surgen algunos imprevistos, como el no saber responder y necesitar más datos (ver Figura 5).

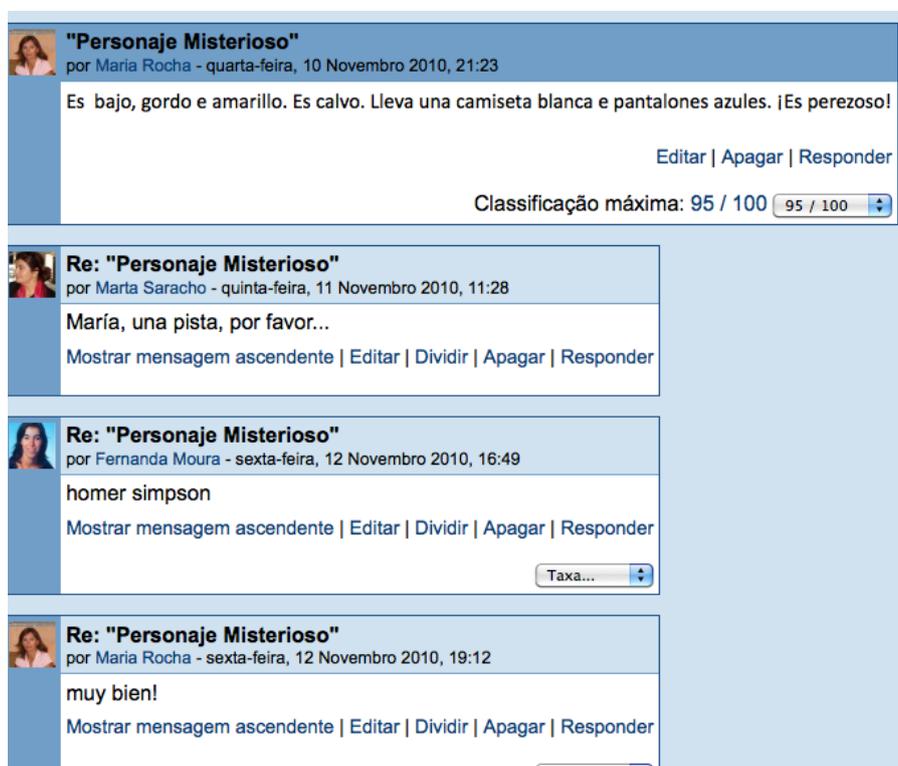


Figura 5

Los alumnos al trabajar en solitario, en casa, desde un puesto de la ESE o desde cualquier lugar con Internet, tuvieron que buscar las mejores opciones. Incluso en aquellas ocasiones en las que no sabían qué palabras usar, tuvieron que buscarlas, pero al mismo tiempo procuraban la comunicación con los demás (ver Figura 6).

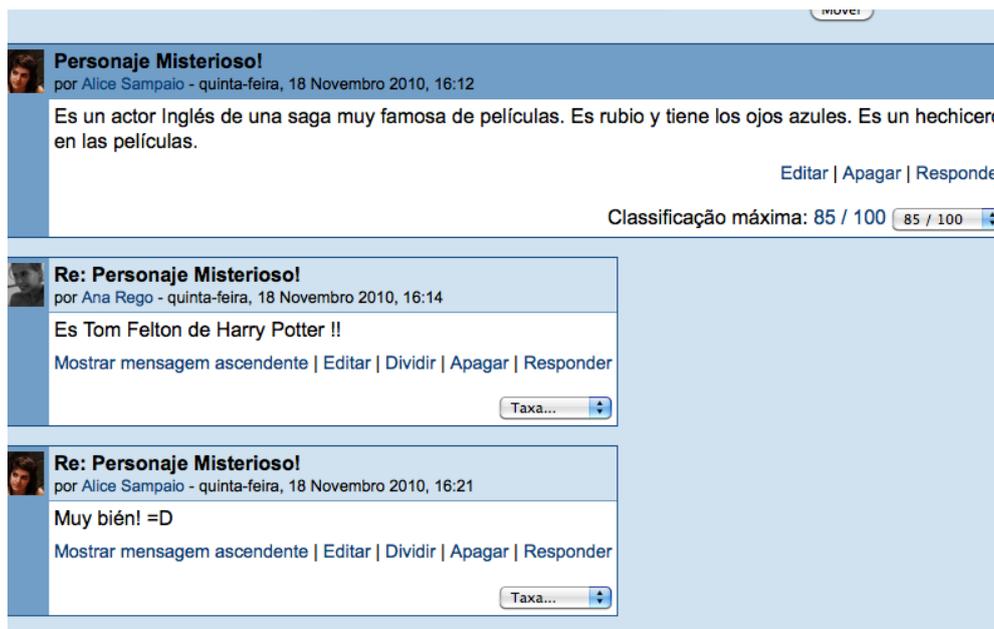


Figura 6

Podemos concluir que la actividad de Foro “Personaje Misterioso” fue motivadora, fomentó la autonomía de los alumnos frente al aprendizaje, estimuló la interacción y propuso temas o aspectos reales y cercanos a los alumnos.

La Wiki

Es otro tipo de actividad que nos ofrece *Moodle* en la que se pone en práctica la competencia escrita y la capacidad de trabajar colaborativamente, ya que se trata normalmente de construir un texto entre todos los participantes. Como dice J. Tallei⁵⁵, «las wikis son páginas excelentes que posibilitan la escritura colaborativa de los alumnos». Algunos especialistas de la competencia escrita afirman que «... el proceso de escritura es más provechoso, si dos o más alumnos trabajan en colaboración»⁵⁶.

En *Moodle* una actividad de wiki se presenta de esta manera (Figura 7)



⁵⁵ TALLEI, J.: «Las wikis en la enseñanza de ELE», DidactiRed.

⁵⁶ CASSANY, D.: «La expresión escrita», *Vademécum para la formación de profesores*.

Figura 7

En este caso se trataba de una clase de Literatura Española en la que se había trabajado la narrativa. Los alumnos tenían un nivel B1. Quise conducirlos a esta experiencia de escritura a manera de esparcimiento y diversión (ver Figura 8).

Hola a todos,
Par los que piensen que la wiki Cuento es muy difícil, abro esta otra,
Texto colectivo, en la que simplemente hay que añadir una palabra (en español). Esa palabra tiene que encajar con la anterior y con el texto que se vaya formando, aunque provoque un cambio de sentido, ¿de acuerdo?.
Participad, es un experiencia virtual
Un saludo
Marta

Figura 8

Los resultados son sorprendentes y en este caso lo fueron sin duda (ver Figura 9)

Texto colectivo

Es una mujer

con un carácter bastante enigmático

y que no se deja conocer del todo, una mujer que deja las personas intrigadas porque es mucho misteriosa...

Sin embargo, es una mujer muy hermosa. Tiene ojos claros y pelo rubio, pero siempre lleva ropa de color negro.

La verdad es que no sé lo que pensar de ella, todos los días a veo pasar por la ventana de la oficina y todos los días me pregunto ¿quién será? ¿lo que estará pensando? ¿y porque viste negro?

Tal vez viste negro por que le gusta el color...o quizás ella lleva en su íntimo un secreto que me gustaría averiguar. ¿Qué réconditos secretos esconden esos ojos azules tan lindos?

Es una mujer que piensa con el corazón, actúa por la emoción y vence por el amor. Que vive millones de emociones en un solo día y envía a cada uno una única mirada ...

Se trata de una viuda que vive sola y siente mucho la falta de un amor que vivió muy intensamente y perdió trágicamente.

Figura 9

En dos o tres días el texto creció, ya que muchos alumnos publicaron (Figura 10).

Pero ella estaba dispuesta a cambiar su vida, ella no tomará el lugar de una mujer que vive solamente de los recuerdos, lugares, situaciones de frustración, los pobres, y rechazados. Surgió de ese estado de dolor, tristeza y tomó una posición.

Decidió buscar a un nuevo compañero. Alguién que la hiciese sentir bien y feliz

Pero en su ciudad no viven hombres, y ella tiene que viajar para buscar un novio. Entonces, reunió todas sus fuerzas y decidió cambiar de ciudad. Siempre lo quisiera hacer pues hace mucho tiempo se sentía rodeada de recuerdos que la tornaran muy nostálgica y presa al pasado. Viajó para Madrid, buscando nuevas aventuras, nuevos amores. Pero cuando llega a Madrid no es eso que encuentra.

Llegada a Madrid sin saber nada ni de nadie, el ajuste no fue fácil, pero era necesario buscar trabajo... para empezar olvidando lo que la llevó a dejar su país. Como conocedora de las artes fue tan rápido conseguir un trabajo en una galería de prestigio. Podría estar rodeada de gente encantadora, regentadas y financieramente bien posicionada, le sería más fácil encontrar un nuevo amor y olvidar las decepciones del pasado, pensó.

Un día, la galería decidió hacer una subasta de obras de Monet y es en este evento que su mirada se encuentra con un caballero de porte elegante que le dirigió una mirada intensa y abrumadora. De súbito se sintió invadida por un remolino de sentimientos, una mezcla de miedo, atracción y inquietud. Pensó que algo inesperado puede cambiar su vida en ese preciso momento.

Figura 10

Sobre este texto, que en sí mismo ya es una actividad, podemos preparar otras y llevarlas a clase. También es muy motivador para los alumnos exponer en algún momento del semestre o del curso escolar el texto para que otros puedan leerlo.

Como podemos observar, en este caso estamos ante una actividad de escritura que requiere unas competencias textuales y creativas de un nivel elevado. Los alumnos trabajaron la autonomía en la escritura y lo hicieron de manera cooperativa.

El Glosario

Es una actividad que se debe iniciar cuando empieza la asignatura. Sirve de recurso y de actividad y lo crean los estudiantes, aunque el profesor debe vigilar y corregir los errores. Funciona como un diccionario que puede ser de palabras, expresiones, frases, etc. El alumno puede editar y añadir imágenes y ficheros.

Este glosario se llamó “Diccionario de Literatura (y de palabras)” y lo introduje al inicio del semestre de Literatura Española del siglo XX (ver Figura 11).



📰 Noticias y anuncios

📖 Diccionario de Literatura (y de palabras)

Si vas a introducir un nuevo término en el Diccionario, ten mucha atención para no colgar imágenes grandes. Distorsiona mucho el visionamiento de la página. Comprueba el tamaño de la imagen. Si es demasiado grande, no la cuelgues.

💬 Comunicamos en cualquier momento

Figura 11

Mi propósito era que los alumnos editasen todo aquello que les llamase la atención de la asignatura: movimientos políticos, artísticos, sindicales, palabras que no comprendían de las lecturas obligatorias, escritores, etc. (ver Figura 12).

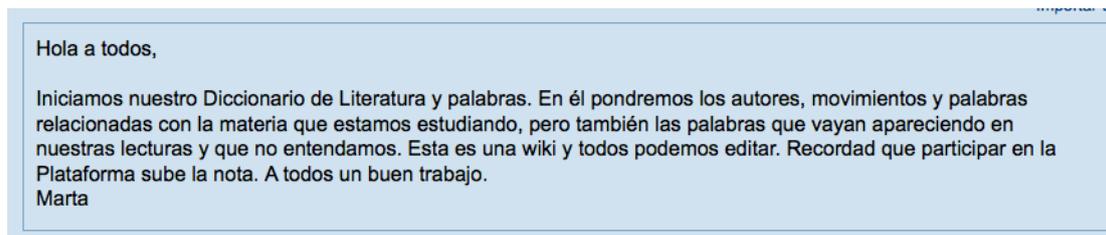


Figura 12

Como se puede observar, participaron con muchas aportaciones (ver Figuras 13, 14 y 15).

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (Próximo)
TODAS

A
<p>A destajo: Es una locución de tipo adverbial. Tiene dos significados en español: 1. Dicho de tomar o de dar una obra: Ajustada en cierta cantidad, por un tanto. 2. Con empeño, sin descanso y aprisa para concluir pronto. Ejemplo de 1: <i>Contrataron la obra a destajo (por un precio convenido)</i> Ejemplo de 2: <i>La mujer era charlatana a desajo (hablaba mucho, hablaba por los codos)</i></p>
<p>Al buen tuntún: hacer algo al tuntún o al buen tuntún 1. locs. advs. coloqs. Sin cálculo ni reflexión o sin conocimiento del asunto.</p>
<p>Alboroto: Disturbio o alteración del orden</p>
<p>anacronismo: (Del gr. ἀναχρονισμός). 1. m. Error que consiste en suponer acaecido un hecho antes o después del tiempo en que sucedió, y, por ext., incongruencia que resulta de presentar algo como propio de una época a la que no corresponde. 2. m. Persona o cosa anacrónicas.</p>

Figura 13

Crack de 1929:

El **Crack del 29**, también conocido como la **Crisis de 1929**, fue la más devastadora caída del mercado de valores en la historia de la Bolsa en Estados Unidos. La caída inicial ocurrió el Jueves Negro (24 de octubre), pero fue el catastrófico deterioro del Lunes Negro y el Martes Negro (28 y 29 de octubre) el que precipitó la expansión del pánico y el comienzo de consecuencias sin precedentes y de largo plazo para los Estados Unidos. El colapso continuó por un mes. Los economistas e historiadores no están de acuerdo en qué rol desempeñó el crack en los eventos económicos, sociales y políticos subsiguientes. En Norteamérica, el crack coincidió con el comienzo de la Gran Depresión, un periodo de declive económico en las naciones industrializadas, y llevó al establecimiento de reformas financieras y nuevas regulaciones que se convirtieron en un punto de referencia. La crisis del 29 ha sido, probablemente, la mayor crisis económica a la que se ha enfrentado el sistema capitalista.



Figura 14

Dogmatofagia de Baroja:

A mí, cuando me preguntan qué ideas religiosas tengo, digo que soy agnóstico - me gusta ser un poco pedante con los filisteos; ahora voy a añadir que además, soy dogmatófago.

Mi primer movimiento en presencia de un dogma, sea religioso, político o moral, es ver la manera de masticarlo y digerirlo.

El peligro de esto apetito desordenado es gastar demasiado suco gástrico y quedarse dispéptico para toda la vida.

En esto my inclinación es más grande que mi prudencia. Tengo una dogmatofagia incurable.

Pío Baroja - *Juventud, Egoatría*

Figura 15

Mis alumnos introdujeron muchos autores que no estaban en el programa de aquel semestre (ver Figura 16).

Mario Vargas Llosa:

Jorge Mario Pedro Vargas Llosa (Arequipa, Perú, domingo 28 de marzo de 1936), primer marqués de Vargas Llosa, más conocido como Mario Vargas Llosa, es un escritor en lengua española, considerado uno de los más importantes novelistas y ensayistas contemporáneos. Peruano de nacimiento, cuenta también con la nacionalidad española, que obtuvo en 1993. Su obra ha cosechado numerosos premios, entre los que destacan el Nobel de Literatura en 2010, «por su cartografía de las estructuras del poder y sus imágenes mordaces de la resistencia del individuo, su rebelión y su derrota»; el Premio Cervantes (1994) y el Premio Príncipe de Asturias de las Letras (1986), entre otros. Vargas Llosa alcanzó la fama en la década de 1960 con novelas, tales como *La ciudad y los perros* (1962), *La casa verde* (1965) y *Conversación en La Catedral* (1969). Continúa escribiendo prolíficamente en una serie de géneros literarios, incluyendo la crítica literaria y el periodismo. Entre sus novelas se cuentan comedias, novelas policíacas, novelas históricas y políticas. Varias de ellas, como *Pantaleón y las visitadoras* (1973) y *La Fiesta del Chivo* (2000), han sido adaptadas y llevadas al cine.

Marxismo:

El marxismo es el conjunto de doctrinas políticas y filosóficas derivadas de la obra de Karl Marx, filósofo y periodista revolucionario alemán, quien contribuyó en campos como la sociología, la economía y la historia. Marx defendía que la angustia humana tiene causas histórico-sociales.

Miguel de Cervantes:

Miguel de Cervantes Saavedra fue un soldado, novelista, poeta y dramaturgo español. Se supone que nació el 29 de septiembre de 1547 en Alcalá de Henares y murió el 22 de abril de 1616 en Madrid, pero fue enterrado el 23 de abril y popularmente se conoce en forma errónea esta fecha como la de su muerte.

Es considerado la máxima figura de la literatura española. Es universalmente conocido sobre todo por

Figura 16

Conclusiones

La Plataforma *Moodle* es un excelente aliado del profesor y del alumno en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Para el alumno se trata de actividades motivadoras en las que aprende de manera autónoma, pero en colaboración o intercambio con los otros compañeros. Además, el alumno se siente en un papel de autor y dueño de algo realizado por él.

Para el profesor se amplía la visión que tiene de la clase y de los alumnos. Además, puede controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje ajustándolo y comprendiéndolo mejor. Finalmente, de esta manera el profesor está en contacto permanente con sus alumnos, algo que se extiende más allá del lugar físico de una clase o una escuela.

Bibliografía

CASSANY, D. (2005): «La expresión escrita», en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

FIDALGO BLANCO, A. (2008): *Potenciación de la Acción Tutorial* basada en las Tecnologías de la Información, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

JUAN LÁZARO, O. (2006): «¿Enseñanza de español sin Internet?», en *Enciclopedia del español en el mundo*, Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés.

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): *Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro*. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB (*disponible en pdf*).

MARQUES GRAELLS, P. (2003): «Cambios en los centros docentes: una metamorfosis hacia la escuela del futuro», en *Revista Comunicación y Pedagogía*, n° 185.

TALLEI, J.: «Las wikis en la enseñanza de ELE», en DidactiRed (consultada en enero de 2011).

Imágenes: CRC – Centro de Recursos em Conhecimento de la Escola Superior de Educação del IPP (versión 2008-10), <http://crc.es.e.ipp.pt/moodle2010/>

Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal

María Isabel Sobrín Sueiras
Escola Secundária de Loulé

1 SOBRE PRAGMÁTICA CONTRASTIVA EN CLASE DE E/LE

1.1 La Teoría de la Cortesía y el método de enseñanza aprendizaje

La **cortesía** positiva, característica del español, consiste en el refuerzo de la imagen del interlocutor, se caracteriza, pues, por la intromisión y manifestación clara de las denominadas muestras de confianza; la cortesía negativa consiste en la abstención o contención del hablante respecto de su interlocutor, siendo la sobriedad y prudencia sus manifestaciones.

En este trabajo nos interesa especialmente contrastar las normas de cortesía del español con las del portugués, y así Ardila (2006) indica que, en contra de lo que pudiera parecer, la cortesía positiva del español no encuentra correlato en su hermana ibérica, ya que el portugués «se aferra a un estricto modelo de cortesía negativa» (Ardila, 2006, p. 23)

A continuación analizaremos desde un enfoque teórico-práctico algunos de los puntos más conflictivos en la enseñanza de la competencia pragmática a estudiantes lusos, donde se producen los errores más comunes de transferencia negativa o interferencia entre L1 y Lengua Meta.

Respecto del **método** (directo o indirecto) para enseñar pragmática, soy consciente de la necesidad de proveer a los aprendices de aducto y de oportunidades para practicar la lengua a fin de que puedan ellos mismos reconstruir el sistema pragmático de la lengua en cuestión. Por tanto, como Galindo Merino (2006), optamos por un método combinado, en ocasiones inductivo, en ocasiones deductivo, del aprendizaje pragmático. Así, tratando de hacer al alumno consciente de los diferentes usos lingüísticos y sociales del español con respecto al portugués incluimos la enseñanza explícita de la pragmática.

1.2 Algunas interferencias y transferencias

Interesa, antes de avanzar, hablar de los dos enfoques, en ocasiones causa de conflictos interculturales, que son la cortesía como norma social y la cortesía como estrategia. Como indica Garrido Rodríguez (2006) la primera es el conjunto de normas sociales que adoptan los miembros de una sociedad y la segunda los mecanismos lingüísticos de que disponen los hablantes para evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores. De la confusión entre ambos aspectos de la cortesía surgen errores pragmáticos, que pueden llegar a convertirse en estereotipos culturales, así mis alumnos portugueses (y aun los compañeros profesores) tienen la opinión general de que los españoles somos *mu*⁵⁷ maleducados porque no respondemos a su esquema de empleo de fórmulas de cortesía en saludos y despedidas. En portugués es de buena educación y aún imprescindible saludar siempre de manera formal en todos los contextos y situaciones. Se trata, en el caso del portugués, de una lengua con unas fórmulas de tratamiento muy codificadas y estrictas, así lo expone Faria (2004, p.59):

«No plano da interação há que considerar a relação social a dois níveis: ao nível macro-social, onde os sujeitos intervinientes são classificados segundo a posição que detêm na hierarquia sociocultural e profissional de uma dada comunidade e ao nível micro-social onde são caracterizados os papéis sociais distribuídos nas situações concretas de interação»

1.2.1 Sobre las formas de tratamiento

Bajo este amplio epígrafe trataré de exponer una batería de errores cometidos por los alumnos que parten de una transposición con su L1. Se trata de errores que, como indica Fernández López (2002a) pueden ser “fossilizables” en caso de no existir una actuación por parte del profesor, por la ya comentada escasez del aducto en alumnos de LE en contexto aula. Casi en su totalidad estas transferencias se producen porque en una primera fase de acercamiento a la L2, los paradigmas son presentados como similares a los de su lengua materna.

⁵⁷ La cursiva busca enfatizar el adverbio, ya que tal es la percepción general de aquellos.

Este es el caso del uso abusivo y la omisión del artículo ante sustantivos, la utilización del determinante neutro “lo” por el masculino “el”, o el uso indiscriminado del pronombre personal sujeto.

Junto a los errores “fossilizables” están, según Fernández López (2002a) los errores “inducidos”, a los que nos enfrentamos los docentes como un mal derivado de nuestro propio trabajo, es decir, son consecuencia indirecta de las prácticas a las que sometemos a los aprendientes en el aula. La utilización abusiva del pronombre personal sujeto, la repetición sistemática de la pregunta en la respuesta (respuesta “por extenso”), que crea la falsa idea de que eso sucede en contextos reales de comunicación.

En cuanto a las **formas de tratamiento**, la lengua portuguesa dispone de un catálogo más amplio que la española, y no son, por tanto, equiparables ambos sistemas, aunque es frecuente encontrar generalizaciones confusas que equiparan *tu-tú* y *você-usted*, que, además de ser erróneo, no ofrece cabida al resto de las formas lusas. Además, como apunta Ardila (2006) su utilización no se corresponde con las formas españolas porque no son los mismos parámetros de jerarquía y familiaridad los que funcionan en ambas lenguas⁵⁸.

Puesto que no es el objetivo de esta comunicación, no es necesario realizar una visión más amplia del sistema pronominal de segunda persona y las fórmulas de tratamiento en español, para lo cual se recomienda la interesante lectura de la comunicación presentada por Mauro Fernández (2003) en el *Coloquio de París*.

En su estudio “*Formas de tratamiento e interferencia. Estudio sobre el uso de las formas de tratamiento españolas por parte de portugueses nativos residentes en Madrid*”, Anton Granvik (2007) destaca, entre otras características de la IL de estos hablantes la exagerada frecuencia de uso del pronombre de cortesía *usted*, en comparación con los jóvenes de Madrid, que apenas lo utilizan. Los nativos portugueses recurren así a la única forma del paradigma español que les recuerda al portugués, aún

58 Sobre las formas de tratamiento en portugués existe abundante bibliografía, entre la que recomendamos la comunicación presentada al Coloquio de París por Sandi Michel de Oliveira (2003).

cuando, como veremos a continuación, el uso de *usted* sea cada vez más restringido entre gran parte de la población española.

Dentro de las formas de tratamiento no podemos dejar de comentar un aspecto con gran implicación en la enseñanza de E/LE, el **tuteo**, (o el voseo en español de América). Tanto *tú* como *vos* han venido ocupando paulatinamente el lugar que en su día ocupó *usted*, al menos una buena parte de su dominio.

En el caso de los aprendices de E/LE lusos el tuteo es causa de enorme extrañeza y provoca fallos pragmáticos por “subproducción”. Es decir, no tutean porque en su cultura no es habitual hacerlo y aún cuando se les explica, ejemplifica y practica su uso, sobreviven la reticencia y aún la imposibilidad por parte del alumno de tutear al profesor y llamarle por su nombre, por mucho que aquel les diga que esa es la forma común de tratamiento entre estos dos grupos (alumnos y profesores) en España. Se trata, como cita Edeso (2006), de una relación (estudiante-profesor) de alta familiaridad y jerarquía asimétrica (a favor del profesor), que implica tuteo, sin embargo es percibida por los alumnos como de familiaridad media y es la jerarquía asimétrica a favor del profesor la que decide el empleo de formas de 3ª persona. Los alumnos lusos no dejan de considerarlo una falta de respeto o un error.

En el portugués europeo, al igual que en el español, se constata desde hace unos años cierta tendencia a la relajación de las formas, tendencia que afecta a situaciones menos codificadas de comunicación, y que por tanto escapan al ámbito escolar.

Ya por último, y a medio camino entre las formas de tratamiento y los pronombres personales, resulta imprescindible destacar que las interferencias con su lengua materna llevan en muchos casos a los aprendientes a cometer errores en el uso de las formas verbales. Así lo señala Neta (2000) cuando afirma que los aprendientes de E/LE cuya L1 es el portugués suelen confundir la 2ª y la 3ª personas del verbo precisamente porque su lengua materna distingue el uso de “*tu*” y “*você*” (2ª pers.) y “*o senhor/a senhora*” (3ª pers.), por tanto les resulta confusa la utilización de *usted*, que equiparan erróneamente a “*você*”. Este fallo pragmático es especialmente interesante ya que, si el interlocutor es español, recibe esta confusión entre 2ª y 3ª personas como si le trataran

de “vos” (forma arcaica que hoy día apenas se emplea con el Rey en discursos muy formales y protocolarios).

1.2.2 Sobre los deícticos

Dentro de los **pronombres**, y con respecto a los personales, de los que ya han sido apuntadas algunas transferencias, destacaremos ahora algunas de dificultades de los alumnos, que son, como indica Neta (2000), la “subproducción” de las formas *nosotros/nosotras*, ya que en su L1 no hay flexión de género para los pronombres de la primera y segunda personas del plural; la “sobreproducción” del pronombre sujeto, ya que en portugués es más común que en español que aquel aparezca explícito; y el empleo desordenado en la combinación de pronombres de 1ª, 2ª y 3ª personas ya que en su lengua materna el hablante aparece expresado en primer lugar, mientras que en español aparece al final.

Debemos indicar aquí, especialmente dedicado a los profesores nativos de E/LE en Portugal que, para sustituir al pronombre de 2ª persona de plural en portugués se utiliza, especialmente en lenguaje informal la expresión “*a gente*”, que equivale a nosotros/as, pues, y que en muchas ocasiones nos confunde en los escritos de nuestros alumnos. En la IL de nuestros aprendientes aparece la gente con este uso, y es necesario informarles de que en español no tiene este significado.

**La gente va mañana a la fiesta (por: mañana vamos a la fiesta)⁵⁹.*

Aún dentro de los pronombres, y ya abordando los pronombres posesivos, se detectan también una serie de fallos pragmáticos recurrentes de los alumnos lusos de E/LE, casi todos ellos derivados de la trasposición de los paradigmas lusos a los españoles, y así lo resaltan Neta (2000), Vigón Artos (2006) y Torijano (2008). Entre los errores más comunes, a partir de los tres autores mencionados, están:

- Aparición de artículo definido + posesivo⁶⁰

**Lo mío coche es mayor que lo tuyo*

59 Los ejemplos proceden de composiciones escritas de algunos de mis alumnos de A2/B1

60 Vid. infra: Artículo.

En portugués europeo es necesaria (con excepciones muy concretas) la confluencia del artículo definido y el posesivo.

- Uso de la forma analítica (**de mí, *de ti, de él*) por la sintética (mi, tu, su)

**Tengo el teléfono de ella*

El portugués posee forma sintética y analítica, y los hablantes recurren a ésta para evitar ambigüedades, puesto que su paradigma, igual que el español, no distingue en la 3ª persona (su casa, sus casas) un poseedor de varios. Esta estrategia que los aprendientes tienen en su L1 la traspasan, pues, al español.

- Uso de posesivos acompañando a partes del cuerpo/ropa

**Juan está a lavar su cara*

En portugués se utilizan posesivos, parece que por influencia del inglés, ya que no es algo propio de la lengua (Torijano, 2008, p.252) en esta posición anterior al nombre común de partes del cuerpo/ropa, con la intención de incidir sobre tal posesión.

- Uso de formas plenas en lugar de apocopadas

**Yo iré con los míos amigos*

Las formas apocopadas no existen en el paradigma portugués.

Respecto del **artículo definido**, voy a centrarme en dos fallos pragmáticos que posiblemente no sean los únicos que cometen los aprendientes lusos de E/LE, pero son los más recurrentes y difíciles de erradicar. En primer lugar, analizamos el **uso del artículo neutro**, cuyo empleo es difícil de comprender para los portugueses ya que en su L1 no existe una forma parecida. Lo más común es que lo equiparen a la forma masculina singular de su paradigma, por analogía con el resto de las formas. Esta confusión lleva sistemáticamente a los aprendientes a utilizar el artículo definido masculino en los casos en que debería emplearse el neutro.

Aunque no se trate de un fallo plenamente pragmático, el uso del artículo neutro es sin duda uno de los errores que está más arraigado en los aprendientes lusos, fosilizándose en muchos casos⁶¹. Además, la confusión producida con el artículo definido nos remite

61 Hemos encontrado casos de aprendientes de nivel B2/C1 que arrastran este error en su IL.

directamente al siguiente punto, el uso de **artículo definido + antropónimos/topónimos**.

En portugués es normativo el uso de artículo con nombres propios, sean de lugar, sean de persona, al igual que sucede con los posesivos⁶².

En el contexto de los antropónimos es donde se produce el fallo pragmático de mayor envergadura y con más posibilidades de anclarse en su IL. En una gran parte del español peninsular este uso de artículo + antropónimo tiene un ámbito estricto, que es la lengua vulgar o, cuando menos, coloquial. Este es el matiz que debe ser indicado a los aprendientes, ya que se trata de alumnos de E/LE en su variedad estándar peninsular⁶³. No queremos que generalicen este uso, puesto que en muchos lugares de la Península, en según qué contexto, referirse a una persona de esta manera equivale a un insulto, por ello es muy importante que hagamos un ejercicio de interculturalidad con los alumnos y les expliquemos, una vez más, que el signo lingüístico tiene dos planos, y, si bien el significante es en este caso exacto en ambas lenguas (en portugués y en español, existe la construcción *artículo + antropónimo*) no así el significado (en portugués tiene un empleo generalizado y sin matices despectivos, mientras que en español es propio del habla vulgar o coloquial). Una vez más la cercanía entre las lenguas no hace sencilla la explicación de los contenidos lingüístico-culturales, que son de enorme interés en el estudio de LE extranjeras.

1.2.3 Sobre imperativos

Como indica Neta (2000, p.15):

«A los luso-hablantes les cuesta usar correctamente el modo imperativo. Primero, porque en portugués se utiliza mucho menos ese modo, puesto que su uso es poco cortés. En segundo lugar, porque confunden las segundas personas con las terceras debido a la concordancia del portugués que se da en tercera persona para uso informal con el pronombre de tratamiento *você*.»

62 Vid. supra: Pronombres posesivos.

63 Soy muy consciente del riesgo de estas generalizaciones, pero, en casos como este, y ante la posibilidad de anquilosar su IL, creo que se debe, siempre, recurrir a la norma, y la norma la dicta la RAE.

Nos centraremos en la primera de estas afirmaciones, que es la que tiene implicaciones pragmáticas, puesto que la segunda discurre por caminos gramaticales, que además ya han sido mencionados en este trabajo.⁶⁴

No es que no exista en portugués el Modo Imperativo, de hecho sirve para indicar prácticamente las mismas funciones. Sin embargo, el uso del imperativo en portugués suele ir acompañado de marcadores o expresiones de cortesía. Para un aprendiente portugués, pues, no es que resulte extraño el uso de imperativo, sino que resulta descortés cuando aparece sin una marca que lo suavice, marcas que en español no es necesario utilizar siempre. Estas interferencias, producidas por el traspaso automático de la cortesía negativa del portugués a la LM.

La impresión de descortesía que este tipo de enunciados ofrece a los aprendientes portugueses es tal que incluso aparece en palabras de Duarte y Campos (2000, p. 75):

«Incluso a los profesores brasileños de español nos puede resultar agresivo recibir un mandato o un ruego con el imperativo en determinadas situaciones. Como anécdota, podemos decir que, en varias ocasiones, hemos comentado nuestra impresión de descortesía al escuchar enunciados del tipo de "Dame eso, ¡anda!", "¡Calla, calla!"»

Esta *impresión* de descortesía de las autoras se nos presenta como el mayor de los ejemplos de fallo pragmático fosilizado que podríamos encontrar, demostrando el enorme peso de los contenidos culturales y la dificultad añadida que tienen los no nativos en el papel de docentes de LE.

1.2.4 Sobre las palabras malsonantes

Abordamos aquí un tema delicado, que es el prejuicio que los portugueses tienen sobre la supuesta mala educación de los españoles. Esto es así porque los aprendientes se enfrentan a la L2 con una carga cultural, unos conceptos que arrastran de su lengua materna. Es difícil, por no decir imposible, hacer que cambien de opinión, sin embargo forma parte de nuestro trabajo intentarlo y, a través de todos los medios que podamos tener a nuestro alcance, mostrar a los alumnos que en España no somos todos toreros o flamencas, ni tampoco comemos paella a diario, sin embargo casi todos decimos “tacos” alguna vez.

64 Vid. supra: Pronombres personales.

A lo largo de este trabajo hemos tenido que generalizar en varios momentos (puesto que puntualizar cada una de mis afirmaciones convertiría estas páginas en una justificación sin fin) y en este momento me veo obligada a hacerlo de nuevo. Al no haber encontrado ninguna, e incido en el indefinido, ninguna referencia a este tema en los estudios de pragmática contrastiva portugués-español, recorro a mis propios conocimientos como docente de E/LE en Portugal.

No entraré en disquisiciones sobre corrección lingüística, pero es evidente para un español que, a día de hoy, incluso los académicos de la lengua utilizan en ocasiones este tipo de palabras en sus escritos más informales (que no privados)⁶⁵, como una estrategia de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987) que indica la pertenencia de los hablantes a un mismo grupo, que existe confianza entre ellos, etc. En España se utilizan palabrotas con cierta impunidad, excepto en ámbitos protocolarios, docentes o muy formales. Esto no quiere decir que todos los hablantes digan juramentos o votos por doquier, pero es una realidad que se usan. Y este aspecto debe ser explicado, a mi entender, a los aprendientes.

Para esta cuestión desde luego no recurriremos a un método directo, no propongo la enseñanza explícita sino implícita, a partir de materiales reales, del tipo series de televisión, películas, documentales, publicidad, etc. El profesor de E/LE debe quedar en este caso fuera del aducto explícito, ya que de otra manera sería entendido como una provocación o proposición por su parte para que los alumnos utilicen las palabrotas. Tampoco creo que sea necesario ejercitar su uso, teniendo en cuenta que es éste uno de esos contenidos que se fijan rápidamente en los alumnos. De hecho, conocen la mayoría de las expresiones, ya que también existen, si no iguales, muy parecidos correlatos en su lengua, en la que sin embargo su uso está absolutamente delimitado a ambientes vulgares y muy coloquiales. No se trata, pues, de explicarles que existen, cosa que ya saben, sino mostrarles que en España su uso es diferente, más extendido, más común y menos penalizado.

65 Véanse, por ejemplo, los artículos de Javier Marías en *El País Semanal* o de Arturo Pérez Reverte en *XL Semanal*.

En definitiva, creemos que, si nuestra intención es enseñar a nuestros aprendientes no solo gramática, sino también los aspectos socioculturales asociados a la lengua, no podemos ni debemos permitir que se sigan asustando ante una palabrota en una conversación entre nativos, o que los habituales saludos en ambientes familiares/coloquiales del tipo *¡Coño, cuánto tiempo!* o *¡Joder, no se te ve el pelo!* (ambos casos entre amigos que no se ven hace tiempo y que comparten grupo, grado de amistad y confianza, etc.) les lleve a pensar que se encuentran ante individuos maleducados. Desde luego no se trata de un asunto que nos podamos tomar a la ligera, y mucho menos cuando trabajamos con adolescentes y jóvenes; es muy importante explicarles, además, que no todo, ni en cualquier contexto, vale. Es decir, que tampoco es cuestión de que se pongan a jurar porque están aprendiendo eso en clase de E/LE, pero no creemos que sea buena idea sesgar los materiales para evitar dar explicaciones incómodas y creo imprescindible verbalizar este asunto para comenzar a sistematizar su estudio.

CONCLUSIONES

Tras algunos años dando clase de E/LE en la enseñanza reglada portuguesa, puedo afirmar que la mayoría de los alumnos reconoce haber escogido español como L2 por lo sencillo que les resulta obtener buenas calificaciones. También he podido comprobar que, lo que en un principio les ayuda, a la larga dificulta su aprendizaje, debido a una serie de factores, algunos de los cuales han sido tratados aquí, aunque otros se escapan al ámbito de este trabajo, como la falta de conocimientos gramaticales de su propia lengua o el monolingüismo mayoritario.

Por último, nos gustaría destacar una vez más la necesidad de utilizar un método de aprendizaje combinado, inductivo-deductivo y la importancia de ofrecer una gran cantidad de aducto comunicativo (materiales reales, en su mayoría de medios de comunicación), así como ofrecer al alumno la posibilidad de ejercitar, de practicar su competencia en situaciones/recreaciones reales.

TALLERES

**A tradução de Espanhol para Português:
da aparente facilidade à realidade complexa.
As aulas de Prática de Tradução na Universidade Nova de Lisboa**

Isabel Araújo Branco
*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa*

1. Introdução

A maioria dos alunos inicia o seu percurso na tradução de espanhol para português com poucos conhecimentos da língua de partida e, paradoxalmente, com a ideia de que terá muita facilidade em completar as disciplinas. Ao desenvolver o seu estudo, depara-se com problemas e dificuldades não previstas, como os falsos amigos, a deficiência de conhecimentos em ambas as línguas e o desconhecimento do universo hispânico. Contudo, numa segunda fase, a maioria deixa-se seduzir pela língua e culturas de Espanha e da América Latina e desenvolve as suas competências tradutórias. Neste «Talleres y Experiencias en el aula» abordamos as estratégias desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Tradução de Espanhol para Português em Assuntos Empresariais, Técnico-Científico, Literária e Ciências Sociais e de Humanas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, analisando ainda os resultados de um inquérito a alunos, realizado em Maio de 2011.

2. Quem estuda Tradução e o que pensa?

Começamos por traçar o perfil dos estudantes de tradução, com base no referido inquérito⁶⁶. A maioria das perguntas tinham resposta aberta e muitas pessoas apresentaram vários argumentos, não uma resposta única. Foram inquiridos 43 alunos, 40 a frequentar a licenciatura em Tradução e três Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, estando 28 no 3.º ano e 15 no 2.º. Quase metade são trabalhadores-

⁶⁶ Consultar gráficos no Anexo 1.

estudantes: 20, ou seja, 47 por cento. Há pessoas de várias gerações, mas a maioria tem 20 anos (10 pessoas), seguindo de alunos com 21, 22 e 24 anos (6 em cada categoria).

Do total, 30 nunca tinha aprendido espanhol antes de entrar na FCSH (72 por cento), embora dois digam que tinham algumas noções da língua por assistirem a desenhos animados japoneses dobrados em espanhol. Das 13 pessoas que já sabiam espanhol, seis aprenderam na escola secundária, embora metade não corresponda ao típico aluno português: dois frequentaram as aulas em França e um no Instituto Espanhol de Lisboa (aluno bilingue). Das restantes pessoas, duas aprenderam a língua no Instituto Cervantes e uma no Instituto Espanhol de Línguas. Temos ainda respostas complementares neste grupo, quanto ao contacto com a língua: em Espanha, por ter vivido na Venezuela e por ter tido um namorado argentino.

Porquê o estudo da tradução? A resposta mais comum é o interesse pelas línguas (25), seguido do interesse pela tradução (15) e pelas potenciais saídas profissionais (11). Temos também outras respostas: interesse por outras culturas, interesse pela cultura espanhola, por se tratar de uma nova licenciatura, para procurar melhorar as competências profissionais e melhorar a tradução de livros em Portugal (um cada). Para muitos alunos, o interesse pelo espanhol está relacionado com a importância crescente desta língua no mundo e as saídas profissionais relacionadas com ela: 20 pessoas, ou seja, 46 por cento. Para 19 pessoas (44 por cento), houve outra motivação importante: o interesse pessoal pelo espanhol e/ou pela cultura espanhola. Mas temos ainda outras razões que explicam a opção pelo espanhol, algumas bastante pessoais: o interesse comparado com as outras línguas disponíveis (11 por cento), por pensar ser uma língua fácil (9 por cento), por o espanhol despertar curiosidade (6 por cento), por interesse pessoal pelas culturas, histórias e literaturas hispânicas (6 por cento), para melhorar competências profissionais (2 por cento), por motivos familiares (2 por cento), pela musicalidade da língua (2 por cento) e, no caso do bilingue, pela facilidade e familiaridade.

Passemos para as disciplinas de Prática de Tradução de Espanhol para Português. A maioria dos inquiridos frequentou disciplinas obrigatórias e opcionais (26, 60 por cento), havendo ainda 15 inscritos apenas a cadeiras obrigatórias e dois por opção. No caso de quem fez disciplinas por opção, temos 22 pessoas a explicar a sua escolha com

a melhoria da tradução de espanhol para português (51 por cento), oito com o aumento do domínio do espanhol e três com curiosidade ou gosto pessoal. Encontramos ainda outras motivações: preencher créditos, o horário da disciplina e maior interesse em comparação com outras disciplinas disponíveis na FCSH (um cada).

Quanto ao nível de língua dos alunos ao iniciar o seu estudo da tradução de espanhol para português, a maioria tinha completado um ano (19, ou seja, 44 por cento). Oito tinham apenas um semestre (18 por cento), cinco três semestres, cinco quatro semestres e dois seis semestres. Devemos referir ainda a existência de três alunos que não tinham aprendido espanhol antes de iniciarem a tradução. Estes casos parecem caricatos, mas não são de todo raros. Todos os anos existem pessoas nesta situação, o que obriga a um esforço suplementar do professor e dos alunos e acaba por prejudicar de alguma forma o ritmo de aprendizagem da turma. A maioria das pessoas nesta situação acaba o semestre com notas muito baixas. Em geral, estas opções devem-se à ideia de que o espanhol é uma língua fácil para os portugueses e à tentativa de evitar outras línguas como o alemão. Também se registam casos de sucesso, graças ao esforço pessoal e empenho. Preparámos um questionário a dois alunos com este perfil e ambos confirmaram a substituição do francês ou alemão pelo espanhol e a sua convicção na altura de que não necessitariam de ter tido aulas da língua previamente para a traduzir. Hoje, ambos admitem que as dificuldades que sentiram no seu primeiro semestre de tradução se deveram em grande parte ao desconhecimento da língua de partida. Os resultados positivos que foram alcançados deveram-se, na sua opinião, à assistência às aulas e a um esforço suplementar em casa: preparação milimétrica de glossários, tradução de muitos textos e assistência às aulas e acompanhamento de canais de televisão espanhóis. Reflectindo sobre o seu percurso, os dois dizem que actualmente não optariam pela tradução de espanhol sem ter completado o nível básico da língua.

Do total, 33 por cento, ou seja, 14 alunos, frequentaram mais do que uma disciplina de Prática de Tradução de Espanhol para Português no mesmo semestre. Entre as justificações, encontramos o objectivo de aprender de forma mais intensa este tipo de tradução (7 respostas), o horário (o mesmo valor) e a necessidade de obter créditos ou a necessidade de terminar a licenciatura (2 respostas).

Um dos aspectos mais interessantes é conhecer as expectativas dos alunos antes de frequentar as disciplinas de PT (Es-Pt): 13 dizem que esperavam apenas traduzir (42 por cento), nove imaginavam que fosse mais fácil (29 por cento), cinco pensavam que a cadeira seria como é (16 por cento), três imaginavam que fosse difícil (10 por cento) e um esperava verificar que as duas línguas são muito diferentes (3 por cento). Ao desenvolverem o seu estudo, o que mais os surpreende é, de facto, a grande diferença entre o espanhol e o português apesar das aparentes semelhanças (39 por cento), mas também os falsos amigos (18 por cento) e o crescente interesse pelo espanhol e/ou pela tradução de espanhol (13 por cento). Com seis por cento, temos a dificuldade em traduzir, o vocabulário específico de cada área e a obtenção de notas mais altas do que esperava, e, com quatro por cento, a aquisição de conhecimentos sobre o mundo hispânico e a importância das aulas. Com dois por cento temos respostas variadas: como é demorado traduzir de espanhol para português, dificuldades no português, conhecimento pessoal do vocabulário do português, os erros cometidos, a interferência do espanhol na tradução para português, a exigência de análise crítica, ter notas piores do que em tradução de inglês, o bom ritmo de aprendizagem e, no caso do aluno bilingue, aprender matérias novas. De referir ainda as pessoas que não ficaram surpreendidas com nada (11 por cento).

Entre os conhecimentos adquiridos nestas disciplinas, temos conhecimentos gerais de tradução e de tradução de espanhol (48 por cento), conhecimentos de espanhol (48 por cento), terminologia de áreas específicas (39 por cento), conhecimentos de português (23 por cento), cultura geral (nove por cento), conhecimentos sobre o mundo hispânico (seis por cento), qualidade (quatro por cento), reflexão sobre a tradução (quatro por cento) e rapidez (dois por cento).

Relativamente às dificuldades, o inquérito apresentava um conjunto de sete hipóteses que indicamos em seguida acompanhadas pelos valores correspondentes: falsos amigos (83 por cento); proximidade do espanhol e do português (76 por cento); poucos conhecimentos na área específica da disciplina, como literatura, assuntos empresariais, etc. (65 por cento); poucos conhecimentos em espanhol (30 por cento); dúvidas com o português (30 por cento); pouca assistência às aulas (16 por cento); e poucos conhecimentos em tradução (13 por cento).

E como ultrapassaram as dificuldades? Que motivações sentiram e a que instrumentos recorreram? O inquérito sugeria 12 possíveis respostas: aumento do interesse pelo universo hispânico (67 por cento); aprofundamento do conhecimento das realidades hispânicas (67 por cento); aprofundamento do conhecimento da tradução em geral (90 por cento); aprofundamento do conhecimento da língua espanhola (95 por cento); aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa (72 por cento); capacidade de ultrapassar dificuldades devido ao esforço e trabalho desenvolvido (81 por cento); utilização de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas de tradução de espanhol para português (76 por cento); utilização de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas de tradução da mesma área, embora de outra língua (62 por cento); utilização de conhecimentos adquiridos em disciplinas de espanhol (81 por cento); apoio do professor (100 por cento); apoio dos colegas (58 por cento); e apoio de outras pessoas (25 por cento). Entre este último grupo, temos várias respostas especificadas: amigos (25 por cento), outros professores (25 por cento), familiares (25 por cento), namorado (12 por cento) e colegas de outras turmas (12 por cento).

A maioria dos alunos pretende trabalhar em tradução (67 por cento), mas verificam-se diferentes ambições: turismo (nove por cento), interpretação (2 por cento), legendagem e dobragem de desenhos animados (2 por cento) e *marketing* (2 por cento). De referir ainda que nove por cento ainda não decidiu a que área se dedicar e vinte por cento que afirma ter poucas expectativas profissionais, valor que reflecte o desânimo sentido por muitos jovens face à crise económica que o País atravessa.

Última questão: os conhecimentos que adquiriu nas disciplinas de PT Es-Pt serão úteis no futuro? Todos responderam afirmativamente especificando como: na tradução em geral e em espanhol (cem por cento), cultura geral (20 por cento), domínio do português (6 por cento) e caso viva num país de língua espanhola (2 por cento).

3. As aulas de Prática de Tradução de Espanhol para Português

As aulas são essencialmente práticas e a matéria é dada de forma empírica, analisando casos concretos para facilitar a aprendizagem. Algumas sessões são dedicadas a questões teóricas, embora procurando que os alunos reflectam sobre estas em relação com a prática e sempre de uma forma crítica. Daí que possam ser apresentados artigos

de vários autores com perspectivas diferentes sobre uma mesma questão. Os textos práticos naturalmente têm a ver com as matérias a leccionar em cada uma das cadeiras, procurando ser o mais abrangente possível. Isto significa igualmente que são dados textos de e sobre Espanha e a América Hispânica, de forma a alargar os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos. No caso da tradução literária, começamos com literatura infanto-juvenil e com questões diversas e, na segunda parte do semestre, procuramos concentrar-nos em dois autores concretos de forma a que os alunos aprofundem o seu conhecimento sobre o estilo e a temática em causa e assim consigam traduções mais correctas. Isto traduz-se na prática em saber se «novio» deve ser traduzido como «namorado» ou como «noivo» conforme o autor seja espanhol ou chileno ou não ficar surpreendido se uma personagem de um conto de Julio Cortázar vomita coelhos.

Uma das preocupações essenciais desde as primeiras aulas é o português. Daí que o semestre costume iniciar-se com exercícios de português a partir de supostas traduções de espanhol. Vejamos o caso da página da internet da Vueling⁶⁷. Estes curtos excertos são ilustrativos do tipo de erros típicos das traduções mal realizadas. Com a sua correcção, pretende-se que seja claro para os alunos a importância de uma boa tradução: esta não pode ser apenas um texto que o leitor compreende, mas apresentar um português correcto. Vejamos, então, o exemplo. «Procura uma brecha e dá uma fugida»: uma tradução correcta seria, por exemplo, «Procura um intervalo e foge.» As «ofertas» em espanhol são «promoções» em português, produtos a um preço mais baixo, sem que haja alguma coisa grátis. Encontramos vários casos de espanholismos e de espanhol transformado à força em algo que não é português: «algo muito valorado»/valorizado; «uma vez que se evitam deslocamentos»/são evitadas deslocações; «relação tu a tu»/relação informal; «companhia próxima»/empresa informal; «preguntas»/perguntas; «Podes chamar para o número do nosso Apoio ao Cliente»/Podes ligar; «Posso escolher o assento»/Posso escolher o lugar; «plano de assentos»/mapa de lugares ou do avião; «porque logo se acabam»/porque depressa se esgotam; «Em caso que a tua mala sofra danos»/Caso a tua mala sofra danos; «riscaduras»/riscos. De uma forma geral, a comunicação em Espanha é mais informal do que em Portugal, onde nunca se trata por

⁶⁷ Anexo 2.

tu o leitor, excepto se o público-alvo for exclusivamente infantil ou jovem. Não parece ser o caso, pelo que também teríamos de fazer essa alteração.

Prossigamos com a tradução empresarial. Por regra, não se traduz os nomes das empresas. Por exemplo, não traduzimos «Banco Bilbao Viscaia» (BBVA) por «Banco Bilbao e País Basco». Nem «Red Nacional de Ferrocarriles Españoles» (RENFE) por «Rede Nacional de Caminhos-de-Ferro de Espanha (RENCFE)». Nem «Iberia» por «Ibéria». Mas o que fazer se a empresa se chama «Super Bodega»⁶⁸? Em espanhol «bodega» é uma adega ou uma loja de alimentos e bebidas, enquanto em português significa «porcaria». Neste caso, deveríamos contactar quem nos encomendou o trabalho, explicar a situação e sugerir um nome alternativo.

Passemos para um caso em publicidade para analisar a tradução de expressões: «Pégate y chatea»⁶⁹. «Chatea» tem origem em «chat», palavra inglesa utilizada em Portugal. Contudo, não a podemos conjugar como em espanhol, pois ficaria «chateia», ou seja, aborrece. Possível solução: «Agarra e conversa».

Os falsos amigos são uma constante na tradução de espanhol para português, como é o caso de «todavía», sinónimo de «contudo» em português. Vejamos alguns exemplos: «Él es guapo, pero su hermano todavía más.»/Ele é bonito, mas o seu irmão é ainda mais; «Todavía está enfermo.»/Ainda está doente. Também «apenas» é muito comum. Por vezes tem o sentido de «só» ou «somente» como em português, mas na maioria das vezes introduz uma negação: «quase não», «mal», «logo que», etc: «Apenas habla durante la comida.»/Quase não/Mal fala durante o almoço; «Apenas la conozco.»/Quase não/Mal a conheço; «Apenas había salido, me llamaron por teléfono.»/Mal tinha saído, telefonaram-me. Um falso amigo menos conhecido é «espantoso». Tendo como origem a palavra «espanto», em português tem um sentido positivo (fabuloso) e em espanhol negativo (assustador): «Qué lugar espantoso.»/Que sítio terrível.

Existem ainda palavras que apenas por vezes são falsos amigos. É o caso de «ilusión», que muitas vezes pode ser traduzido por «ilusão». Aliás, as definições nos dicionários

⁶⁸ Anexo 3.

⁶⁹ Anexo 4.

de português e de espanhol são semelhantes. O dicionário Priberam⁷⁰ define da seguinte forma a palavra: engano dos sentidos ou pensamento; o que se nos afigura ser o que não é; quimera; esperança irrealizável. Por seu lado, o Dicionário de la Real Academia Española⁷¹ apresenta a seguinte definição: concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos; esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo; viva complacencia en una persona, una cosa, una tarea, etc. Contudo, na tradução nem sempre traduzimos «ilusión» por «ilusão», mas sim por «esperança» ou «desejo». Vejamos alguns exemplos de *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo:

Original:

«-¿Para dónde va?

-Va para Sayula.

-Imagínese usted. Yo que creía que Sayula quedaba de éste lado. Siempre me **ilusionó** conocerlo⁷².»

Tradução:

«— Para onde vai?

— Vai para Sayula.

— Imagine. E eu que pensava que Sayula ficava para este lado. Sempre **quis muito** conhecê-la.»

Original:

«-Mejor no hubieras salido de tu tierra. ¿Qué viniste a hacer aquí?

-Ya te lo dije en un principio. Vine a buscar a Pedro Páramo, que según parece fue mi padre. Me trajo la **ilusión**⁷³.»

Tradução:

«— Era melhor não teres saído da tua terra. O que vieste aqui fazer?

— Já te disse antes. Vim procurar Pedro Páramo, que parece que foi meu pai. Trouxe-me a **esperança**.»

⁷⁰ In www.priberam.pt/dlpo, consultado em 2 de Maio de 2011.

⁷¹ In www.rae.es, consultado em 2 de Maio de 2011.

⁷² RULFO, Juan, *Pedro Páramo*, 17.^a ed. Madrid: Cátedra, 2003, p. 110.

⁷³ IDEM, *ibidem*, p. 119.

Podemos recordar outros casos de «quase falsos amigos». Por exemplo, em espanhol utiliza-se «compañía» quando em português se usa «empresa». Mas há excepções: companhia de seguros, companhia de aviação, etc. É o uso que deve orientar o critério do tradutor. Da mesma maneira, em espanhol é muito comum utilizar «ya que» e em português é mais raro a expressão «já que», mas não «porque» ou «pois». O mesmo acontece com «tampoco», palavra habitual em espanhol. Existe «tão-pouco» em português, mas é de utilização reduzida, daí que se deva antes adoptar «também não».

De facto, uma das tendências dos alunos é fazer traduções literais mesmo quando estas não funcionam. Tentando evitar isso, um dos exercícios que apresentamos é precisamente mostrar traduções literais e procurar que concluam que não fazem sentido. Vejamos excertos de *Travesuras de la niña mala*, de Mario Vargas Llosa:

«Fue la cena más tensa y difícil a la que he asistido nunca⁷⁴.»

Tradução incorrecta: Foi o jantar mais tenso e difícil a que assisti nunca.

Tradução correcta: Foi o jantar mais tenso e difícil **da minha vida**.

«La historia que me contó era tal vez **cierta**, aunque seguramente dejó muchas cosas en la sombra y disimuló, suavizó y embelleció otras⁷⁵.»

Tradução incorrecta: A história que me contou era talvez **certa**, embora certamente tenha deixado muitas coisas na sombra e dissimulou, suavizou e embelezou outras.

Tradução correcta: A história que me contou era talvez **verdadeira**, embora certamente tenha deixado muitas coisas na sombra e dissimulou, suavizou e embelezou outras.

«**Trata** de comprenderme, si **puedes**⁷⁶.»

Tradução incorrecta: **Trata** de compreender-me, se **podes**.

Tradução correcta: **Tenta** compreender-me/entender-me, se **conseguires**.

⁷⁴ VARGAS LLOSA, Mario, *Travesuras de la niña mala*. Madrid: Punto de Lectura, 2008, p. 94.

⁷⁵ IDEM, *ibidem*, p. 194.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 382.

Com frequência, aproveitamos a tradução de um texto para fazer a análise crítica de edições já publicadas, corrigindo-as inclusivamente. É o caso do conto «Muerte constante más allá del amor», de Gabriel García Márquez, traduzido por Pedro Tamen. À medida que o texto é traduzido na aula, é comparado com a tradução editada e, mesmo no caso de um tradutor consagrado como é o caso de Tamen, encontramos alguns erros. Vejamos apenas dois exemplos, o primeiro no segundo parágrafo:

«El senador Onésimo Sánchez estaba plácido y **sin tiempo** dentro del coche refrigerado, pero tan pronto como abrió la puerta lo estremeció un aliento de fuego⁷⁷ [...]»

«O senador Onésimo Sánchez estava plácido e **sem pressa** dentro do carro refrigerado, mas logo que abriu a porta foi sacudido por um hálito de fogo⁷⁸ [...]»

A tradução correcta seria «sem tempo». No início do conto, o narrador diz-nos que o protagonista morrerá dentro de seis meses porque está doente. Ali está protegido no automóvel, suspenso no tempo, sem tempo por estar numa espécie de pausa e por ter poucos meses de vida. Não está «sem pressa». Mais à frente, lemos:

«El senador estaba en la habitación contigua reunido con los principales del Rosal del Virrey, a quienes había convocado para cantarles las verdades que ocultaba en los discursos. Eran tan parecidos a los que **asistían** siempre en todos los pueblos del desierto, que el propio senador sentía el hartazgo de la misma sesión todas las noches⁷⁹.»

«O senador estava no quarto contíguo reunido com os notáveis do Rosal del Virrey, que convocara para lhes cantar as verdades que ocultava nos discursos. Eram tão parecidos com os que assistiam sempre

⁷⁷ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, «Muerte constante más allá del amor» in www.literatura.us/garciamarquez/constante.html, consultado a 27 de Maio de 2011.

⁷⁸ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, «Morte constante para além do amor» in *A Incrível e Triste História da Cándida Eréndira e da sua Avó Desalmada*, 3.^a ed. Trad. de Pedro Tamen. Lisboa: Quetzal, 1995, p. 51.

⁷⁹ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, «Muerte constante más allá del amor» in www.literatura.us/garciamarquez/constante.html, consultado a 27 de Maio de 2011.

em todas as aldeias do deserto que o próprio senador sentia o enfartamento da mesma sessão todas as noites⁸⁰.»

Nesta frase, «assistir» não faz sentido em português, mas faz em espanhol da Colômbia, país de origem do autor. Segundo o Dicionário da RAE, aí tem o significado de «viver», «habitar», apresentando como exemplo ilustrativo a frase «Aurelio asiste en la montaña»⁸¹. A tradução correcta seria, portanto, a seguinte: «Eram tão parecidos com os que viviam em todas as aldeias do deserto que o próprio senador sentia a saturação da mesma sessão todas as noites».

Respeitar o ritmo do texto é fundamental. Esta ideia parece ser consensual, contudo, na prática, muitos alunos tendem a substituir a pontuação e, portanto, a modificar o ritmo. Um dos exercícios que fazemos é a tradução de um excerto de *La consagración de la primavera*, de Alejo Carpentier. A personagem, Vera, está em Valência, numa noite de bombardeamento aéreo, em plena Guerra Civil Espanhola. O texto marca, através do ritmo da pontuação, os momentos em que se ouve, por um lado, a sirene de aviso e, por outro, a queda das bombas, projectando no leitor uma sensação física semelhante: no primeiro momento, há um contínuo, com vírgulas, tal como o som das sirenes; no segundo, há pausas, com pontos, correspondendo às pausas entre a queda das bombas.

«Y, de repente, suenan sirenas, muchas sirenas, enormes sirenas. Las nubes –ahora bien visibles– son traspasadas por luces de reflectores que se entrecruzan en ángulos, giratorias intersecciones, juegos geométricos, sobre los techos, los campanarios, los escalonamientos cimeros de la urbe. Y ahora, a lo lejos, motores de avión. Varios motores de avión que crecen, crecen, crecen. (Para mí son docenas y docenas de aviones...). Y se abre, en seca y apretada percusión, el fuego de la defensa antiaérea: estampidos en serie, separados por brevísimas pausas que recogen el eco de lo que antes se oyó. Y hay una fuerte y retumbante explosión, lejos, bastante lejos, al parecer. Y otra más. Y otra, que parece más próxima. Y un vuelo ensordecedor que parece pasar sobre la calle.

⁸⁰ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, «Morte constante para além do amor» in *A Incrível e Triste História da Cândida Eréndira e da sua Avó Desalmada*, 3.ª ed. Trad. de Pedro Tamen. Lisboa: Quetzal, 1995, p. 56.

⁸¹ In www.rae.es, consultado em 27 de Maio de 2011.

Tengo miedo. Un miedo atroz. El miedo que lleva a correr sin saber a dónde se corre. Corriendo voy de una a otra esquina. Y corriendo llego a un vasto edificio de entradas abiertas⁸² [...]»

Este excerto dá-nos também o pretexto de analisarmos a intertextualidade do título do romance e a forma como deve ser traduzido. A tradução evidente seria *A Consagração da Primavera*. No entanto, é evidente a intertextualidade com a composição musical de Igor Stravinsky, «Le sacre du printemps», confirmada, aliás, ao longo da narrativa. Esta peça é traduzida para português invariavelmente como «A Sagração da Primavera». Logo, também o título do romance de Carpentier terá de ser em português *A Sagração da Primavera*, e não *A Consagração da Primavera*.

A tradução ou não tradução dos nomes coloca-se em qualquer área. Por princípio, os nomes não se traduzem, mas essa regra não pode ser aplicada no nome de personagens de literatura infantil com significado, no caso de nomes transliterados de outros alfabetos, como o árabe ou o russo (Chejov e Bajtin em espanhol, Chekov e Baktin em português), ou no caso de figuras históricas cujos nomes por tradição são traduzidos. Alfonso X, el Sabio, é em português Afonso X. Cristóbal Colón é Cristóvão Colombo. Catalina de Rusia é Catarina da Rússia. Os exemplos podiam continuar, mas vejamos o caso de Don Quijote, a personagem de Cervantes, e o título da sua obra em português. Aqui, deveríamos aplicar a regra de traduzir tudo excepto o nome. *Don Quijote de la Mancha* seria traduzido como *Dom Quijote da Mancha*, mas todas as traduções, incluindo as publicadas em 2005, apresentam *Dom Quixote de la Mancha*. De acordo com as regras, este pequeno título tem dois erros: o nome da personagem está traduzido, e não a sua região. Se fizéssemos uma nova tradução e tendo consciência deste erro, deveríamos propor o título *Dom Quijote da Mancha*? Não, porque o outro título já entrou na tradição literária, tradutória e cultural portuguesa. Teríamos de o manter.

A região espanhola «La Mancha» é comumente traduzido para Mancha, tal como os reinos de León e Castilla são Leão e Castela para os portugueses desde que começaram a estudar História de Portugal e as guerras medievais com os países vizinhos. Da mesma forma, passamos Córdoba para Córdova e Montevideo para Montevidéu. Contudo, não

⁸² CARPENTIER, Alejo, *La consagración de la primavera*. Madrid: Alianza Editorial, 2004, p. 23.

traduzimos Buenos Aires para «Bons Ares». Porquê? Porque em português entrou dessa forma no uso da língua, tornando-se tradição. Da mesma forma, em português, temos de acrescentar «Cidade da» em Guatemala, quando se trata da capital do país, acontecendo o mesmo com o Panamá ou o México e as suas capitais.

Outra tendência geral dos alunos é a utilização abusiva de notas-de-rodapé. Para evitar este erro, estudamos a sua aplicação correcta e incorrecta em obras editadas. Por exemplo, em *O Anjo Literário*, de Eduardo Halfon, os tradutores – Sofia Castro Rodrigues e Virgílio Tenreiro Viseu – incluíram notas-de-rodapé pertinentes:

«Depois de ter assinado o “Manifesto dos 311” (exigindo a renúncia do ditador presidencial Jorge Ubico) e de fundar com alguns amigos o jornal político *El Espectador*, a polícia local andava a perseguir-lo por toda a cidade. Felizmente, este jovem transportava com ele uma brocha e uma lata de tinta branca e [...] conseguiu escrever [...] a sua primeira frase literária num muro decrépito da capital: “Não me situo⁸³.”

Na nota-de-rodapé, remetendo para «situo», lemos: «No original, “ubico”, trocadilho com o significado do apelido do ditador.» Outro exemplo:

«Pushkin estava a ficar encharcado. No caminho, já se tinham formado pequenos lagos. Enquanto os saltava, ocorreu-lhe que as palavras pavilhão e borboleta não só rimavam como estavam etimologicamente ligadas. Sorriu⁸⁴.»

A nota-de-rodapé indica: «“Pabellón” e “papillón” no original.» Sem ela, o leitor português não compreenderia o texto. Passemos para uma utilização errada, neste caso na tradução de *As Viúvas das Quintas-Feiras*, de Claudia Piñero, com tradução de Artur Lopes Cardoso. Lemos no texto:

⁸³ HALFON, Eduardo, *O Anjo Literário*. Trad. de Sofia Castro Rodrigues e Virgílio Tenreiro Viseu. Lisboa: Cavalos de Ferro, 2008, p. 17.

⁸⁴ IDEM, *ibidem*, p. 105.

«”Porque estou a fazer uma coisa com eles. Na verdade, não é com eles e sim com as apólices deles. Estou a *viaticar* seguros de vida.”
“E o que é isso?” “Descontá-los. Dás-lhes a guita contra a apólice endossada em teu nome, passas a ser o beneficiário, é um procedimento administrativamente muito simples⁸⁵.”»

A nota-de-rodapé explica que «viaticar» é a «corruptela da palavra inglesa *viaticate* que significa vender ou ceder a terceiros uma apólice de seguros de vida por uma quantia inferior ao valor líquido recebido por morte». No entanto, esta explicação anula o efeito do fim do capítulo, em que podemos ler:

«O Tano ficou mais um pouco no bar, com o olhar perdido no verde imaculado do campo de golfe, pensando na razão por que lhe teriam chamado *viaticação*⁸⁶.»

O questionamento da personagem e, portanto, do leitor é previamente explicada pela intervenção do tradutor, que, portanto, anula o efeito da narrativa e compromete o efeito de surpresa projectado pelo autor.

Poderíamos continuar a apresentar exercícios ou textos traduzidos em aula, mas pretendia-se apenas uma visão panorâmica. Como vimos no início, a grande maioria dos alunos inquiridos pretende profissionalizar-se em Tradução e todos consideram úteis os conhecimentos adquiridos nas aulas. Esperamos, pois, contribuir para a melhoria das traduções de espanhol em Portugal.

Referencias

- Carpentier A. (2004): *La consagración de la primavera*, Alianza Editorial, Madrid.
- García Márquez, G.: «*Muerte constante más allá del amor*», www.literatura.us/garciamarquez/constante.html (consultado a 27 de Maio de 2011).

⁸⁵ PIÑERO, Claudia, *As Viúvas das Quintas-Feiras*. Trad. de Artur Lopes Cardoso. Matosinhos: Quidnovi, 2008, p. 190.

⁸⁶ IDEM, *ibidem*, p. 193.

- García Márquez, G.: «Morte constante para além do amor», *A Incrível e Triste História da Cândida Eréndira e da sua Avó Desalmada* (1995), 3.^a ed. Trad. de Pedro Tamen, Quetzal, Lisboa.
- Halfon, E. (2008): *O Anjo Literário*, Trad. de Sofia Castro Rodrigues e Virgílio Tenreiro Viseu, Cavalo de Ferro, Lisboa.
- Piñero, C. (2008): *As Viúvas das Quintas-Feiras*, Trad. de Artur Lopes Cardoso, Quidnovi, Matosinhos.
- Rulfo, J. (2008): *Pedro Páramo*, 17.^a ed., Cátedra, Madrid.
- Vargas Llosa, M. (2008): *Travesuras de la niña mala*, Punto de Lectura, Madrid.
- www.priberam.pt/dlpo (consultado em 2 de Maio de 2011).
- www.rae.es (consultado em 2 de Maio de 2011).

Imágenes:

Anexo II: www.vueling.com/pt

Anexo III: www.eurobau.co.cr/proyectos.html

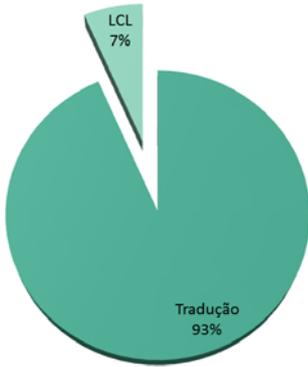
http://s396.beta.photobucket.com/user/wenmorth/media/Iconos/Maxibodega.png.html?#user/wenmorth/media/Iconos/Maxibodega.png.html?&_suid=135180475382706549750985452172

Anexo IV: www.digicelgroup.com

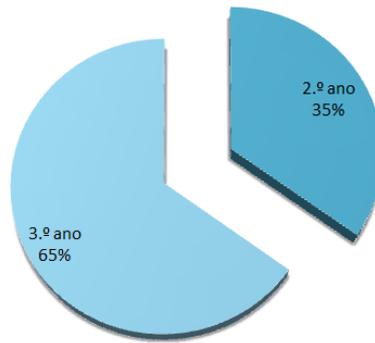
Anexos

Anexo 1

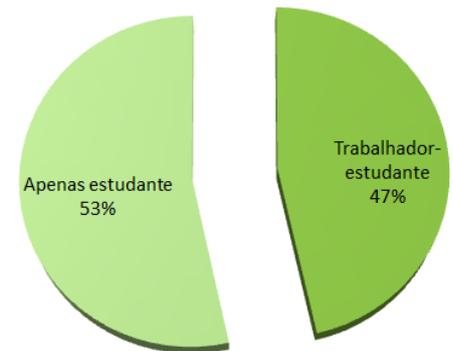
Licenciatura (Total: 43)



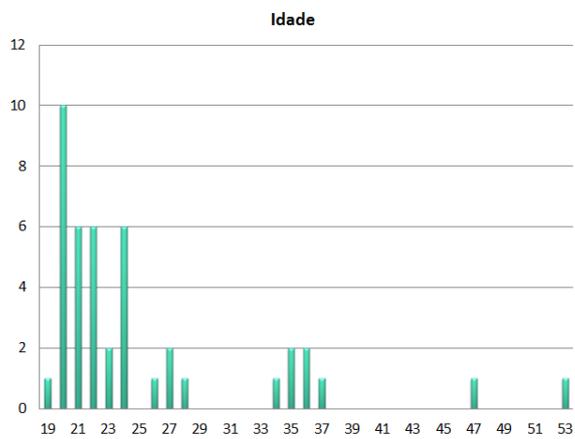
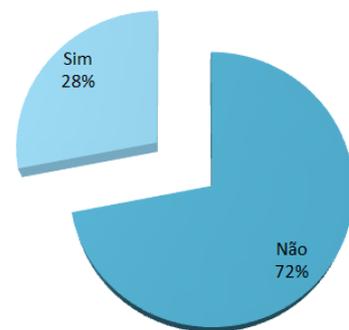
Ano que frequenta (Total: 43)



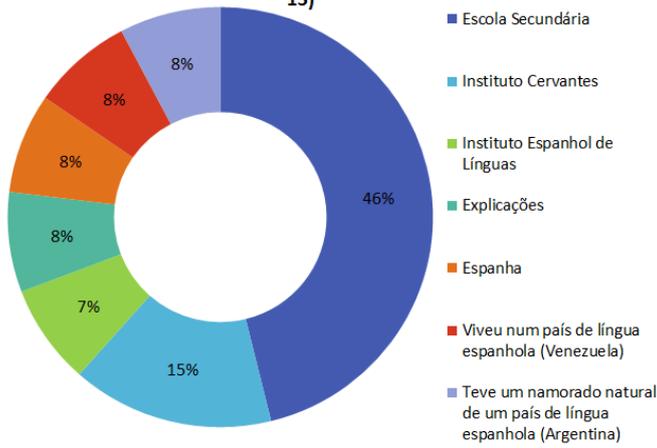
Trabalhador-estudante? (Total: 43)



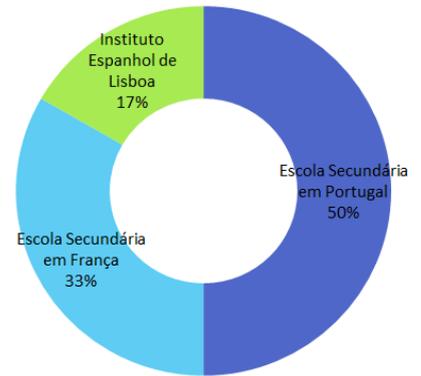
Aprende espanhol antes de entrar na FCSH?



Onde aprendeu espanhol antes de entrar na FCSH? (Total: 13)



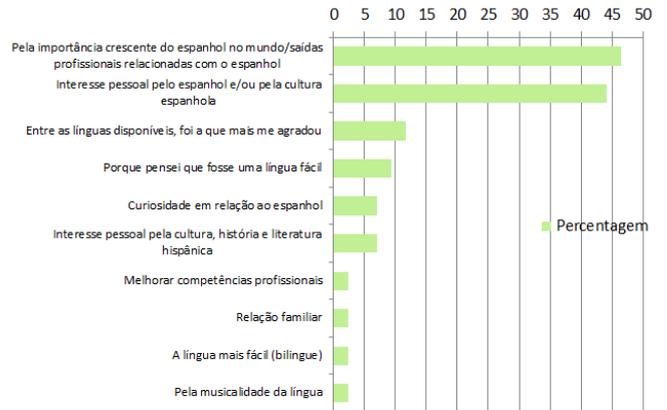
Espanhol na Escola Secundária (Total: 6)



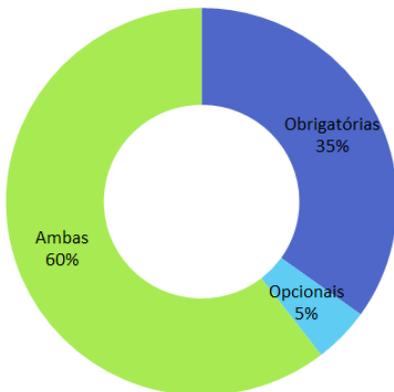
Porque optou pelo estudo de Tradução?



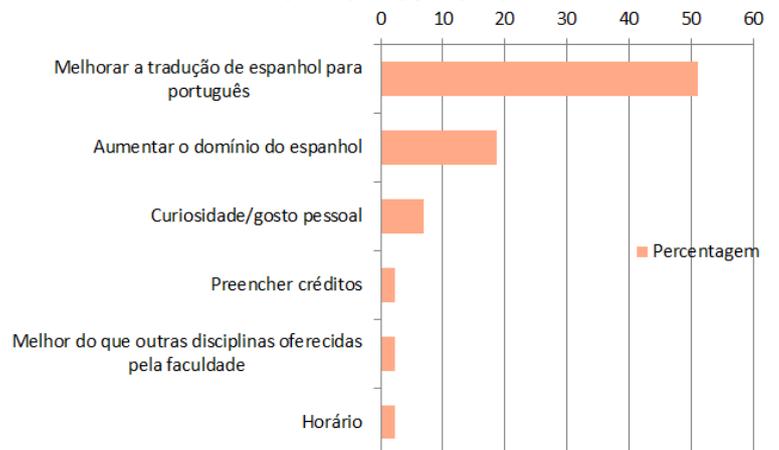
Porque optou pelo estudo de Espanhol?



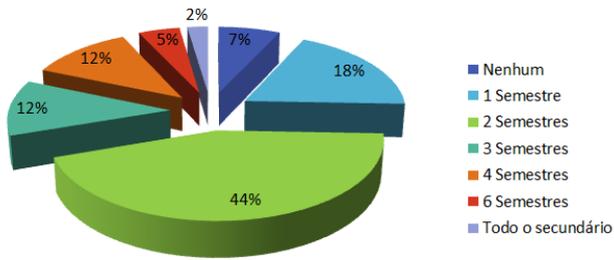
Disciplinas obrigatórias ou opcionais?



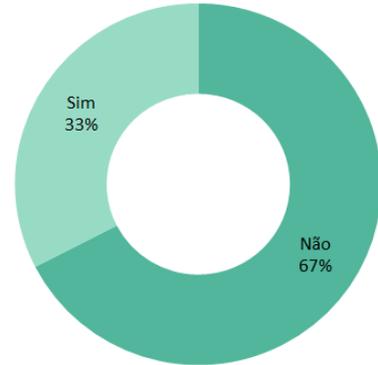
Disciplinas por opção: porquê?



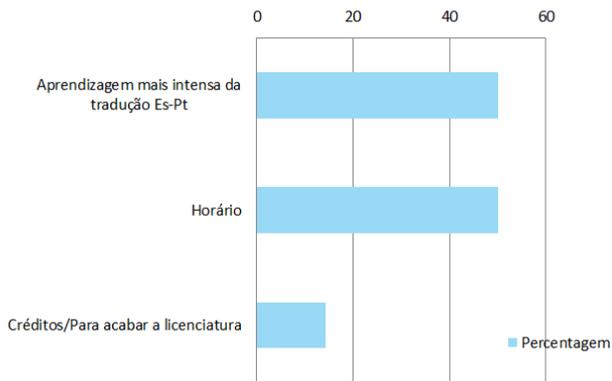
Quantos semestres de espanhol tinha completado quando começou a frequentar a sua primeira disciplina de PT Es-Pt?



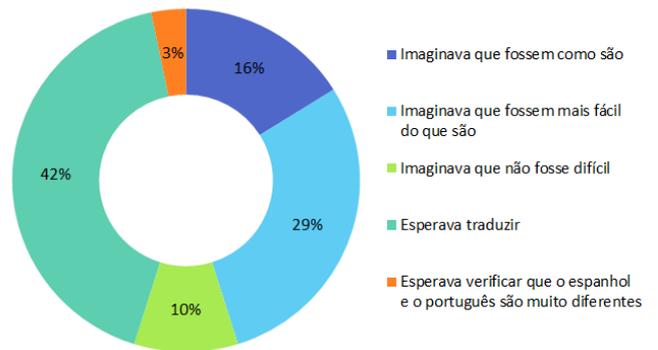
Fez ou faz mais do que uma disciplina de PT Es-Pt no mesmo semestre?



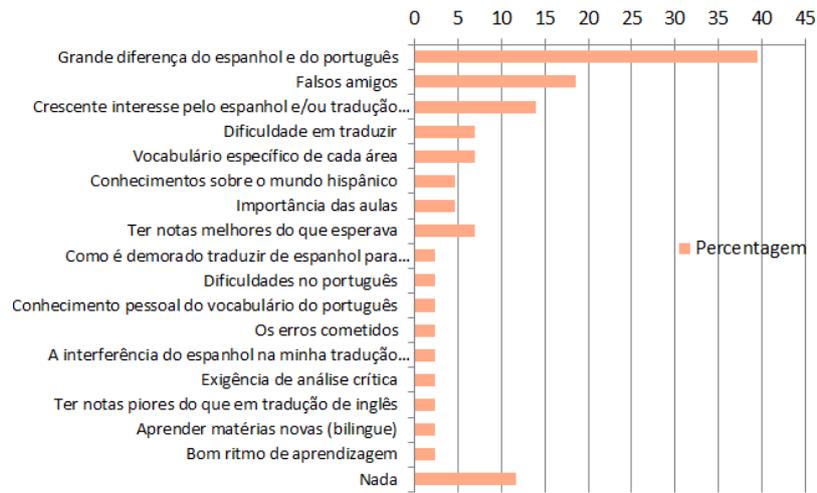
Porque fez mais do que uma disciplina de PT Es-Pt no mesmo semestre?



O que esperava das disciplinas de PT Es-Pt antes de começar a frequentá-las?



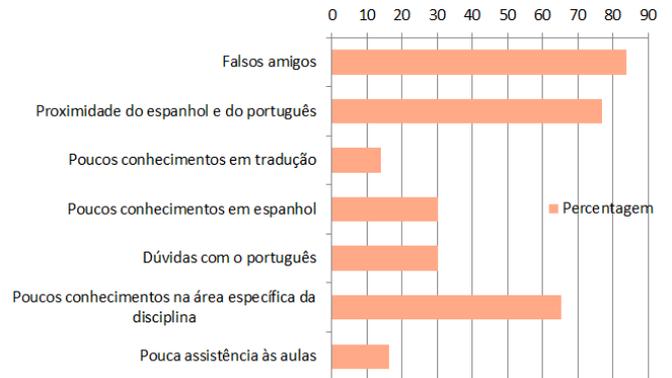
O que mais o surpreendeu ao desenvolver o seu estudo prático na tradução de espanhol para português?



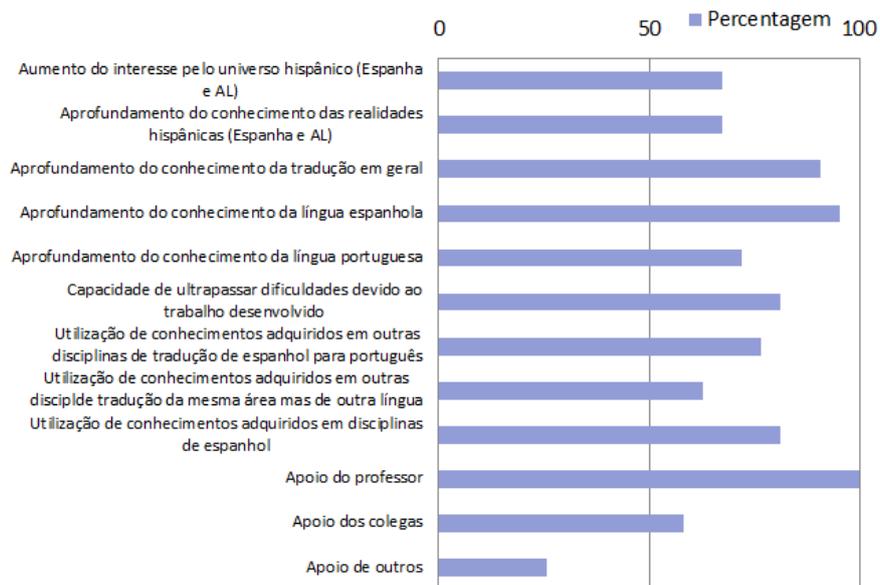
Que conhecimentos adquiriu nas disciplinas de PT Es-Pt?



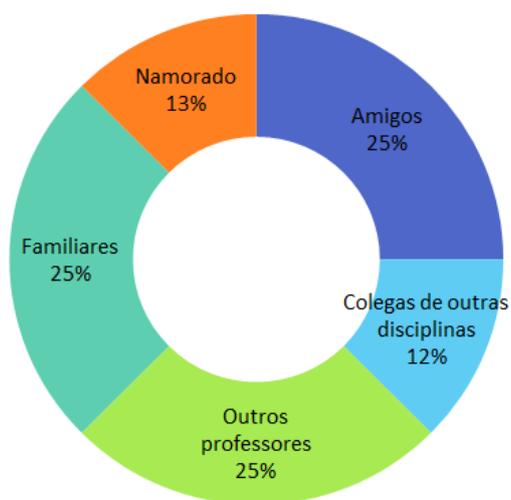
Principais dificuldades na tradução de espanhol para português



Motivações e instrumentos para ultrapassar as dificuldades



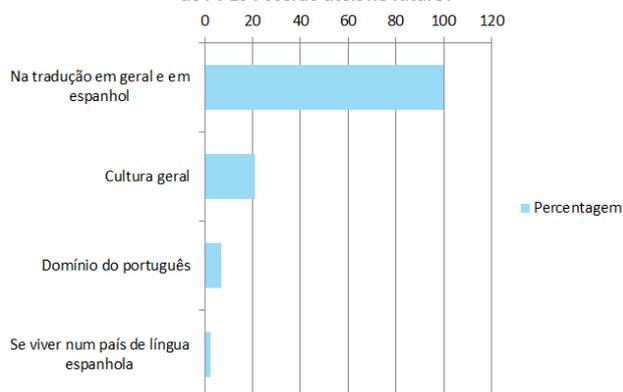
Apoio de outros (Total: 11)



Expectativas profissionais para o futuro



Conhecimentos que adquiriu nas disciplinas de PT Es-Pt serão úteis no futuro?



Anexo 2

Ofertas Vueling

A Corunha - Londres
35€ por trajecto

Londres - A Corunha
60€ por trajecto

Mais ofertas

Centro reservas
707 78 39 39
8-24 h todos os dias.

ÚLTIMOS DIAS! PROCURA UMA BRECHA E DÁ UMA FUGIDA. HÁ 1.000.000 DE LUGARES FROM **25€**

Perguntas mais frequentes

Como posso comprar um bilhete se não tenho acesso à Internet?

Podes chamar para o número do nosso Apoio ao Cliente Vueling e faremos a compra por ti, com um custo adicional de 10 €.

Posso escolher assento ao comprar o meu bilhete?

Sim, a Vueling oferece a todos os seus clientes a opção de reservar assento online com o computador portátil ou para simplesmente ler o jornal. Experimenta-o apenas 10 € em voos domésticos em Espanha ou 13 € em voos internacionais. Podes escolher o teu Assento XL no plano de assentos ao fazer a reserva ou na secção "Alterações e Itinerário" depois de teres feito a reserva. Mas é melhor solicitar o teu assento XL com a reserva porque logo se acabam! Leva em conta, por razões de segurança, para ocupar um Assento XL deverás cumprir certos requisitos de saúde e idade. Durante o processo de compra serás informado das condições deste tipo de assento.

Mais espaço para voar? Voa em assentos XL.

Com o nosso assento XL desfrutarás de mais espaço para as pernas, para trabalhar com o computador portátil ou para simplesmente ler o jornal. Experimenta-o apenas 10 € em voos domésticos em Espanha ou 13 € em voos internacionais. Podes escolher o teu Assento XL no plano de assentos ao fazer a reserva ou na secção "Alterações e Itinerário" depois de teres feito a reserva. Mas é melhor solicitar o teu assento XL com a reserva porque logo se acabam! Leva em conta, por razões de segurança, para ocupar um Assento XL deverás cumprir certos requisitos de saúde e idade. Durante o processo de compra serás informado das condições deste tipo de assento.

O que acontece se a minha bagagem ou equipamento sofrer danos?

Em caso que a tua mala sofra danos que afectem a sua função de proteger o conteúdo, deverás preencher um formulário de irregularidade de bagagem (PIR) secção de Achados e Perdidos do aeroporto. Recorda que não indemnizamos: amolgaduras, riscaduras, manchas, asas e/ou rodas partidas.

Aeroportos principais

Vueling só opera nos aeroportos principais das grandes cidades, algo muito valorad pelos nossos clientes uma vez que se evitam deslocamentos longos até aos seus lugares de destino.

Relação de tu a tu

Somos uma companhia próxima e dialogamos com os nossos clientes directa e transparentemente.

Pontualidade

A nossa pontualidade supera a média do sector na Europa em comparação com os nossos concorrentes, segundo os dados contrastados.

Fidelização

Os nossos bilhetes e produtos acumulam pontos que podem ser trocados por voos. Deste modo, todos os passageiros Vueling que desejarem podem viajar utilizando o programa Punto da Vueling ou o programa Iberia Plus.

Check-in online

Os passageiros da Vueling podem imprimir cartões de embarque pela Internet dentro de um período que vai dos 7 dias até às 3 horas antes da partida do voo, sempre e quando o aeroporto os aceitar e os passageiros não necessitem de atendimento especial.



Língua > Português

Anexo 3



Anexo 4

Pégate y Chatea
con tu BlackBerry Messenger

Llévatelo GRATIS en Plan \$15 + servicio BlackBerry®

Plan MAIL \$10 al mes
Plan SOCIAL \$10 al mes
Plan FULL \$15 al mes

+ el paquete que prefieras

findes libres paquetes sms

BlackBerry

No te despegues de tus amigos, chateando ilimitadamente con tu BlackBerry Smartphone de Digicel.

tu saldo dura más!
Solicita más información llamando al 2204-3444 - www.digicel.com.ve

Síguenos en

Digicel
Primero eres tú

El aprendizaje inductivo y cooperativo en la clase de ELE

Nieves Barahona

Universidad del Algarve

Olivia Novoa Fernández

Ciac-Universidad del Algarve

Resumen

La idea del Taller «El aprendizaje inductivo y cooperativo en el aula de ELE» —que presentamos en el Cuarto Congreso de La enseñanza de español en Portugal celebrado en Évora el 3 de junio de 2011— surgió como respuesta al deseo de compartir nuestro interés por el aprendizaje inductivo y cooperativo en el aula de español como lengua extranjera. Tanto el taller, como el texto que aquí lo recoge, se organizan en dos partes: El aprendizaje inductivo en la clase de ELE y El aprendizaje cooperativo en la clase de ELE.

I. El aprendizaje inductivo en la clase de ELE (por Nieves Barahona)

1. Justificación del aprendizaje inductivo en la clase de ELE

A finales de los años sesenta, la crisis del Estructuralismo, como Ciencia Lingüística, y del Conductivismo, como Ciencia de la Psicología, llevó a lingüistas y docentes a plantearse la validez del método que orientaba en aquel momento la enseñanza de lenguas extranjeras, el Audiolingüístico, y a emprender nuevos caminos al amparo de las corrientes que iban surgiendo en los distintos campos científicos: el Cognitivismo, el Aprendizaje Social o el Generativismo, entre otras muchas. (Para un panorama de la evolución de los enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas se puede consultar Richards y Rodgers: 2003).

1.1. Enseñanza centrada en el alumno

El cognitivismo de Piaget (1965) supuso una pequeña revolución en el campo educativo. La idea de que la enseñanza debería estar centrada en el alumno, en sus habilidades y necesidades, fue probablemente uno de sus presupuestos más importante.

Prácticamente todas las teorías de aprendizaje posteriores al Cognitivismo asumirán este principio. Así lo hacen el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y el enfoque humanístico, por citar algunas.

Con nuestra práctica pedagógica partimos del supuesto de que toda enseñanza es humanística, puesto que el principal objetivo de la escuela no tendría que ser tanto transmitir un conocimiento o permitir un aprendizaje, como desarrollar las habilidades de los aprendientes como seres sociales. En la enseñanza de una lengua extranjera (L/E) no se trata solo de un fin, sino también de un medio, ya que muchas de las actividades que realizamos en clase destinadas a la adquisición de la lengua exigen la activación de destrezas personales como la empatía, la capacidad de comunicación y crítica, la habilidad para defender una opinión y la madurez para respetar la ajena, etc. La idiosincrasia de nuestro contexto nos ofrece, en este sentido, unas posibilidades ilimitadas que no podemos desaprovechar.

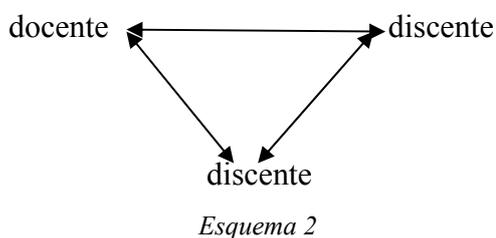
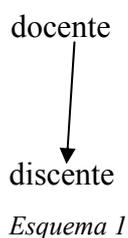
Una educación centrada en el alumno exige igualmente replantearse el modelo de enseñanza tradicional. Se espera, por ejemplo, una mayor flexibilidad de parte del profesor que habrá de saber adaptarse a la idiosincrasia de cada grupo.

Asimismo, la motivación se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. Pese a que seguimos sin poder describir en detalle el proceso mental que posibilita la adquisición, sí se sabe que la motivación es un motor imprescindible. Krashen (1982) lo ilustró acertadamente con su Hipótesis del Filtro Afectivo en la que explica cómo los factores emotivos facilitarán, o dificultarán, la adquisición. Un aprendiente que tenga el filtro afectivo muy bajo, es decir, que esté motivado, interesado y que tenga confianza en sí mismo, tendrá más éxito que otro con un filtro afectivo muy alto, esto es, poco motivado o inseguro.

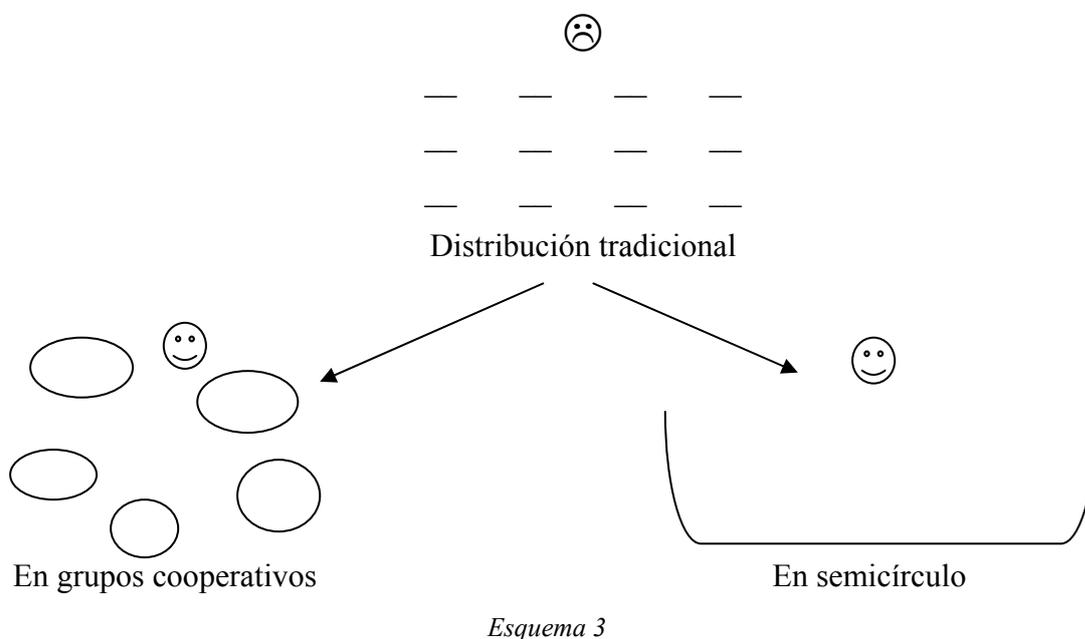
La motivación se convierte, de este modo, en nuestro primer objetivo de clase. Consideramos que es indispensable para el buen funcionamiento de la disciplina —sea cual sea— crear un buen ambiente de clase, una atmósfera distendida en la que todos nos sintamos bien y en la que existan un respeto y un interés mutuos. Las primeras sesiones de clase estarán diseñadas para:

- Conocernos.

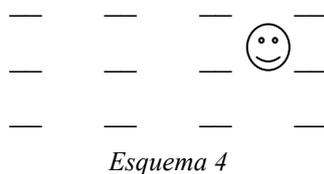
- Aprender a trabajar en equipo.
- Sustituir la relación tradicional (esquema 1) por una más inclusiva (esquema 2):



Para conseguirlo intentaremos evitar, siempre que nos sea posible, la distribución tradicional de aula —que garantizaba una relación jerárquica y unidireccional (como la representada en el *Esquema 1*)—, ya sea sustituyéndola por una nueva:



Ya sea rompiendo la barrera de la distribución tradicional “invadiendo” el espacio de los estudiantes. Conseguir, en definitiva, un espacio común dinámico.



Una distribución más “democrática” del espacio de clase nos va a permitir minimizar el papel pasivo del estudiante y, en cierta medida, el protagonismo del profesor.

Estas actividades iniciales, que pueden ser consideradas precalentamientos del curso, deben ser motivadoras, divertidas, sencillas y destinadas a fomentar la interacción y el

conocimiento mutuos. Aprovecharemos, además, para ir familiarizando al grupo con el funcionamiento posterior de las sesiones y con la tipología de actividades que emplearemos en clase y que, quizá, sean nuevas para muchos.

Actualmente, los docentes tenemos a nuestra disposición una rica gama de ejercicios de conocimiento: en las editoriales especializadas en español como lengua extranjera (ELE), en las páginas web de ELE, de aprendizaje cooperativo, de Primaria y Secundaria, de enseñanza teatral, etc. Tomemos como muestra las siguientes:

- i. Los cuestionarios. El siguiente cuestionario decidimos “reciclarlo” de internet porque se aleja de la tipología de los cuestionarios “al uso”.

Conoce a tu compañero/a	
1.	¿A qué hora te has levantado hoy?
2.	¿Diamantes o Perlas?
3.	¿Última película que has visto en el cine?
4.	¿Qué sueles tomar para desayunar?
5.	¿Qué comida no te gusta?
6.	¿Tu prenda de vestir favorita?
7.	¿Cuánto dinero tienes en la cartera en este momento?
8.	¿Cuándo cumples años?
9.	¿Prefieres el día o la noche?
10.	¿Qué número usas de zapato?
11.	¿Mascotas?
12.	¿Alguna novedad o algo que quieras compartir con los demás?
13.	¿Con qué sueñas normalmente?
14.	¿Cómo te sientes hoy?
15.	¿Piensa en tu palabra favorita?
16.	¿Cuál es la fecha en el calendario que tanto esperas?
17.	¿Pides deseos a las estrellas?
18.	¿Primera persona con quien has hablado hoy?
19.	¿Conoces a algún famoso?

20.	¿Tu restaurante preferido?	
21.	¿Verano o Invierno?	
22.	¿Besos o abrazos?	
23.	¿Qué coche conduces?	
24.	¿Te arrepientes de algo?	
25.	¿Cuándo fue la última vez que lloraste?	
26.	¿Algo que te da miedo?	

ii. Las técnicas teatrales que se emplean en los cursos de teatro son una excelente fuente de ideas.

La historia de tu nombre. Para presentarse, el/la profesor/a explica a la clase, brevemente, la historia de su nombre, o su apellido:

Por qué me llamo Nieves: *Mi abuela materna, que se llamaba Esadía, tuvo una hija muy bella a la que llamó Nieves. Mi abuela estaba muy orgullosa de tener una hija que había ganado varios concursos de belleza. El día de su Primera Comunión, Nieves falleció inesperadamente. Nadie sabía que padecía una grave infección sanguínea. Tras enterrarla vestida de primera comunión, mi abuela rogó a Dios que le concediera otra hija. Le prometió, que en honor a la hija perdida, su nombre sería perpetuado por todas las generaciones posteriores. Mi abuela fue bendecida nuevamente con la maternidad y nació la que después sería mi madre quien, como era de esperar, recibió el nombre de su hermana muerta, así como yo me llamo Nieves en homenaje a ella. Si algún día soy madre y no desee romper la promesa de mi abuela, mi primera hija se llamará Nieves.*

A continuación, cada estudiante inventa una historia sobre el origen de su nombre y/o apellido. La puesta en común dependerá de las características del grupo: grupo-clase en clases reducidas, grupos de tres o cuatro estudiantes en aulas más concurridas, etc.

1.2. Adquisición o aprendizaje. Las ventajas del aprendizaje inductivo

Las Ciencias Cognitivas se centran en el estudio del proceso mental que hace posible el aprendizaje. Si el Conductivismo se centraba en los factores externos, el Cognitivismo se va a focalizar en los internos.

La mayoría de los enfoques, métodos o propuestas de enseñanza de una L/E, desde la Respuesta Física Total al Enfoque por tareas, defienden que no es posible controlar el proceso de aprendizaje de una L/E y que este se asemeja bastante al proceso de adquisición de la lengua materna. No podemos, por tanto, conocer y, mucho menos, manipular, los procesos que conducirán al aprendiente a aprender.

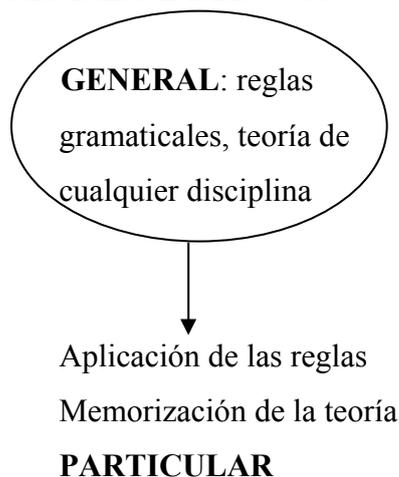
La teoría lingüística la proporcionó Chomsky quien, desde el Generativismo, intentaba superar las debilidades del Estructuralismo. Chomsky vino a demostrar que la adquisición de la lengua no se puede explicar con el trinomio conductista *estímulo* → *respuesta* → *refuerzo* porque la capacidad lingüística es una dotación biológica, innata al ser humano, como lo es aprender a caminar. Es decir, el proceso que nos conduce a aprender a hablar difiere del que nos permite aprender a montar en bicicleta, por ejemplo. Esto se explica, siguiendo la teoría chomskyana, porque todo ser humano nace con una Gramática Universal que, con el input y la interacción necesarios, le permitirá adquirir una lengua.

A pesar de que Chomsky elaboró su teoría en el marco de la lengua materna, muchos investigadores la incorporaron a la investigación en la adquisición de una L/E, que vino a nutrirse de este modo de nuevos modelos innatistas que se oponían a los conductistas. Desde esta perspectiva, la adquisición de una L/E sería un proceso natural, como lo es el “aprendizaje” de un niño de su lengua materna.

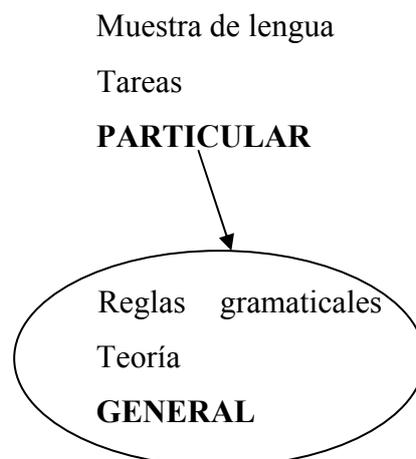
La concepción del aprendizaje como adquisición goza hoy de amplio respaldo entre investigadores, lingüistas y profesores. Sin embargo, la idea de que esa Gramática Universal innata sigue activa durante toda la vida y opera, por tanto, en la adquisición de una L/E, tiene no pocos detractores (para un acercamiento al problema se puede consultar Baralo: 2004). Con todo, está ampliamente asumido el presupuesto de que no es posible “enseñar” una L/E, sino simplemente proporcionar las herramientas necesarias para que nuestros estudiantes la *adquieran*. El cómo hacerlo suele variar mucho de un enfoque a otro.

La dicotomía aprendizaje versus adquisición legitimó la sustitución del aprendizaje deductivo por el inductivo. Si en los métodos tradicionales el profesor, o el manual, proporcionaban al estudiante las reglas gramaticales, o cualquier otro tipo de contenido académico, que el estudiante se limitaba a memorizar o a aplicar mecánicamente —no pocas veces sin mediar comprensión—, ahora el orden se invierte:

APRENDIZAJE DEDUCTIVO



APRENDIZAJE INDUCTIVO



Esquema 5

La Teoría del monitor de Krashen (1981) explica la diferencia que existe entre aprender y adquirir una L/E:

«Aprendizaje (de una L/E) es un proceso consciente consecuencia de una situación formal o de un programa de estudio individual.»

«Adquisición (de una L/E) es un proceso inconsciente en el cual las habilidades lingüísticas se interiorizan de forma “natural”, sin atención consciente a las formas.»

Son muchos los métodos que, desde los años sesenta, apuestan por un aprendizaje inductivo de la gramática, independientemente del peso que concedan al contenido gramatical. La explicación es sencilla:

Si me lo dices, lo olvido.

Si me lo enseñas, lo recuerdo.

Si me haces participar, aprendo.

Benjamin Franklin

El aprendizaje puede ser individual o en grupo. El Aprendizaje Social de Vigotsky (1977) añadió una nueva dimensión al proceso de aprendizaje. Para Vigotsky el aprendizaje no es solo un proceso mental, sino también social.

El aprendizaje inductivo y el aprendizaje social son dos ejes básicos del enfoque comunicativo cuyo programa está basado precisamente en conseguir que los

aprendientes adquieran la competencia comunicativa a través de la interacción, es decir, realizando tareas que nos obliguen a hacer un uso eficaz del idioma y nos permitan, a la vez, interiorizar las estructuras gramaticales.

«Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.» (Método Berlitz)

La idea de simular situaciones comunicativas en el aula ha recibido no pocas críticas, que nosotras no compartimos. La siguiente cita de Littlewood nos parece suficientemente esclarecedora:

«Con frecuencia se dice que el aula es un ambiente artificial para aprender y usar una lengua extranjera (...). Sin embargo, no deberíamos olvidar que el aula en sí misma es un contexto social real en el que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos.» (Littlewood, 1998: 42).

En este taller hacemos nuestros, por tanto, los siguientes principios:

- enseñanza centrada en el alumno.
- la lengua se adquiere, no se aprende.
- aprendizaje inductivo y social (o cooperativo).

A continuación incluimos tres actividades basadas en estos principios. La razón de traerlas aquí es proponer un ejemplo de cómo se puede transmitir un contenido de manera inductiva y cooperativa. Las tareas que hemos elegido están tomadas de clases en las que la adquisición de la LE es un objetivo secundario. En la primera, por ejemplo, que es una secuencia de una clase de Gramática, la finalidad es conocer las reglas gramaticales; en las dos restantes, que son de una clase de Literatura, el objetivo es reconocer características de la Historia de la Literatura Española. Esto no es óbice para que en dicho proceso no aprovechemos para trabajar las diferentes habilidades personales y lingüísticas —puesto que, no olvidemos, nuestro alumnado son aprendientes de español como segunda lengua—.

Si bien durante toda la exposición hemos hecho solo referencia a nuestra área científica, la enseñanza de español como lengua extranjera, consideramos que el aprendizaje

inductivo-cooperativo es un método que puede aplicarse a cualquier materia o contenido.

Nos gustaría añadir que esta tipología de enseñanza-aprendizaje nos ha dado siempre muy buenos resultados. Aunque nos pueda parecer un camino un poco arduo al principio, las compensaciones no son pocas:

- Clases dinámicas y participativas.
- Mejora del ambiente de clase y de las habilidades personales y comunicativas.
- Desarrollo de la capacidad crítico-analítica de los alumnos.
- Autonomía e implicación en el propio proceso de aprendizaje.

2. Modelos de actividades de aprendizaje inductivo

Las actividades que se proponen en este apartado están diseñadas para un contexto universitario de grupos monolingües de nivel avanzado de español que cursan estudios relacionados con la lengua y la cultura españolas.

i. Ejemplo 1: El CD y el CI con los verbos de afección psíquica

La siguiente secuencia de actividades se justifica en una asignatura de teoría gramatical. El objetivo es entender el comportamiento sintáctico de los pronombres personales átonos en función de complemento directo (CD) y complemento indirecto (CI) con los verbos de afección psíquica. Los conocimientos adquiridos serán evaluados mediante un examen a final del semestre.

Conocimientos gramaticales necesarios:

- Reconocimiento de funciones sintácticas.
- Paradigma de los pronombres personales en español.
- Los conceptos de transitividad e intransitividad.
- El leísmo, el laísmo y el loísmo.

Con un método de aprendizaje deductivo el docente proporcionaría a los estudiantes los contenidos teóricos que explican la combinación de un verbo de afección psíquica con pronombres personales de CD y/o CI. A continuación, se realizarían unos ejercicios para poner en práctica el nuevo conocimiento.

En el modelo de aprendizaje inductivo el camino es el inverso: vamos a guiar a nuestros estudiantes, desde la práctica, hacia la teoría, que ellos mismos deberán construir. El punto de partida es la resolución de una tarea, o problema, que esté al alcance de la capacidad de los estudiantes. Los docentes habremos de tener en consideración los conocimientos previos de nuestro grupo, ya que serán dichos conocimientos los que les habilitarán a adquirir uno nuevo.

Una actividad de aprendizaje inductivo, como cualquier otra, puede ser realizada de manera individual o colectiva. Como hemos justificado en el apartado anterior, vamos a abogar por un aprendizaje inductivo-cooperativo, esto es, en grupo, de modo que se trata de resolver con mi/s compañeros/as la tarea que se presenta en clase.

La primera actividad que llevamos al aula fue la que sigue (la lengua vehicular en el aula es el español).

PASO 1

Las siguientes oraciones contienen verbos de afección psíquica. Llamamos así a aquellos verbos cuyo contenido expresa la influencia que se ejerce en el estado anímico de alguien. Estos verbos pueden construirse con CD (lo, la, los, las) y con CI (le, les). Con tu compañero/a decide qué tipo de pronombre crees que selecciona el verbo en cada oración.

1. a) A la profesora la asombro/molesto/decepciono (yo) con mis respuestas.
b) A la profesora le asombro/molesto/decepciono (yo) con mis respuestas.
2. a) A la profesora la asustan los bebés.
b) A la profesora le asustan los bebés.
3. a) A mi madre la asombré/molesté/decepcioné (yo) con mis avances.
b) A mi madre le asombré/molesté/decepcioné (yo) con mis avances.
4. a) (Yo) la asombro/molesto/decepciono con mis respuestas.
b) (Yo) le asombro/molesto/decepciono con mis respuestas.
5. a) (Yo) la asombré/molesté/decepcioné con mis respuestas.
b) (Yo) le asombré/molesté/decepcioné con mis respuestas.

6. a) A mi madre le asombra/molesta/decepciona su intolerancia.
- b) A mi madre la asombra/molesta/decepciona su intolerancia.
7. a) A mi madre le asombró/molestó/decepcionó su intolerancia.
- b) A mi madre la asombró/molestó/decepcionó su intolerancia.
8. a) Su intolerancia le asombra/molesta/decepciona.
- b) Su intolerancia la asombra/molesta/decepciona.
9. a) Su intolerancia le asombró/molestó/decepcionó.
- b) Su intolerancia la asombró/molestó/decepcionó.

PASO 2

Corrección en grupo-clase. Se puede realizar una corrección previa entre parejas. En este punto nos interesa solo saber qué pronombre se selecciona en cada contexto. Para el porqué, todavía resta camino que recorrer.

1. a) A la profesora la asombró/molestó/decepcionó (yo) con mis respuestas. √
- b) A la profesora le asombró/molestó/decepcionó (yo) con mis respuestas. X
2. a) A la profesora la asustan los bebés. X
- b) A la profesora le asustan los bebés. √
3. a) A mi madre la asombré/molesté/decepcioné (yo) con mis avances. √
- b) A mi madre le asombré/molesté/decepcioné (yo) con mis avances. X
4. a) (Yo) la asombró/molestó/decepcionó con mis respuestas. √
- b) (Yo) le asombró/molestó/decepcionó con mis respuestas. X
5. a) (Yo) la asombré/molesté/decepcioné con mis respuestas. √
- b) (Yo) le asombré/molesté/decepcioné con mis respuestas. X
6. a) A mi madre le asombra/molesta/decepciona su intolerancia. √
- b) A mi madre la asombra/molesta/decepciona su intolerancia. X
7. a) A mi madre le asombró/molestó/decepcionó su intolerancia. √
- b) A mi madre la asombró/molestó/decepcionó su intolerancia. X
8. a) Su intolerancia le asombra/molesta/decepciona. √

- b) Su intolerancia la asombra/molesta/decepciona. ✓
9. a) Su intolerancia le asombró/molestó/decepcionó. X
- b) Su intolerancia la asombró/molestó/decepcionó. ✓

PASO 3

Las muestras de lengua anteriores nos van a servir para extraer las reglas que las generan. Analizando los resultados de la actividad anterior, los estudiantes deben completar la siguiente tabla, en la que se han incluido los factores que justifican la selección en cada caso.

CON:	Lo/la/los/las	Le/les
Sujeto animado volitivo		
Sujeto animado no volitivo		
Sujeto no animado		
Sujeto en posición preverbal		
Sujeto en posición posverbal		
Verbo en presente/imperfecto (aspecto imperfecto)		
Verbo en pasado (aspecto perfecto)		

PASO 4

Corrección de la tabla en grupo-clase.

CON:	Lo/la/los/las	Le/les
Sujeto animado volitivo	☺	
Sujeto animado no volitivo		☺
Sujeto no animado		☺
Sujeto en posición preverbal	☺	
Sujeto en posición posverbal		☺
Verbo en presente/imperfecto (aspecto imperfecto)		☺
Verbo en pasado (aspecto perfecto)	☺	

PASO5

Con tu compañero/a, haz hipótesis para explicar la tabla anterior.

PASO 6

Puesta en común de todas las hipótesis y conclusiones finales. El docente guiará las intervenciones del grupo dirigiéndolas en la dirección apropiada.

Como podemos observar, una actividad de aprendizaje inductivo no es más que un descubrimiento guiado. El/la profesora se convierte así en un facilitador/a, en una guía hacia la adquisición del nuevo conocimiento. El diseño cooperativo de la actividad nos permite, además de introducir el nuevo contenido, crear una situación comunicativa en la que los estudiantes se vean obligados a usar la L/E para realizar las tareas propuestas.

ii. Ejemplo 2: Los estilos poéticos del siglo XVIII

La siguiente actividad se diseñó para una asignatura de Literatura. El objetivo es conocer los estilos poéticos del siglo XVIII.

PASO 1

Individualmente, leed los siguientes poemas.

TEXTO 1. ROCOCÓ

El lunarcito

La noche y el día,
¿qué tienen de igual?
¿De dónde, donosa,
el lindo lunar
5 que sobre tu seno
se vino a posar?
¿Cómo, di, la nieve
lleva mancha tal?
La noche y el día

10 qué tienen de igual?

(...) ¡Mi bien! Si alcanzases
la llaga mortal
que tu lunarcito
me pudo causar,
15 no así preguntaras,
burlando mi mal:
«La noche y el día,
¿qué tienen de igual?»

(Meléndez Valdés)

TEXTO 2. NEOCLASICISMO

*Tres potencias bien empleadas en un
caballerito de estos tiempos*

Me levanto a las mil, como quien soy.
Me lavo. Que me vengan a afeitar.
Traigan el chocolate, y a peinar.
Un libro... ya leí. Basta por hoy.
5 Si me buscan, que digan que no estoy...
Polvos... Venga el vestido verdemar...
¿Si estará ya la misa en el altar?

¿Han preparado el coche? Pues me voy.
Hice ya tres visitas. A comer...
10 Traigan barajas. Ya jugué. Perdí.
Pongan el caballo. Al campo a comer...
Ya doña Eulalia esperará por mí...
Dio la una. A cenar y a recoger...
-¿Y es éste un racional? -“Dicen que sí?

(Tomás de Iriarte)

TEXTO 3. PRERROMANTICISMO

La noche y la soledad

Ven, dulce soledad, y al alma mía
libra del mar horrisono, agitado,
del mundo corrompido,
y benigna la paz y la alegría
5 vuelve al doliente corazón llagado;
ven, levanta mi espíritu abatido;

el venero crecido
modera de las lágrimas que lloro,
y transpórtame a tu mansión quieta.
10 Tu favor celestial humilde imploro:
ven, a un triste conforta,
sublime soledad, y libre sea
del confuso tropel que me rodea. (...)

(Meléndez Valdés)

PASO 2

Fijate en los poemas anteriores y, con tu compañero/a, decide a qué estilo, Rococó, Neoclásico o Prerromántico, corresponden las siguientes características.

1. Tendencia al Realismo. _____
2. Exclamaciones, puntos suspensivos, preguntas retóricas, quejas...

3. Bucolismo: aparición del mundo de los pastores. _____
4. Didactismo: la literatura debe enseñar algo. Esto implica una mayor preocupación por el contenido que por la forma.
5. Mitología fácil. _____
6. Mayor importancia del pesimismo, del tema de la angustia vital o tedio.

7. Tono ligero, frívolo. _____
8. Metáforas sencillas. _____
9. Este estilo se da solo en poesía. _____
10. Sometimiento a las reglas. _____
11. Erotismo suave y elegante. El texto juega en el límite de lo permitido.

12. Naturalidad: búsqueda del buen gusto, del equilibrio y de la claridad.

13. Ambientación tenebrosa: tumbas, ruinas, noches tenebrosas y misteriosas.

14. Lírica sencilla: poemas cortos de versos breves. _____
15. Tendencia al prosaísmo: no tienen brillo. Lo que buscan es escribir poesía con ideas y expresarse con claridad. Por ejemplo las fábulas de Félix María de Samaniego. _____

16. Sensualismo: se emplean los cinco sentidos. _____
17. Aparece a finales de siglo. _____
18. Poesía intrascendente, sin gran importancia, de temática amorosa, dedicada a detalles (abanico, lunar, pañuelo...) de la amada o la dama. Dentro del coqueteo y galanteo de los salones. _____
19. Imitación: releer a los clásicos (escritores griegos y latinos) y escribir como ellos. _____
20. Los temas más importantes son la soledad, la muerte y el fracaso amoroso. _____
21. Es literatura de evasión. Es un tipo de juego. Es la cara frívola del XVIII. _____
22. Verosimilitud. _____
23. Abusa del diminutivo y del detalle. _____
24. Predominio del sentimiento, de la emoción. _____

PASO 3

Corrección en grupo-clase.

LOS ESTILOS LITERARIOS DEL XVIII

Rococó

- Es literatura de evasión. Es un tipo de juego, alejado del Neoclasicismo más serio. Es la cara frívola del XVIII.
- Poesía intrascendente, sin gran importancia, de temática amorosa, dedicada a detalles (abanico, lunar, pañuelo...) de la amada o la dama. Dentro del coqueteo y galanteo de los salones.
- Lírica sencilla: poemas cortos de versos breves.
- Bucolismo: aparición del mundo de los pastores.
- Mitología fácil.
- Erotismo suave y elegante. El texto juega en el límite de lo permitido.
- Sensualismo: se emplean los cinco sentidos.

- Tono ligero, frívolo.
- Abusa del diminutivo y del detalle.
- Metáforas sencillas.
- Este estilo se da solo en poesía.

Neoclasicismo

- Sometimiento a las reglas.
- Naturalidad: búsqueda del buen gusto, del equilibrio y de la claridad.
- Imitación: releer a los clásicos (escritores griegos y latinos) y escribir como ellos.
- Didactismo: la literatura debe enseñar algo. Esto implica una mayor preocupación por el contenido que por la forma.
- Verosimilitud.
- Tendencia al prosaísmo: no tienen brillo. Lo que buscan es escribir poesía con ideas y expresarse con claridad. Por ejemplo las fábulas de Félix María de Samaniego.
- Tendencia al Realismo.

Prerromanticismo

- Aparece a finales de siglo.
- Mayor importancia del pesimismo, del tema de la angustia vital o tedio.
- Los temas más importantes son la soledad, la muerte y el fracaso amoroso.
- Ambientación tenebrosa: tumbas, ruinas, noches tenebrosas y misteriosas.
- Predominio del sentimiento, de la emoción.
- Exclamaciones, puntos suspensivos, preguntas retóricas, quejas...

iii. Ejemplo 3: Introducción al *Lazarillo de Tormes*

Esta actividad está pensada para un curso universitario de Literatura española. El objetivo es introducir, a través de su prólogo, algunas características del *Lazarillo de Tormes*.

PASO 1

Como actividad inicial se propone un “ejercicio de huecos”. Buscamos que el estudiante realice una lectura detallada del prólogo y se familiarice con el texto —que previamente hemos adaptado para facilitar la tarea—.

Como ves, en este prólogo faltan los verbos, con sus tiempos y sus modos. A ver si puedes completarlos todos correctamente.

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades

Prólogo

I) Yo tengo por bien que cosas tan señaladas y nunca vistas ni oídas ¹ _____ a oídos de muchos y no ² _____ en la sepultura del olvido, pues podría ser que alguno que las lea halle algo que aprender, y los que no ³ _____ tanto, algo que les deleite.

II) Y a este propósito dice Plinio que no hay libro, por malo que sea, que no ⁴ _____ alguna cosa buena; especialmente cuando los gustos no son todos uno, y unos ⁵ _____ por lo que otros no comen.

III) Y así vemos que cosas tenidas en poco por algunos, no lo ⁶ _____ para otros. Y digo esto porque nada debería romperse ni ⁷ _____ a perder, a no ser que fuera detestable, al contrario, a todos debería comunicarse, principalmente cuando no ⁸ _____ daño y es posible sacar de ello algún fruto.

hacer, ahondar, llegar, echarse, tener, perderse, ser, enterrarse

IV) Porque, de no ser así, muy pocos ⁹ _____, pues no se hace sin trabajo, y los escritores quieren, ya que lo pasan, ¹⁰ _____ recompensados, no con dinero, sino con que vean y lean sus obras y, y si hay por qué, se las ¹¹ _____. Y a este propósito ¹² _____ Tulio: “La honra cría las artes”. ¿Quién piensa que el soldado que es el primero en la escala ¹³ _____ vivir más que los demás? De ninguna manera; mas el deseo de alabanza le hace ¹⁴ _____ al peligro; y así en las artes y letras es lo mismo. ¹⁵ _____ muy bien el cura y es hombre que desea el bien para sus fieles; mas pregúntenle si le ¹⁶ _____ cuando le dicen: “¡Oh, qué maravillosamente lo ha hecho vuestra reverencia!”.

predicar, ser, escribir, pesar, decir, aborrecer, exponerse, alabar

V) Y todo funciona así: que, ¹⁷ _____ yo no ser más santo que mis vecinos, de esta nonada, que en este grosero estilo escribo, no me ¹⁸ _____ que tomen parte y se deleiten con él todos los que en ella algún gusto ¹⁹ _____, y vean que vive un hombre con tantas fortunas, peligros y adversidades.

VI) ²⁰ _____ a Vuestra Merced reciba el pobre servicio de mano de quien le hiciera más rico si su poder y su deseo se conformaran. Y pues Vuestra Merced escribe que le escriba y le relate el caso muy por extenso, me ²¹ _____ oportuno no tomarlo por la mitad, sino desde el principio, para que se ²² _____ entera noticia de mi persona y, también, para que ²³ _____ lo que heredaron nobles estados qué poco mérito tienen, pues Fortuna ²⁴ _____ con ellos parcial, y cuánto más hicieron lo que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando, salieron a buen puerto.

tener, considerar, suplicar, pesar, parecer, hallar, confesar, ser

PASO 2

Corrección en parejas y, después, en grupo-clase.

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades

Prólogo

Yo tengo por bien que cosas tan señaladas y nunca vistas ni oídas lleguen a oídos de muchos y no se entierren en la sepultura del olvido, pues podría ser que alguno que las lea halle algo que aprender, y los que no ahonden tanto, algo que les deleite. Y a este propósito dice Plinio que no hay libro, por malo que sea, que no tenga alguna cosa buena; especialmente cuando los gustos no son todos unos, y unos se pierden por lo que otros no comen. Y así vemos que cosas tenidas en poco por algunos, no lo son para otros. Y digo esto porque nada debería romperse ni echarse a perder, a no ser que fuera detestable, al contrario, a todos debería comunicarse, principalmente cuando no hace daño y es posible sacar de ello algún fruto. Porque, de no ser así, muy pocos escribirían, pues no se hace sin trabajo, y los escritores quieren, ya que lo pasan, ser recompensados, no con dinero, sino con que vean y lean sus obras y, y si hay por qué, se las alaben. Y a este propósito dice Tulio: “La honra cría las artes”. ¿Quién piensa que el soldado que es el primero en la escala aborrece más vivir que los demás? De ninguna manera; mas el deseo de alabanza le hace exponerse al peligro; y así en las artes y letras es lo mismo. Predica muy bien el cura y es hombre que desea el bien para sus fieles;

mas pregúntenle si le pesa cuando le dicen: “¡Oh, qué maravillosamente lo ha hecho vuestra reverencia!”.

Y todo funciona así: que, confesando yo no ser más santo que mis vecinos, de esta nonada, que en este grosero estilo escribo, no me pesará que tomen parte y se deleiten todos los que en ella algún gusto hallen, y vean que vive un hombre con tantas fortunas, peligros y adversidades.

Suplico a Vuestra Merced reciba el pobre servicio de mano de quien le hiciera más rico si su poder y su deseo se conformaran. Y pues Vuestra Merced escribe que le escriba y relate el caso muy por extenso, me pareció oportuno no tomarlo por la mitad, sino desde el principio, para que se tenga entera noticia de mi persona y, también, para que consideren lo que heredaron nobles estados qué poco mérito tienen, pues Fortuna fue con ellos parcial, y cuánto más hicieron lo que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando, salieron a buen puerto.

PASO 3

Proponemos una actividad de comprensión lectora. Las preguntas que se formulan inciden en aquellos aspectos que nos van a ayudar a entender la obra y algo del período en el que se inscribe, el Renacimiento.

Ahora que has encontrado todos los verbos, responde con tu compañero/a a las siguientes preguntas.

PRIMER PÁRRAFO

1. ¿Cómo son las cosas que nos va a contar? ¿Por qué empieza así el prólogo?
2. ¿Qué puede conseguir el lector conociendo dichas cosas?

SEGUNDO PÁRRAFO

3. ¿Reconoces algún tópico literario?
4. ¿Estás de acuerdo con Plinio?

CUARTO PÁRRAFO

5. ¿Qué quieren conseguir los escritores con sus obras?

QUINTO PÁRRAFO

6. ¿Qué significa “no ser más santo que tus vecinos”?
7. ¿Por qué describe su estilo como grosero y su libro como “nonada”?

SEXTO PÁRRAFO

8. ¿Qué tipo de tratamiento es Vuestra Merced?
9. ¿Qué es lo que quiere “Vuestra Merced”?
10. ¿Por qué dice el prologuista que va a contarle todo desde el principio? ¿Cuál es su intención?
11. ¿Qué crees que el “caso”?
12. ¿Por qué los que no nacieron ricos son más afortunados?
13. ¿Qué tipo de texto es el prólogo?
14. Después de leer el prólogo, ¿qué información nos proporciona de su autor?

PASO 4

Corrección en grupo-clase. Conforme se realiza la corrección el/la docente puede ir escribiendo en la pizarra algunas de las características que se han extraído de las respuestas que nos van a servir para conocer la obra. Algunas de ellas son:

- Enseñar deleitando.
- Despertar el interés, la curiosidad del lector (*captatio benevolentiae*).
- Abundancia de tópicos literarios: Principio de autoridad, Falsa modestia.
- La fama, uno de los principales valores del hombre renacentista.
- Género del prólogo y, por extensión, del resto del libro: la autobiografía ficticia.
- Tipo de texto: epistolar.
- Características del protagonista: es de baja extracción social, ha tenido una vida ajetreada, ejemplo de alguien que se ha hecho a sí mismo (“ha salido a buen puerto”).
- Importancia de la verosimilitud.

II. El aprendizaje cooperativo en la clase de ELE (por Olivia Novoa Fernández)

Nunca hasta ahora se le había prestado tanta atención a la educación. Desde el siglo pasado asistimos a una gran preocupación por los problemas educativos, expresada en el interés por el funcionamiento y eficacia de un sistema en crisis. Dicha crisis se concreta en los problemas de rendimiento escolar, motivación, integración social, etc. Asimismo, se refieren sus causas sociales e históricas: las consecuencias de la II Guerra Mundial en Europa, las migraciones, la globalización, los cambios en los modelos sociales tradicionales, la modernidad y posmodernidad, el desarrollo tecnológico, las nuevas formas de comunicación, etc. Reconocer sus causas no elimina los problemas, pero al menos abre un camino hacia la búsqueda de soluciones y, en ese recorrido, puede que nos topemos con que quizá dicha situación no sea tan nueva como nos pudiera parecer: “Tal vez no sea cierto que el sistema educativo se encuentre actualmente en peor situación que en ninguna época anterior. Pero lo que sí es cierto es que al menos nunca anteriormente estuvo la sociedad tan preocupada como ahora con el problema” (Ovejero, 1993).

Tal preocupación es, ante todo, muy positiva para el sistema educativo. Si partimos de que necesitamos adaptarnos a dichos cambios, los docentes tenemos que asumir que nos corresponde una búsqueda activa de soluciones.

Una de las causas concretas de esta supuesta crisis educativa es que el sistema se ha anquilosado en un modelo que fue eficaz en la era de la industrialización, pero que hoy no nos sirve. Para entender esto, pensemos en el tradicional esquema de clase magistral en el que el profesor (“el que domina el saber”) lo transmite a un grupo de alumnos. En este ejemplo, la interacción sólo existe entre el profesor y el alumno que, aunque convive en grupo, se relaciona fundamentalmente de manera individual con el docente. Al parecer, este modelo no responde a la evolución de la sociedad en los países desarrollados, ni tiene en cuenta los factores sociales necesarios para un mejor aprendizaje. Por otro lado, en una era en la que el acceso a la información, gracias a las llamadas nuevas tecnologías, es mayor -si es mejor, sería otra cuestión- a nadie se le escapa ya que el papel del profesor como transmisor del conocimiento es, cuanto menos, cuestionable.

En este contexto, pensamos que las propuestas del Aprendizaje Cooperativo pueden dar respuesta a algunos de estos problemas surgidos en la escuela actual. Su aplicación en la clase de ELE ofrece no pocas ventajas. Para demostrarlo, referiremos algunas de las bases del aprendizaje cooperativo y parte de las experiencias inspiradas en sus técnicas. Antes de comenzar, nos gustaría aclarar que consideramos que este es un modelo más, complemento o no de otros, una herramienta útil, y que nuestra principal intención con este taller es compartir una experiencia de aula. Por tanto, no es objeto de este trabajo realizar una aplicación detallada y exhaustiva de la teoría que lo sustenta, dado que nuestro objetivo es otro: investigar y promover soluciones a los problemas surgidos en la clase, en este caso, de ELE.

1. ¿Por qué aprendizaje cooperativo?

Si pensamos en los factores sociales necesarios para un mejor aprendizaje, estos pueden resumirse en una idea: la existencia de interacción entre los miembros del grupo. Justamente el modelo de aprendizaje cooperativo insiste en desarrollar y promover dicha interacción. En general, se reconoce que hay tres formas de aprender:

- El modelo individualista: el éxito del aprendizaje depende de llegar a objetivos individuales.
- El modelo competitivo: el éxito depende del fracaso de los demás.
- El modelo colaborativo: En este caso cada uno realiza parte del trabajo en grupo, pero se sigue trabajando de forma individual, es decir el producto final es la suma del trabajo individual de todos.

Ninguno de estos modelos es aprendizaje cooperativo.

2. ¿Qué es cooperar?

Cooperar es trabajar en equipo para conseguir objetivos comunes. Para ello, los integrantes de un grupo cooperativo deben adquirir el compromiso de trabajar juntos, dialogar y asegurarse de que todos alcanzan las metas esperadas. De esta forma, el aprendizaje cooperativo fomenta la ayuda mutua, el intercambio de recursos y la confianza entre los miembros del grupo (Johnson y Johnson: 2009). En este sentido, se diferencia fundamentalmente de un trabajo en grupo no cooperativo en la adquisición de un compromiso de colaboración. Los integrantes no se centran sólo en sus objetivos

individuales, aunque los comparten con el grupo, sino que cooperan para alcanzar el objetivo común. Por ejemplo, en una actividad comunicativa de vacío de información, los participantes se ayudan para conseguir el objetivo —mejorar el nivel de lengua— y sólo funciona si todos hacen bien su trabajo individual.

Al parecer, el compartir un objetivo común, la existencia de compromiso y el intercambio de recursos —que son algunas de las consignas del aprendizaje cooperativo— mejoran la productividad de los grupos y el rendimiento escolar. Y esto es un logro importante.

3. Bases teóricas del aprendizaje cooperativo

Las bases teóricas tienen su fundamento en la psicología interaccionista de Piaget y de Vigotsky y pueden resumirse en cinco principios (Jonhson y Jonhson, 2009):

- interdependencia positiva: el éxito individual depende del éxito del grupo. El aprendizaje cooperativo se basa en la teoría de la interdependencia social positiva que puede resumirse en que la consecución del objetivo tiene lugar cuando todos lo alcanzan. Unos dependen de otros para alcanzar el objetivo común;
- responsabilidad individual y personal: cada miembro se compromete a realizar su parte facilitando el trabajo de los demás miembros. Debe haber compromiso;
- interacción promotora: Los miembros del grupo se ayudan mutuamente y comparten información y recursos. Tiene que haber una intención de compartir la información y recursos y debe promoverse esta interacción entre los miembros del grupo;
- desarrollo de las habilidades sociales y de trabajo en equipo: se requiere que los participantes desarrollen sus competencias interpersonales en el trabajo en pequeños grupos. El desarrollo de estas competencias es tan importante como el desarrollo de las competencias académicas;
- valoración de grupo: los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad y el proceso de trabajo en equipo.

4. Práctica

En su aplicación práctica, Johnson y Johnson distinguen tres tipos de aprendizaje cooperativo: formal, informal y grupos cooperativos de base. En el formal, los grupos

trabajan juntos durante el periodo de una clase o más. En el informal, se forman grupos temporales de alumnos que colaboran juntos durante unos minutos o durante toda la clase. Por último, los grupos cooperativos de base son heterogéneos en su composición y cooperan a lo largo de un semestre o año. Una sesión de clase típica puede comenzar con una reunión del grupo de base, seguida de una actividad de aprendizaje informal, otra de aprendizaje formal y terminar con una reunión del grupo de base. (Johnson y Johnson: 2009).

5. Práctica ELE

Dicho esto, en el contexto que nos ocupa, la enseñanza de ELE, consideramos que la insistencia en el desarrollo de la interacción social es un aspecto, como mínimo, interesante para inspirarse en este método, esencialmente por dos razones:

- la primera es, como adelantábamos más arriba, que la interacción social mejora el aprendizaje y es necesaria para la adquisición de la lengua extranjera. Probablemente, todos hayamos intentado alguna vez promover que nuestros alumnos cooperen, colaboren o interaccionen dentro de nuestras clases, lográndolo con mayor o menor éxito. Por ello, las técnicas del aprendizaje cooperativo resultarán útiles para conseguir una mejor interacción entre nuestros alumnos dado que implican la necesidad de compromiso y responsabilidad entre los miembros del grupo.;
- la segunda es que, puesto que se ha demostrado que la interacción social influye en factores como el éxito o fracaso escolar, la integración social, la motivación y el desarrollo de la capacidad intelectual y crítica (Ovejero: 1993), creemos que merece la pena llevar esta teoría a la clase de ELE.

Evidentemente, cómo lo apliquemos dependerá del contexto de nuestra clase. El aprendizaje cooperativo no tiene por qué ser un sustituto de la metodología adoptada, sino que puede ser un complemento útil. Por ejemplo, realizar un modelo de grupo cooperativo de base, es decir, un grupo que coopere a largo plazo requiere la asistencia regular a las clases. Este es un factor que en un contexto universitario no podemos controlar, ya que los alumnos pueden faltar a ese compromiso o simplemente no asumirlo, porque trabajan, pongamos por caso. Este hecho ha llevado a defender que en el contexto universitario sería más adecuado aplicar un aprendizaje colaborativo. Por

nuestra parte, no creemos que esta sea razón suficiente para descartar completamente el aprendizaje cooperativo en la universidad.

6. Ejemplo 1. Actividad colaborativa. Listas de vocabulario.

Contexto:

Alumnado de *Língua e Cultura Española II* (nivel A2) del primer curso del grado en *Línguas e Comunicação* de la Universidad del Algarve.

Objetivo:

Elaborar listas de vocabulario entre todos los alumnos con el fin de crear materiales comunes y propios de estudio o repaso.

Desarrollo:

Como teníamos una wiki creada para la disciplina, uno de los usos que le dimos fue la elaboración de listados de vocabulario aprendido en clase -o fuera de ella-. Por ejemplo: vocabulario de la vivienda, servicios de la ciudad, objetos que puede haber en una casa. Los alumnos, de forma voluntaria, debían colocar palabras en las páginas de la wiki. Luego convertimos estas páginas a un archivo *pdf*. Al final del semestre creamos un portfolio común que todo el grupo podía usar. Aunque para hacer esto, hicimos uso de una wiki creada en la plataforma *pbworks*, este tipo de actividad puede realizarse sin necesidad de usar una wiki o el ordenador, evidentemente la tecnología facilita, pero no es imprescindible.

Conclusiones:

En realidad, este tipo de actividad es colaborativa y no cooperativa. Razones:

- No hay interdependencia positiva: aunque podría decirse que si uno hace bien su trabajo, todos consiguen el objetivo, en realidad, el trabajo individual no depende del trabajo de los demás miembros del grupo y, por lo tanto, no se da esa relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- No hay interacción promotora: no todos colaboran poniendo palabras, lo hacen voluntariamente, aunque se puedan beneficiar todos, no hay una verdadera ayuda mutua ni un compromiso. Además, la no colaboración de algunos alumnos no fue un impedimento para alcanzar el objetivo.

Con todo, este tipo de actividad colaborativa puede ser un entrenamiento para aplicar futuras técnicas cooperativas.

Figura 1 Ejemplo de archivo pdf generado en la wiki. Lista de vocabulario realizada por los alumnos. Las palabras se refieren a objetos domésticos que aparecen en el video “El gazpacho” de *El Combolinga*. (en YouTube).

wikincredible: Páginas Olivia Novoa:Fotos de Gambelas

IMPORTANTE: ANTES DE COLGAR LA FOTO A LA WIKI REDUCE SU TAMAÑO Y PONLA UN POCO MÁS AL CENTRO DEL LUGAR Y DE LAS PERSONAS que están, por ejemplo, de una foto hacer más, puedes usar el programa "Paint", por ejemplo. Si tienes dudas sobre cómo hacerlo, puedes poner tu pregunta en comentarios. Todo el mundo puede responder a las dudas para ayudar a los demás a contribuir a esta página.



wikincredible: Páginas Olivia Novoa:El gazpacho

Canción de Verano- el GAZPACHO



Ingredientes:
 Un kilo de tomates maduros
 Un pepino
 Un pimiento
 Un ajo
 Vinagre, aceite y sal
 Hierbabuena y comino

Modo de elaboración:
 Se pican los tomates, el pepino, el pimiento, el ajo. Se mezcla todo en la batidora. Se alifa con aceite, vinagre y sal, mezclándolo bien. Se puede añadir, según gusto, hierbabuena y comino. Finalmente se deja enfriar en la nevera. Se sirve bien frío como primer plato.

Abrelatas: sirve para abrir latas, por ejemplo, una lata de atún. Portugués: Abre-latas.
Abrebotellas: sirve para abrir botellas, por ejemplo, una cerveza. Port.: abre-latas.
Aspiradora: Electrodoméstico que sirve para limpiar el polvo. Portugués: Aspirador
Alicate: Herramienta de metal compuesta de dos brazos curvados, que sirve para sujetar o cortar cosas delgadas. Portugués: Alicates
Alfombra: tejido con que se cubre el piso de las habitaciones y escaleras para abrigo y adorno. Portugués: tapete.
Almohada: Colchón pequeño que sirve para reclinar sobre él la cabeza en la cama. Portugués: Almofada



Armarlo: Mueble con puertas y anaqueles o perchas para guardar ropa y otros objetos. Portugués: Armário
Bandeja: Pieza de metal o de otra materia, plana o algo cóncava, para servir, presentar o depositar cosas. Portugués: Bandeja
Bañera: Pieza fija de fontanería utilizada para bañarse. Es lo mismo que una bañadera. Portugués: Banheira
Batidora: Instrumento para batir alimentos. Portugués: Batedeira
Bombona (de butano): Recipiente metálico, hermético y muy resistente, que sirve para contener fluidos a presión. Portugués: Garrafa de Gás.
Bombilla: Aparato que sirve para iluminar y que consta de un globo de cristal cerrado herméticamente para mantener el vacío, en cuyo interior hay un filamento que se pone incandescente con el paso de la corriente eléctrica. Portugués: Lámpada
Bote: Recipiente generalmente cilíndrico, pequeño, más alto que ancho y con tapa, que se usa para guardar algo. Portugués: Pote.
Botella: Vajija de cuello estrecho, generalmente alta, cilíndrica y de cristal, que se usa para meter un líquido. Portugués: Garrafa
Botijo: Recipiente de barro con el vientre abultado, provisto de una boca y un pitón en la parte superior y un asa entre estos dos, que se usa esp. para mantener el agua fresca. Portugués: Bilha
Cafetera: Recipiente para preparar o servir el café. Portugués: Cafeteira
Cajón: Compartimento de un mueble que se puede sacar y meter en ciertos huecos hechos. Portugués: Gaveta.
Calentador Recipiente con lumbre, agua, vapor o corriente eléctrica, que sirve para calentar la cama, el baño
 Portugués: esquentador
 Cama
Cámara de fotos
Cazo: Utensilio de cocina que consta de un recipiente semiesférico con mango largo y que se destina a transvasar alimentos líquidos o de poca consistencia de un recipiente a otro.
 Cazuella
Cepillo de dientes cepillo: Utensilio de limpieza hecho con cerdas o filamentos semejantes, sujetas a un soporte. Portugués: escova de dentes
Cepillo del pelo :Utensilio con cerdas o filamentos semejantes para peinar el pelo-Portugués: escova para o cabelo
Cerillas:Con una cabeza de fósforo que se enciende al frotarla(pasar muchas veces algo sobre otra cosa con mas o menos fuerza) con una superficie adecuada -Portugués: Fósforos
Cocina: Sitio de la casa en el cual se guisa la comida -Portugués:Cozinha
Cojín:Almohadón que sirve para sentarse, arrodillarse o apoyar sobre el cómodamente alguna parte del cuerpo-Portugués: Almofada
Colador :Utensilio con pequeños agujeros que sirve para colar líquidos- Portugués: Quador
Congelador :Electrodoméstico independiente o integrado en un frigorífico que sirve para congelar y conservar alimentos-Portugués: Congelador/ arca frigorífica
Copa : Vaso con pie para beber- Portugués:Taça
Cortina :Tela que por lo común cuelga de puertas y ventanas como adorno y aislar de la luz y de miradas ajenas-Portugués: Cortina
Cuadro : Adorno que se colga en la pared de la casa, generalmente una pintura. Portugués:Quadro
Cuchiertos : Utensilios que se ponen en la mesa para comer- Portugués: Talheres
Cuchara : Utensilio que se compone de una parte cóncava prolongada en un mango, y que sirve especialmente, para llevar a la boca los alimentos líquidos o blandos.Portugués: Colher
Cuchillo : Instrumento para cortar formado por una hoja de metal de un corte solo y con mango-Portugués: Faca
Delantal : Prenda de vestir que se ata a la cintura para cubrir la delantera cuando se cocina. Portugués: Avental
Despertador : Reloj que, a la hora en que previamente se le dispuso, hace sonar una campanilla, timbre o zumbido, para despertar a quien duerme o dar otro aviso. PT: Despertador

Figura 2. Ejemplo de archivo pdf generado en la wiki.

Diccionario visual con fotos del barrio universitario de Gambelas (Faro).

7. Ejemplo 2. Actividad cooperativa: escribir una historia

Contexto:

Alumnado de *Língua e Cultura Española II* (nivel A2) del primer curso del grado en *Línguas e Comunicação* de la Universidad del Algarve.

Objetivo:

Crear y escribir una historia usando los tiempos del pasado (imperfecto e indefinido).

Desarrollo:

En esta actividad usamos la dinámica de grupo de expertos o rompecabezas típica del aprendizaje cooperativo. Para crear su historia los alumnos deben saber:

- usar los pasados, el imperfecto y el indefinido
- qué es narrar y describir
- que existe la posibilidad de contar una historia a través de los diálogos de los personajes.

Muchas veces los libros de gramática dan explicaciones como las siguientes: el pretérito imperfecto se usa para describir situaciones que se repiten en el pasado y el pretérito indefinido para contar acciones en el pasado o narrar. No tenemos tan claro que los alumnos distingan bien esto, por ello, uno de los objetivos es que los alumnos induzcan esas reglas partiendo de modelos de lengua creados por ellos mismos. Además, también se pretende que induzcan cuáles son las características de un texto narrativo, descriptivo y de los diálogos, asegurándonos de que todos lo entiendan. A esto le sumamos la intención de promover la interacción entre el grupo. Y para alcanzar todos estos objetivos, lo ideal es usar una dinámica cooperativa.

A continuación se describen y resumen todos los pasos para la puesta en práctica de esta dinámica:

1. división en grupos de tres alumnos (3x6): 1. Narración 2. Descripción 3. Diálogos;
2. cada alumno debe imaginar una historia y no puede contársela al compañero. Es aconsejable proporcionarles algunos elementos que deben aparecer en la historia para ayudarles en la parte creativa. En este caso eran: una madre, un hijo, una gallina, una habitación, tormenta, dos hombres debajo de una cama;

3. cada uno escribe en su cuaderno: el alumno 1 la parte narrativa de la historia imaginada; el alumno 2, la descriptiva; y el 3, los diálogos. Se les puede orientar facilitándoles instrucciones, pautas, para la redacción de su historia: ¿Qué pasa en tu historia? (1); ¿Cómo son el lugar, los personajes,...) (2); ¿Qué dicen los personajes? (3);
4. reunión de grupos de expertos (6x3). Se reorganizan en tres grupos: narración (1), descripción (2), diálogos (3). Cada grupo de expertos debe discutir y buscar: una definición de narración, descripción y diálogos; por qué se caracterizan; qué categorías aparecen; qué tiempos verbales. Se les puede orientar y dar material de apoyo;
5. reunión con el grupo de tres al que ha de explicársele lo que se ha hablado en la reunión de expertos;
6. se escriben en una página las tres partes de cada una de las historias;
7. cada grupo de tres va a corregir los párrafos escritos por otro grupo de tres. Se deben fijar en si los tiempos verbales están bien usados y si los textos escritos son narrativos, descriptivos o representan diálogos, según la teorías discutidas por el grupo de expertos;
8. revisión de los textos escritos por parte del profesor;
9. segunda reunión del grupo de expertos. Deben revisar las correcciones hechas por el profesor; extraer conclusiones sobre las partes del texto y sugerir recomendaciones para narrar, describir y escribir los diálogos. Estas conclusiones se escriben en una página y todos los alumnos deben tener acceso a ellas;
10. crear una historia en conjunto en grupos de tres partiendo de las tres historias de cada uno.

8. Conclusiones

Hay interdependencia positiva: todos dependen del trabajo de los demás para alcanzar los objetivos. Cada alumno tiene que ser capaz de explicar las conclusiones del grupo de expertos a los miembros de su grupo.

Hay responsabilidad individual e interacción: cada uno tiene un papel diferente. Por ejemplo, si un alumno no sabe explicar a sus dos compañeros cómo es un texto narrativo y qué tiempos verbales predominan perjudica a sus dos compañeros.

Se desarrollan las habilidades de trabajo en equipo y los alumnos aprenden a cooperar. Hay una valoración de grupo: ellos mismos corrigen los trabajos de los compañeros.

Por último, algunas prácticas pueden ayudar al desarrollo de la actividad:

- el profesor puede intervenir en el grupo de expertos, guiándolos en las explicaciones. Por ejemplo, pidiéndole a un alumno que explique qué es narrar, qué técnicas se emplean, qué tiempo verbal predomina, etc.;
- podemos promover el intercambio de información y recursos entre los alumnos. Por ejemplo, si desconocen una palabra, deben preguntarle a tres compañeros antes de acudir al profesor.

Finalmente, a medida que avanzaba la actividad, la interacción entre los alumnos mejoró, ya que tuvieron que trabajar con diferentes compañeros. El resultado más satisfactorio fue que cuando tuvieron que hacer la historia final, se comportaron de forma autónoma y prácticamente no hicieron preguntas al profesor: consultaban la gramática o el diccionario y se mostraron motivados para crear su propia historia, usando correctamente el imperfecto y el indefinido, narrando, describiendo y elaborando diálogos.

wikincreible: Narración

Narración: Contar una historia que puede ser en la primera persona o en la tercera persona. Puede ser un hecho verdadero o no. Generalmente, tiene un espacio, tiempo y acción. También tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión. El tiempo verbal que predomina es el Pretérito Indefinido.

Los tiempos verbales utilizados en la narración son el pretérito indefinido para contar hechos terminados y acciones pasadas puntuales (« Cuando los dos hombres entraron en la habitación»). A veces se utiliza el Pretérito Imperfecto que sirve para describir hechos pasados y acciones pasadas habituales (« En una noche de tormenta dos hombres estaban debajo de una cama....»).

Recomendaciones:

Debemos utilizar el Pretérito Indefinido para narrar una historia, sin embargo podemos empezar una historia con una pequeña descripción usando el Pretérito Imperfecto.

Descripción

- captar la realidad como la vemos en nuestra mente
- descripción de varias cosas como personas, emociones, sensaciones, objetos, paisajes y hechos
- organización previa de la descripción de los componentes que se van describir
- es común el uso de la comparación, adjetivos, metáforas, enumeración y yuxtaposición
- descripción exterior (prosopografía) y interior (etopeya)
- caricatura se basa en deformaciones humorísticas, ironía y crueldad

Tiempos Verbales

- imperfecto: para describir un hecho, personas, situaciones, espacios y hechos que se repiten en el pasado..

Recomendaciones básicas

- se usa el imperfecto
- describe emociones, personas, hechos, cosas, paisajes, etc
- debe contener descripciones exteriores (la manera de vestir, caracterización física) e interiores (personalidad)
- se utilizan muchos adjetivos, comparaciones y enumeraciones.

wikincreible: Diálogos

El diálogo es un intercambio de actos de habla cara a cara entre dos o más personajes.

El tiempo verbal más utilizado es el presente del indicativo. Sirve para describir la acción que ocurre en el momento preciso. Aunque, también es posible usar otros tiempos verbales, por ejemplo, cuando dos personas hablan de una cosa pasada que está terminada, se utiliza el pasado.

Hay que usar elipsis y evitar párrafos muy extensos.

Tenemos que emplear deícticos y usar con frecuencia oraciones interrogativas y exclamativas.

Es necesario adecuar la expresión y el registro lingüístico a los caracteres que pretendemos crear.

Para empezar el diálogo se utiliza el guión.

- Hola María!
- Hola!Qué tal?

Figura 3 Conclusiones de los grupos de expertos de narración, descripción y diálogos.

wikincreible: Catarina Diego Jessica

- 1- Narración (Jessica)
- 2- Descripción (Catarina)
- 3- Diálogos (Diego)

1- Estaba una madre con su hijo en la cocina. La madre estaba cortando un pedazo de carne de gallina. Estaba una grande tormenta y la madre se acordó que tenía una ventana abierta y fue a su habitación cerrarla. Pero ella se asustó cuando ve dos hombres debajo de su cama. De repente vien un tornado y lleva la casa.

2 -

Mádre

Es muy protectora y carinosa.

es un poco fuerte.

lleva un vestido rosa.

tiene el pelo corto, castaño.

es buena cocinera.

Dos Hombres

Son gemelos y tienen el pelo corto y negro.

Son delgados y musculosos.

Tienen ojos verdes.

Ellos son chulos y les gusta robar casas.

La Tormenta

Tiene rayos muy luminosos.

Sigue acompañada de lluvia.

Pedazo de carne

Es de gallina asada.

Es un pedazo pequeño del tamaño de una agudiza.

Gallina

Es un gallina sin penas.

Esta asada y su coloración es dorada.

La Habitación

Es un dormitorio oscuro.

Tiene una cama pequeña y una silla.

La ventana del dormitorio es pequeña y esta abierta.

3-

Hijo - llueve mucho madre

Madre -Si, estamos muy lejos de casa , vamos buscar un abrigo

hijo - hace bastante frio

madre - vamos buscar ayuda aquí

hijo - no esta ninguna persona en casa

Madre - esta sí, no los ves pela ventana, estan debajo de la cama

hijo - sí, deben tener miedo de la tormenta

madre - y tienen una gallina en las manos.

hijo - la gallina esta a comer un pedazo de carne

madre - vamos a otra casa , nesta habitación sólo hay locos.

Corrección Filipa Marié

- 1- Narración (Jessica)
- 2- Descripción (Catarina)
- 3- Diálogos (Diego)

1- Estaba una madre con su hijo en la cocina. La madre estaba cortando un pedazo de carne de gallina. Había una grande tormenta y la madre se acordó que tenía una ventana abierta y fue a su habitación cerrarla. Pero ella se asustó cuando vio dos hombres debajo de su cama. De repente vino un tornado y llevó la casa.

2- La madre es muy protectora, carinosa y un poco fuerte. Tiene el pelo corto y castaño. Llevaba un vestido rosa. Es buena cocinera.

El hijo tiene el pelo rubio y corto. Le gusta mucho jugar con coches. Llevaba un pijama con perros.

Los dos hombres son gemelos y tienen el pelo corto y negro. Son delgados y musculosos. Tienen ojos verdes. Ellos son chulos y les gusta asaltar casas.

La Tormenta

Tiene rayos muy luminosos.

Sigue acompañada de lluvia.

El pedazo de carne es de gallina asada. Es un pedazo pequeño.

La gallina no tiene penas. Esta asada y su color es dorada.

La habitación es un dormitorio oscuro. Tiene una cama pequeña y una silla. La ventana del dormitorio es pequeña y esta abierta.

3-

Hijo - Llueve mucho, mamá!

Madre - Si, estamos muy lejos de casa. Vamos a buscar un abrigo.

Hijo - Hace bastante frío!

Madre - Vamos a buscar ayuda...

Hijo - No está ninguna persona en casa.

Madre - Esta sí, no los ves pela ventana? Están debajo de la cama.

Hijo - Si, deben tener miedo de la tormenta!

Madre - Si! Tienen una gallina en sus manos.

Hijo - La gallina esta comiendo un pedazo de carne...

Madre - Vamos a otra casa... En esta habitación sólo hay locos.

Corrección Filipa Marié

- 1- Narración (Jessica)
- 2- Descripción (Catarina)
- 3- Diálogos (Diego)

Figuras 4 y 5 Ejemplo de historia creada por los alumnos.

1- Estaba una madre con su hijo en la cocina. La madre estaba cortando un pedazo de carne de gallina. Había una gran tormenta y la madre se acordó de que tenía una ventana abierta y fue a su habitación a cerrarla. Pero ella se asustó cuando vio a dos hombres debajo de su cama. De repente vino un tornado y se llevó la casa.

2- La madre era muy protectora, cariñosa y un poco fuerte. Tenía el pelo corto y castaño. Llevaba un vestido rosa. Era buena cocinera.

El hijo tenía el pelo rubio y corto. Le gustaba mucho jugar con coches. Llevaba un pijama con perros.

Los dos hombres eran gemelos y tenían el pelo corto y negro. Eran delgados y musculosos. Tenían los ojos verdes. Ellos eran chulos y les gustaba robar casas.

La Tormenta

Tenía rayos muy luminosos y la lluvia era muy fuerte.

El pedazo de carne era de gallina asada. Era un pedazo pequeño.

La gallina no tenía plumas. Estaba asada y su color era dorado.

La habitación era un dormitorio oscuro. Tenía una cama pequeña y una silla. La ventana del dormitorio era pequeña y estaba abierta.

3-

Hijo - ¡Llueve mucho, mamá!

Madre - ¡Sí, estamos muy lejos de casa. Vamos a buscar un lugar donde resguardarnos.

Hijo - ¡Hace bastante frío!

Madre - ¡Vamos a buscar ayuda...

Hijo - ¡No hay nadie en casa.

Madre - ¡Sí que hay, ¿no los ves por la ventana? Están debajo de la cama.

Hijo - ¡Sí, ¡deben tener miedo de la tormenta!

Madre - ¡Sí! Tienen una gallina en sus manos.

Hijo - La gallina está comiendo un pedazo de carne...

Madre - ¡Vamos a otra casa... En ésta sólo hay locos.

La historia final:

En un pueblo muy lejito de la civilización, estaba una madre con su hijo en la cocina de su vivienda. Ella era muy protectora, cariñosa y un poco fuerte. Tenía el pelo corto y castaño. Llevaba un vestido rosa. La madre que era también muy buena cocinera estaba cortando un pedazo pequeño de carne de gallina asada de color dorado. Su hijo tenía el pelo rubio y corto. Le gustaba mucho jugar con coches. Ese día llevaba un pijama con perros y observaba el tiempo la fuera por la ventana. Él estaba muy aburrido entonces se dejó dormir en cima de la mesa y empezó a soñar que con la tormenta su casa ha sido destruida.

- ¿Que hacemos mamá? - dijo el hijo.

- ¡Vamos a buscar un lugar donde resguardarnos. No te preocupes. - respondió la madre.

Empezaron a andar durante un bocado. Hacía bastante frío entonces fueron buscar ayuda... Llegaron cerca de una casa y miraron por la ventana...

- No hay nadie en casa. - afirmó el hijo.

- ¡Sí que hay, ¿no los ves por la ventana? Están dos hombres debajo de la cama. - Explicó la madre.

Los hombres eran gemelos y tenían el pelo corto y negro. Eran delgados y musculosos. Tenían los ojos verdes.

- ¡Sí, ¡deben tener miedo de la tormenta!

- ¡Sí, pero no oyes más! - replicó la madre

- ¿Porque, que pasa?

La gallina estaba comiendo un pedazo de carne de uno de los hombres que estaban debajo de la cama...

- ¡Vamos a otra casa, vámonos... En ésta sólo hay locos! - Exclamó la madre cogiendo a su hijo en brazos.

En ese momento que el hijo se despierta y en la realidad su madre le está levando en brazos para su dormitorio. El dormitorio estaba oscuro, tenía una cama pequeña y una silla. La ventana del dormitorio era pequeña y estaba abierta debido a la tormenta. La madre colocó el niño en su cama y él se quedó durmiendo tranquilamente.

Fin

Referencias

- Baralo, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- Barkley F. E. et al. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Morata, Madrid.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton. [Trad. esp.: *Estructuras sintácticas*, México: Siglo Veintiuno, 1974.]
- (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press. [Trad. esp.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa, 1999.]
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009): «An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning» en *Educational Researcher*, June/July 2009, pp. 365-379.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Ovejero Bernal, A. (1993): «Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aplicación de la psicología social a la Escuela del Siglo XXI» en *Psicothema* Vol. 5, pp. 373-39.
- Piaget, J. (1965): *The Language and Thought of the Child*, New York, World Publishing Co. [Trad. esp.: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Barcelona, Atalaya, 1999.]
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Edinumen.
- Vygotsky, L.S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge Ma, MIT Press. [Trad. esp.: *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pleyade, 1977.]

Con juegos también se evalúa

Mónica Barros Lorenzo

Universidad de Oporto

Marta Pazos Anido

Universidad de Oporto

1. Introducción

Desde siempre se ha relacionado el juego con el aprendizaje y es comúnmente aceptado que las actividades lúdicas son instrumentos muy interesantes para motivar y dinamizar la clase, así como una estrategia más en la enseñanza de idiomas. Aunque los profesores de lenguas somos conscientes de las múltiples ventajas que los juegos didácticos aportan al aprendizaje, por lo general, los relegamos a un segundo plano o los ponemos en práctica con los mismos objetivos (para romper el hielo, presentar un tema, revisar un contenido, etc.). Sin embargo, si tenemos en cuenta todos estos beneficios, ¿por qué no utilizar las actividades lúdicas como herramienta de evaluación? En este taller nos centraremos en algunas propuestas de actividades lúdicas con este objetivo. Comenzaremos con una breve explicación que nos servirá de marco teórico para empezar a reflexionar sobre sus posibilidades para evaluar y encuadrar las cuatro propuestas que presentamos que pueden ser utilizadas con este fin.

Es indiscutible que los juegos nos ofrecen múltiples ventajas tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para el profesor y el alumno⁸⁷. Por un lado, los juegos "proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente" (Hadfield, 1987), permiten recrear contextos diferentes y su utilización es muy versátil. Además, el elemento de diversión que proporcionan ayuda a que, de una forma amena, puedan practicarse contenidos "serios" y favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo, propiciando la desinhibición y el riesgo y facilitando las relaciones interpersonales y grupales. Por otro lado, son actividades aconsejables para la adquisición de una lengua extranjera ya que aumentan el grado de motivación y crean una necesidad inmediata de respuesta; favorecen una actitud activa y dinámica en el proceso; son un buen estímulo para el

87 Basado en Chamorro y Prats, 1990 y Y. Tornero, 2009

desarrollo cognitivo y personal del alumno; y también disminuyen el tiempo de intervención del profesor, que adquiere el papel de facilitador y guía en la posterior reflexión sobre el aprendizaje.

A pesar de todas las ventajas señaladas, es necesario indicar también algunos inconvenientes que, más que ser desventajas del juego en sí mismo, son obstáculos a la hora de ponerlo en práctica en el aula: la dificultad del profesor para jugar y su actitud negativa ante el juego didáctico (Fernández, 2010:206 distinguía tres tipos de profesor respecto a su capacidad de acercamiento a lo lúdico: “el profesor estrella, el profesor estrellado y el que se encuentra a medio camino”), el descrédito de lo lúdico en el aprendizaje, la frustración de los alumnos tímidos ante el juego y el descontrol y pérdida del “hilo” de la clase por parte de los alumnos. Quizás el primer problema es el de más difícil resolución, ya que los demás pueden superarse si en el aula el profesor favorece una actitud positiva y conciencia a los alumnos de las ventajas que aportan los juegos al aprendizaje, si conoce bien al grupo, si adecúa el juego a los contenidos del programa y lo presenta con unos objetivos determinados en el momento apropiado y creando el clima adecuado.

Los juegos didácticos en la enseñanza de lenguas se caracterizan por poseer un doble objetivo: uno no-lingüístico y otro lingüístico, por desarrollarse a través de actividades lúdicas y por tener reglas y normas. Además de estas particularidades, también permiten la flexibilidad (a las características del grupo, del centro y del propio profesor), la integración de contenidos culturales o interculturales y de varios contenidos y destrezas, el uso de la imaginación y la necesidad de participación de los alumnos.

Teniendo en cuenta todos estos factores, a continuación presentamos una selección de juegos didácticos que responden a estas características y además nos sirven de herramientas para realizar una evaluación formativa de nuestros alumnos. Aunque existen múltiples criterios para clasificar los juegos (el objetivo del mismo, el estímulo empleado, las destrezas que integran, el funcionamiento interno del juego –si son competitivos o colaborativos–, la técnica que se emplea, su aplicación práctica, etc.), hemos llegado a la conclusión de que una propuesta de clasificación útil sería según la funcionalidad del juego didáctico y el momento de introducirlo en el aula: juegos de presentación, de introducción (de calentamiento, de exploración de conocimientos

previos o diagnóstico de necesidades, de introducción de un contenido o de motivación), de práctica o revisión, de consolidación y de evaluación.

Tal vez lo más llamativo de la clasificación propuesta sea el uso de juegos didácticos para evaluar y, de hecho, casi no existe bibliografía sobre este tema. No obstante, una fuente valiosísima como es el MCER hace mención específica a esta función del juego. El MCER no solo señala la importancia del juego en el aprendizaje y en el desarrollo del mismo, sino que menciona algunos juegos, concretamente los de roles y simulaciones, para indicar su utilidad en el tratamiento de las competencias generales del individuo (y no estrictamente las lingüísticas (MCER, 2001:147) y se refiere explícitamente a este tipo de juegos como medio de evaluación (MCER, 2001:191). Por todas las ventajas y características del juego señaladas anteriormente (especialmente las de motivación y participación) y por lo señalado en el MCER, se concluye que, por una parte, los juegos didácticos son propicios para la evaluación cualitativa, informal y formativa; y por otra, son capaces de generar una actividad auténtica (aunque el juego en sí no lo sea), son más cercanos a las actividades realizadas en clase (por lo tanto, los alumnos pueden estar más familiarizados con esa dinámica) y permiten una evaluación completa (ya que pueden integrar distintas actividades comunicativas de la lengua y varios contenidos) y más amena, tanto para profesores como para alumnos.

Enmarcadas en la breve introducción teórica descrita anteriormente, a continuación se presentan una selección de actividades variadas y originales basadas en distintas técnicas, estrategias y dinámicas en las que se detallan los contenidos y las actividades comunicativas que son posible objeto de evaluación en cada una de ellas.

2. Propuestas

PROPUESTA 1: DICCIONARIANDO

Este juego didáctico consiste en la creación de definiciones (utilizando oraciones relativas) lo más similares posibles a las que aparecen en los diccionarios para cuatro palabras previamente elegidas por el profesor y que sean desconocidas para los alumnos.

En primer lugar, los alumnos trabajan de forma individual e intentan definir estas palabras. Luego, en grupos de cuatro (adaptable según el número de alumnos) los alumnos ponen en común sus definiciones, las comentan y llegan a una versión final, que deben escribir en una ficha proporcionada por el profesor. A continuación, el profesor recoge todas las fichas (las individuales y las de grupo) e introduce su propia ficha con las definiciones correctas de las palabras (en algunos casos será necesario adaptar las definiciones del diccionario para que funcione el juego), mezclándolas para que no se sepa a qué equipo pertenece cada una de ellas.

En el siguiente paso de la actividad el profesor lee todas las definiciones para una determinada palabra y los alumnos, en sus grupos, eligen cuál van a votar. Es importante avisar a los alumnos que entre sus fichas se encuentra una más que contiene las definiciones correctas. En esta fase, el profesor también tendrá en cuenta que el turno para votar debe rotar y no seguir siempre el mismo orden para no perjudicar a ningún grupo. Por último, se anotan en la pizarra los resultados obtenidos en la votación.

Reglas del juego:

- Las definiciones creadas deben adecuarse a aquellas de los diccionarios.
- En todas las definiciones tiene que aparecer, como mínimo, una oración relativa.
- Las definiciones han de escribirse en la ficha proporcionada por el profesor.
- Cada grupo debe tener un nombre en el que también se incluya una oración relativa, por ejemplo, “Los que saben mucho español”.
- El grupo no podrá votar por su propia definición.
- La puntuación adjudicada es la siguiente: 3 puntos por adivinar cuál es la definición correcta, 1 punto por cada voto recibido por parte de los demás grupos

Nivel: B1 o superiores.

Tiempo de preparación del profesor: 5 minutos para elegir las palabras y preparar las cartulinas.

Material necesario: una cartulina idéntica para cada alumno y otra de distinto color y también idéntica para cada grupo participante.

Un ejemplo de ficha de trabajo es el siguiente:

PALABRA	DEFINICIÓN	PUNTOS
Carmenar		
Cincado		
Coba		
Cuajarón		

Duración de la actividad: 45 minutos aproximadamente.

Actividades comunicativas de la lengua: Expresión escrita.

¿Qué se evalúa?

En el trabajo inicial realizado individualmente se evalúa la capacidad del alumno para crear una definición para una palabra desconocida usando una estructura relativa. En este proceso entran en juego, además de lo lingüístico, diferentes estrategias que también se pueden evaluar como las compensatorias (giros, uso de sinónimos y antónimos, etc.).

En la versión final realizada en grupo se evalúa el trabajo colaborativo para llegar a la versión final. Parte de esta evaluación puede ser simultánea, es decir, el profesor, circulando por los diferentes grupos, puede evaluar el trabajo en equipo, la capacidad de los alumnos para llegar a un acuerdo, corregir y reformular.

¿Quién evalúa?

El profesor.

¿Cómo se evalúa?

Individualmente se evalúa cada definición (evaluación retardada) y en grupo se evalúa el proceso y el producto final (evaluación simultánea).

¿Cuándo se evalúa?

Una vez estudiadas las estructuras relativas para evaluar la consolidación de este contenido.

Variantes:

La actividad puede complicarse exigiendo el uso de otros contenidos o estrategias (por ejemplo, un diccionario de sinónimos y antónimos).

PROPUESTA 2: EL SABIO Y EL ESCRIBA

Este juego didáctico está basado en una propuesta de Spencer Kagan para el aprendizaje colaborativo, pero la actividad que se presenta a continuación es el resultado de una

adaptación a la enseñanza de segundas lenguas. Se trata de un juego en parejas en el que cada miembro tiene un rol diferente, pero los dos se complementan para la consecución de la tarea final.

Uno de los alumnos actúa de “sabio”, es decir, debe transmitir al compañero la información que posee de forma incompleta (en este caso con huecos y pictogramas), completándola para llegar a un mensaje con sentido. El otro miembro de la pareja, el “escriba” transcribe dicha información siempre y cuando él considere que esté correcta; si no es así, el escriba dejará de escribir hasta que su compañero se autocorrija y dé la opción acertada (según el parecer del escriba). En caso de que no se llegue a un acuerdo, pasarán al siguiente punto. Al final de la actividad, los alumnos volverán a aquellos ítems sobre los que no habían llegado a un consenso para volver a comentarlos, pero si aun así no hay acuerdo, deberán escribir su nombre y la opción que propone cada uno de ellos para ese caso.

Reglas del juego:

- El estudiante A (el “sabio”) dictará al estudiante B un texto incompleto facilitado por el profesor. El alumno deberá conjugar los verbos en el tiempo correcto y sustituir los pictogramas por las palabras adecuadas.
- El estudiante B (el “escriba”) solo escribirá lo que dicta su compañero si considera que es correcto. Si no está de acuerdo, parará de escribir hasta que el sabio rectifique y llegue a la respuesta adecuada. El escriba no puede hablar en esta fase del juego y, si finalmente no hay consenso, optarán por escribir en la ficha las opciones propuestas por cada uno de ellos indicando su nombre.
- Al terminar el juego (una vez que los dos han realizado los dos roles) serán corregidos por otra pareja, quien escuchará la audición para comprobar las respuestas dadas por sus compañeros. También se puede repetir la audición proyectando el videoclip de la canción (que es otra fuente que aporta información).
- Después se le entregará la hoja de trabajo al profesor para su evaluación.

Nivel: A2, B1.1.

Tiempo de preparación del profesor: 45 minutos para la creación de la ficha.

Material necesario: la ficha presentada a continuación o la ficha creada para la canción y la audición (si se va a usar para la redacción).

Duración de la actividad: 1 hora aproximadamente.

Actividades comunicativas de la lengua: Expresión escrita, comprensión auditiva.

¿Qué se evalúa?

En la primera parte (el dictado) se evalúan la pronunciación, los conocimientos respecto a los usos de los tiempos del pasado y determinado vocabulario relacionado con cuerpo, casa, horas y ropa. En el caso del sabio se evalúan los conocimientos propiamente dichos y también las estrategias compensatorias, es decir, si no recuerda la unidad léxica exacta también es objeto de evaluación su capacidad para buscar otra que pueda servir de ejemplo o una explicación adecuada con tal de no dejar en blanco el hueco. Además, en el caso del escriba se evalúan los conocimientos sobre este tema, la expresión escrita y la comprensión auditiva.

En la segunda parte, de comprobación con la audición, se evalúa la capacidad de corrección por parte de los alumnos y la estrategia de extraer información específica a partir de una audición.

¿Quién evalúa?

Hay varias evaluaciones posibles:

- el propio alumno y su compañero (el escriba): durante el dictado;
- otra pareja (durante la audición);
- el profesor, que evaluará tanto el trabajo del sabio y del escriba como la comprensión auditiva y la capacidad de co-corrección de la pareja que corrige.

¿Cómo se evalúa?

El profesor evalúa (de forma retardada), por un lado, individualmente, el trabajo del sabio y del escriba en cada parte del juego y, por otro, en parejas, la capacidad de corrección del texto de sus compañeros. Además, mientras los sabios dictan, el profesor evaluará la pronunciación y la entonación de los alumnos.

Por su parte, los alumnos evalúan de forma simultánea el trabajo de su pareja y de sus compañeros.

¿Cuándo se evalúa?

Al final del nivel A2 para comprobar los conocimientos adquiridos en este nivel (vocabulario en general y los usos de los tiempos del pasado). Otra opción es utilizar este juego didáctico como evaluación de los conocimientos previos al principio del nivel B1.1.

Variantes:

El tipo de texto utilizado puede ser variado y también podemos manipularlo y explotarlo para evaluar lo que le interesa al profesor en cada momento. Otra opción es utilizar una

imagen y describirla (en este caso el escriba podría ver la fotografía) o realizar el juego didáctico del “Un, dos, tres” siguiendo esta dinámica.

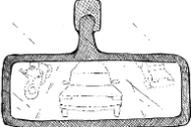
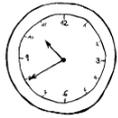
<p>(Ser)  de la noche,</p> <p>(Pilotear) mi nave.</p> <p>(Ser) mi taxi un Volkswagen del año 68.</p> <p>(Ser) un día de esos malos donde no hubo pasaje</p> <p>las lentejuelas de un traje</p> <p>me (hacer) una parada.</p> <p>(Ser) una rubia preciosa llevaba </p> <p>el escote en su </p> <p>(llegar) justo a la gloria.</p> <p>Una lágrima negra (rodar) en su </p> <p>mientras que el  (decir)</p> <p>"¡Ve que pantorrillas!"</p> <p>Yo (ver) un poco más.</p> <p>(Ser) , zigzagueaba en Reforma.</p>	<p>(Ella decir -a mí) "Me llamo Norma"</p> <p>mientras (cruzar) la  .</p> <p>(Sacar- ella) un  algo extraño</p> <p>de esos que te dan risa.</p> <p>(Yo Ofrecer - a ella) fuego de prisa y</p> <p>(temblar- a mí) la  .</p> <p>(Yo Preguntar- a ella) "¿por quién llora?</p> <p>y (decir a mí) "por un tipo,</p> <p>que se cree que por rico, puede venir a</p> <p>engañarme."</p> <p>"No caiga usted por amores, debe de levantarse"</p> <p>(Yo decir- a ella):</p> <p>"Cuenta con un servidor si lo que quiere es vengarse</p> <p>y (ella sonreír - a mí).</p>
--	---

Figura 1a - Historia de un taxi (Ricardo Arjona) – ESTUDIANTE A

¿Qué es lo que hace un taxista (seducir) a la vida?

¿Qué es lo que hace un taxista (construir) una herida?

¿Qué es lo que hace un taxista enfrente de una dama?



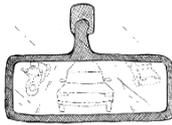
¿Qué es lo que hace un taxista con sus sueños de (preguntar - a mí mismo)...

Lo (ver) abrazando y besando a una humilde muchacha.

Es de clase muy sencilla. Lo sé por su facha.



(Sonreír - a mí) en el y se sentaba de lado.



Yo (estar) idiotizado, con el empañado.

(Ella decir- a mí) "dobla en la esquina,



iremos hasta mi

Después de un par de tequilas, veremos qué es lo que pasa."



Para qué describir lo que (hacer-nosotros) en la

Si basta con resumir que le (besar- a ella) hasta la sombra.

Y un poco más...

"No se sienta usted tan sola, sufro aunque no es lo mismo, mi mujer y mi horario (abrir) un abismo."

"¡Cómo se sufre a ambos lados de las clases sociales!"



"Usted sufre en su , yo sufro en los arrabales."

(Ella decir- a mí): "Vente conmigo, que sepa que no estoy sola."



(Ella hacerse) en el pelo una ,

(Ir nosotros) al bar donde estaban.

(Entrar nosotros) precisamente



él (abrazar) a una .

Mira si es grande el destino y esta ciudad es chica.

i(Ser) mi mujer!!!

Estríbillo

Desde aquella noche ellos juegan a engañarnos se ven en el mismo bar...

Y la rubia, para el taxi, siempre a las ...



en el mismo lugar.

Figura 1b - Historia de un taxi (Ricardo Arjona) – ESTUDIANTE B

PROPUESTA 3: Y EL PREMIO ES PARA...

La finalidad de este juego didáctico es participar en una entrega de premios de cortometrajes. Esta tarea consta de diferentes actividades que permitirán realizar la tarea final y se realizará en dos días.

El primer día, los alumnos en parejas o grupos de tres subtitularán uno o dos cortometrajes (dependiendo del número de alumnos), que posteriormente participarán en la asignación de premios, utilizando la página <http://www.grapheine.com/bombaytv/>. Los propios alumnos elegirán el nombre del certamen de cine, que se celebrará en la siguiente clase. Dos alumnos de la clase, previamente escogidos por el profesor, serán los presentadores de la gala, por lo que mientras sus compañeros subtitulan los cortos ellos prepararán la presentación de la gala a partir de input facilitado por el profesor, procedente de otras entregas de premios cinematográficos (como pueden ser los Goya, el festival de cine de San Sebastián, etc.), musicales o televisivos.

El segundo día se presentarán los cortos organizados en diferentes categorías. Para dicha presentación el profesor debe clasificar previamente los vídeos y preparar un documento PowerPoint en el que aparezcan los diferentes premios y los títulos y enlaces a los cortos nominados. Los alumnos tendrán que prepararse para la entrega de premios durante esa clase, un acto en el que tendrán que agradecer el galardón recibido, expresar su decepción por no haber sido premiados y responder a las preguntas de los periodistas; para ello, realizarán las siguientes actividades:

1. los alumnos escucharán y verán distintos vídeos de actores, actrices o directores premiados por sus trabajos que les servirán como fuente de input para preparar sus discursos de agradecimiento;
2. también se proyectarán otros vídeos en los que los nominados no han recibido el premio y expresan su opinión sobre la decisión del jurado con el objetivo de ofrecerles algunos ejemplos a los alumnos para que puedan preparar sus discursos en caso de que no sean premiados;
3. como después de cada entrega habrá una rueda de prensa para conocer la opinión de todos los nominados, los alumnos también prepararán preguntas para plantear a los participantes (premiados o no).

Mientras tanto, los dos presentadores, con el guión dado por el profesor con la información sobre las categorías que concursan y los títulos para cada una de ellas, planificarán la presentación de la gala (el papel de cada uno de ellos, temas, como darán los turnos de palabra, etc.).

Una vez realizadas estas actividades, se pasará a la entrega de premios propiamente dicha. Los presentadores anunciarán las categorías, se verán los cortos nominados para cada una de ellas y los alumnos votarán (nunca por su propio trabajo). Los ganadores recibirán su premio, pronunciarán su discurso de agradecimiento y responderán a las preguntas realizadas por otros compañeros que no hayan participado en su misma categoría y que desempeñarán el papel de periodistas. A continuación, serán los que no han ganado los que expresen su opinión sobre el resultado de la votación y también contestarán a las preguntas de los periodistas. Se repetirá el proceso tantas veces como categorías haya.

Por último, como deberes, los alumnos deben volver a ver los cortos e intentar corregir los errores lingüísticos que aparecen en los subtítulos siguiendo las indicaciones del profesor para saber en qué tipo de errores deben centrarse.

Reglas del juego:

- Todos los miembros del grupo deben participar en la elaboración del subtítulo del corto y en el planteamiento de las preguntas para la entrevista.
- Individualmente, los alumnos prepararán sus discursos a partir de los textos modelo ofrecidos por el profesor.
- Cada alumno podrá votar solo por un corto en cada categoría y nunca por el propio.
- Tanto en las entrevistas como en los discursos todos los alumnos deben participar oralmente.

Nivel: A partir de A2 (adaptando lo necesario).

Un aspecto que se debe tener en cuenta en función del nivel es que para el subtítulo de los cortos existen varias opciones. Para los niveles iniciales, la página <http://www.grapheine.com/bombaytv/> es la más adecuada porque los alumnos solo necesitan elegir el corto y titularlo; además, el proceso es muy sencillo y los vídeos son muy breves. Para los niveles intermedios es mejor utilizar el sitio <http://www.grapheine.com/classiktv/>, puesto que permite crear la propia historia

(complicando más el argumento), introducir efectos y, como consecuencia, más oportunidades para el subtítulo. Para los niveles avanzados, se pueden utilizar otros programas que ofrecen muchas más posibilidades, como Windows Movie Maker y Video Pad, con los que se puede, además de editar los subtítulos para aquellos cortometrajes, anuncios o canciones elegidos por los estudiantes, doblar los cortos, introducir voces en off, etc.

Tiempo de preparación del profesor: aproximadamente 1 hora.

Material necesario: ordenadores con acceso a Internet (para poder subtítular los cortos), los vídeos que sirven de input (disponibles en youtube), el PowerPoint utilizado para la presentación, diplomas u otro premio para todos los participantes y grabadora o cámara (para facilitar el proceso de evaluación).

Duración de la actividad: 30 minutos aproximadamente en la primera sesión y dos horas en la segunda.

Actividades comunicativas de la lengua: Expresión e interacción oral y expresión escrita.

¿Qué se evalúa?

En la entrega de premios propiamente dicha, cuando los alumnos pronuncien sus discursos, se evaluará la expresión oral, en concreto, su capacidad para agradecer, justificar, argumentar, expresar quejas y mostrar acuerdo o desacuerdo, así como la pronunciación, entonación y fluidez. En la parte de la rueda de prensa se evaluará además la interacción oral con sus compañeros.

La parte del subtítulo será evaluada por los alumnos cuando corrijan los errores.

¿Quién evalúa?

Los alumnos en la corrección de errores de los subtítulos y el profesor en el resto de actividades.

¿Cómo se evalúa?

En el caso de los alumnos corregirán los subtítulos a partir de una ficha elaborada por el profesor, individualmente y al final de la tarea.

El profesor evaluará la expresión oral y la interacción de cada alumno, de forma retardada, y con la ayuda de la grabación.

¿Cuándo se evalúa?

En el momento de evaluar las funciones comunicativas necesarias para realizar esta actividad.

Variantes:

El mismo proceso puede aplicarse a otros certámenes como premios de poesía, teatro, relatos breves, canciones, etc. Asimismo, esta tarea puede ampliarse añadiendo otras actividades, como la publicación de los cortos en una wiki para que los alumnos tengan la posibilidad de verlos cuando quieran y hacer comentarios al respecto.

PROPUESTA 4: EL AMOR ES CIEGO

Este juego didáctico consiste en la descripción del novio/a del docente, de su casa y su coche. En primer lugar, el profesor describirá a su novio/a y el alumno solo podrá dibujarlo, sin anotar nada. El dibujo lo guardará el profesor y, una semana más tarde, el alumno volverá a él e intentará describirlo con todo tipo de detalles. Posteriormente, el profesor puede entregar el dibujo de su novio/a, para que los alumnos se autoevalúen y reflexionen sobre lo que han hecho bien o mal y justifiquen por qué.

Teniendo en cuenta como es el novio/a del profesor, durante esa semana el alumno tendrá que buscar una imagen o fotografía de una mascota y la casa en la que vive el novio/a del profesor acorde con la personalidad y el estilo del personaje descrito. Para la realización de esta actividad se realizará el mismo proceso: un alumno describirá oralmente la casa/mascota y otro la dibujará.

Reglas del juego:

- No se puede escribir ni una sola palabra del dictado, solo dibujar. El dibujo se le entregará al profesor al final de esta actividad.
- La descripción por parte del alumno debe ser fiel a lo dicho por el profesor y al dibujo, es decir, no podrá inventar nada.
- La descripción de la mascota y la casa debe hacerse oralmente y sin leer ninguna nota, aunque pueda ser previamente preparada por el alumno.

Nivel: A1

Tiempo de preparación del profesor: 15 minutos si se crea un personaje nuevo.

Material necesario: el texto para el profesor.

Duración de la actividad: para el primer paso de la actividad unos 10 minutos, para el segundo, aproximadamente 1 hora.

Actividades comunicativas de la lengua: Expresión escrita, comprensión auditiva, expresión oral.

¿Qué se evalúa?

En la primera parte de la actividad (el dictado y el dibujo) se evalúa la comprensión auditiva. En la segunda parte, la expresión escrita y, en concreto, la capacidad del alumno para describir a una persona físicamente con precisión (usando vocabulario relacionado con la ropa -colores y estampados-, el aspecto físico y las partes del cuerpo).

En el último paso de la actividad, es decir, en la descripción de la casa y la mascota del personaje dibujado, se evalúa de nuevo la comprensión auditiva en el alumno que dibuja y la expresión oral en el que describe la imagen.

¿Quién evalúa?

El profesor toda la actividad y los propios alumnos al comparar su dibujo con el auténtico personaje (harán una reflexión por escrito).

¿Cómo se evalúa?

El profesor evalúa individualmente a los alumnos una vez escrita la descripción del personaje (en ese momento se fijará en la descripción y la comprensión auditiva teniendo en cuenta el dibujo).

Los alumnos valorarán su propio trabajo comparando su dibujo con la imagen proporcionada por el profesor. Pueden reflexionar simplemente a partir de las imágenes o el profesor puede darle una ficha al alumno para ayudarlo a profundizar más en aquellos aspectos que coinciden en las dos imágenes, en los que no coinciden y para que averigüen por qué.

¿Cuándo se evalúa?

Al final del nivel A1.



Referencias

- Canción: ARJONA, Ricardo (1994): “Historia de un taxi” en Historias.
- CHAMORRO GUERRERO, M. y N. PRATS FONTS (1994): “La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en MONTESA PEYDRÓ, S. y A. GARRIDO (Eds): *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Español como lengua extranjera: didáctica e investigación*, Málaga: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988): “El desarrollo de la función lúdica en el aula”, *II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, 19-40, Ministerio de Cultura, Dirección General de cooperación Cultural, Servicio de Difusión de la Lengua, Madrid.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2010): “El desarrollo de la función lúdica en el aula”, *MarcoELE*, nº 11: <http://marcoele.com/descargas/navas/09.fernandez.pdf>
- HADFIELD, J. (1987): *Advanced Communication Games*, Londres, Nelson.
- HUIZINGA, J. (1996): *Homo Ludens*. Traducción de Elena Olivos y Francisco Huneus, Santiago de Chile, Editorial Cuatro Vientos.
- LABRADOR, M^a J. y P. MOROTE MAGÁN (2008): “El juego en la enseñanza de ELE” en *Glosas Didácticas*, Revista electrónica internacional, nº 17: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>
- MARTÍ CONTRERAS, J. y Valls Lafuente, “Motivación y juego en el aula. La implicación del alumno en las clases de E/LE”. [En línea]: <http://www.uv.es/avales/Avales/MartiII.pdf>
- MORENO, C., GARCÍA NARANJA, F., GARCÍA PIMENTEL, R. y A. HIERRO MONTOSA (1999): “Las reglas del juego” en FRANCO FIGUEIROA, M. *et al* (Eds.): *Actas del X Congreso Nacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0975.pdf

- O’CONNOR, J. y J. SEYMOUR (1992): *Introducción a la programación neurolingüística*, Urano.
- TORNERO, Y. (2009) *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Edinumen, Madrid.
- VV.AA. (1997)” Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE”, *Carabela*, nº 41, SGEL, Madrid.

Experiencias en la escuela en torno al Español
Expo España Es Turismo y Hostelería

Carmen Cardona
Clara Ramos

Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Seia

Fue un privilegio para nosotras dar a conocer un poco de nuestro trabajo realizado con nuestros alumnos en el “IV Congreso de la Enseñanza del español en Portugal” en la Universidad de Évora , que se celebró de 2 a 4 de Junio de 2011.

Fuimos al congreso para presentar una actividad que organizamos en nuestra escuela llamada “Expo España Es Turismo y Hostelería”, actividad que consideramos fue muy positiva para el aprendizaje y la práctica de la lengua española.

Utilizamos esta exposición como estrategia para alcanzar el objetivo principal de la actividad, pensamos que este, será también uno de los grandes objetivos de cualquier docente de Lengua Extranjera, el sentir que nuestros alumnos tengan la necesidad de hablar, de comunicar y de saber resolver problemas en esa lengua, en este caso concreto en *castellano*.

Expo España fue organizada y planeada como siendo una exposición, exposición de cariz turístico, gastronómico, hotelero y cultural. La expo fue pensada también como siendo un encuentro entre alumnos e instituciones educativas españolas en Portugal. Sin dejar de referir que este evento fue esencialmente un proyecto elaborado en equipo con una gran participación y entusiasmo por parte de todos.

Los objetivos específicos fueron: desarrollar la práctica oral de la lengua extranjera, conocer con detalle las 17 Comunidades Autónomas y sus lenguas cooficiales, reconocer los puntos turísticos más importantes de cada zona y descubrir la cultura, la gastronomía, el arte, la danza, etc. de cada una de ellas.

FOTO 1.

El evento tuvo tres fases importantes: antes, durante y después. Antes de la exposición, unos 6 meses antes tuvimos la idea inicial, ambas nos pusimos manos a la obra organizando grupos de trabajo, que en conjunto con otros docentes, dividimos las clases de alumnos por temas:



- 18 grupos para desarrollar el tema de las 17 Comunidades Autónomas
- 1 grupo que desarrolló Ceuta y Melilla
- 1 grupo que se encargó de la parte de la restauración del evento: comidas, aperitivos, una cena para los invitados de España e instituciones españolas, talleres de temáticas gastronómicas: escanciamiento de sidra, manufacturación de postres típicos de diversas zonas de España, degustación de tapas, danzas típicas de Andalucía, juegos tradicionales del País Vasco, etc.
- 1 grupo de alumnos que se encargaría de toda la organización del movimiento de los visitantes, acompañamiento de grupos y de colaboradores provenientes de España, recepción a los visitantes, etc.
- 1 grupo encargado de realizar posters científicos de las diferentes Comunidades.
- 1 grupo para organizar un concurso de pintura con el tema “Mi visión de las Comunidades Autónomas de España”.
- 1 Grupo teatral escenificando obras de autores españoles en la biblioteca de la escuela.

Después del evento elaboramos una memoria, evaluamos a los alumnos y agradecemos a todos los colaboradores y patrocinadores.

FOTO 2.

Los puntos y valores importantes y necesarios para el éxito de la expo fueron:

- a) experiencia y formación
- b) conducción, coordinación y organización

- c) comunicación
- d) responsabilidad
- e) creatividad
- f) autodomínio

Cuando nos referimos a la **experiencia** y **formación** queremos decir que, al organizar cualquier evento, debemos tener conocimientos sobre la



organización de los mismos. Informarnos sobre la realidad del tema escogido. Nutrirnos de otras disciplinas, entre ellas: Comunicación, Relaciones Públicas, Historia, Geografía, Gastronomía, Informática, Matemáticas, etc. Debemos también contar con personal que tenga experiencia en los servicios involucrados: catering, ambientación, animación, recreación. Debemos contar también con conocimientos informáticos.

FOTO 3.

Cuando hablamos de que debe haber **conducción, coordinación y organización** queremos decir que el organizador debe ser capaz de establecer objetivos principales y específicos, realizar un organigrama de tareas y establecer plazos para cumplir. Debe tener capacidad de mando y poder de coordinación. Saber seleccionar a los responsables de los grupos por sus capacidades. Conducir la tarea individual y grupal de los integrantes del EQUIPO hacia los objetivos fijados. Motivar al equipo para un mayor rendimiento, que en ciertos momentos se vuelve muy difícil, pero nunca es imposible. Debe ser capaz de evaluar responsables para cada área o tarea, así como coordinar tiempos de ejecución de las actividades.



FOTO 4.

Cuando hablamos de **comunicación** nos referimos a que el organizador de eventos deberá ser un buen intérprete comunicativo de las necesidades, tanto de los asistentes al evento como del equipo de trabajo. Debe ser un buen comunicador eficaz de ideas e instrucciones, ser capaz de leer entre líneas, tener capacidad de vincular a las personas y de crear ambiente y muy buenos canales de COMUNICACIÓN. Se debe trabajar con y para la percepción sensorial.

Para nosotros este EVENTO fue un HECHO VIVENCIAL en el que conseguimos caminar todos para un mismo objetivo.

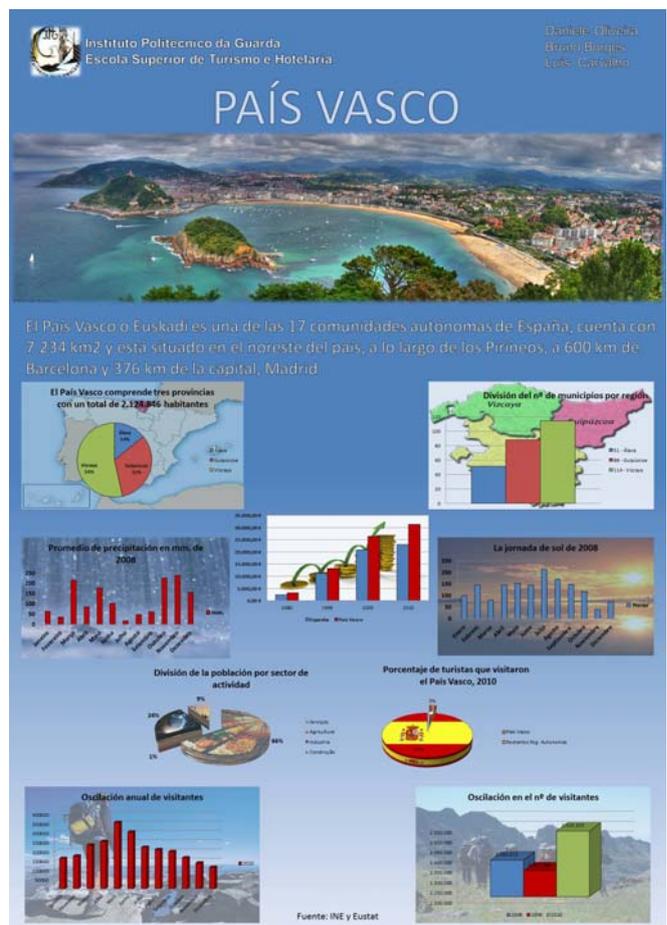


FOTO 5 / 5.1 / 5.2



Cuando hacemos referencia a la **responsabilidad**, queremos decir que cualquier organizador de eventos deberá ser exigente y selectivo con los servicios y personal a utilizar en el evento. Debe ser capaz de representar a su equipo en sus ideas y trabajo, así como ser metódico, pragmático, detallista, flexible y organizado. Cumplir con los objetivos y plazos determinados en tiempo y en forma es algo muy importante. Deberá ser transparente y sincero en su accionar y estar siempre disponible ante cualquier eventualidad.

Haciendo referencia a la **creatividad**, queremos decir que ser creativo es innovar en cada momento, liberarse de los “prejuicios” y comprender que el único límite de la creatividad es la posibilidad de ejecución y el cumplimiento del objetivo. Debemos ser originales, impulsar un sello propio, ser autocríticos con las ideas. Debemos tener habilidad para aprender y compartir propuestas generadas por el grupo de trabajo



FOTO 6.

Como último punto hablaremos del *autodominio*. Ser capaz de mantener el control ante la adversidad y los conflictos personales y profesionales y no personalizar los problemas es algo que debe estar siempre presente. Mantener siempre una actitud optimista. Apuntar siempre hacia el mismo objetivo, sin desviarse. Soportar situaciones de estrés. Adaptarse a niveles de exigencia física, así como trabajar contra reloj.

Para finalizar podemos hablar de nuestras conclusiones sobre la realización de esta actividad, considerando dos puntos: el aprendizaje y la práctica oral de la lengua y la organización.

En referencia a la lengua pensamos haber contribuido para un aumento de la práctica oral de nuestros alumnos, así como, una mayor fluidez en la parte expresiva.

En lo que se refiere a la organización consideramos que conseguimos algo nunca visto hasta ahora en nuestra institución de enseñanza: la unión de muchos docentes y de casi todos los alumnos trabajando en conjunto para alcanzar el mismo fin: el éxito de Expo España.

Pensamos que es una estrategia muy válida para poner en práctica en un grupo de alumnos estudiantes de ELE, en nuestro caso fue concretamente para alumnos estudiantes de turismo, dirección hotelera y restauración; pero pensamos que se podría realizar en cualquier área que quisiera desarrollar una mejoría en el uso de la lengua española.



FOTO 7.

*Ho portem dins
Sovint la vida ens juga males passades
però l'important és tornar-se a aixecar
i afrontar el futur amb esperança i optimisme.*

Lo llevamos dentro pensamiento escrito en catalán, traducido por nosotras al castellano y que simboliza el éxito la unión y empeño del trabajo en equipo.

Esperamos que esta experiencia os ayude a desarrollar proyectos en equipo en vuestras comunidades consiguiendo el mismo éxito que, creemos, haber conseguido nosotras.



Selección y presentación de materiales audiovisuales en la clase de ELE: el caso de los cortometrajes

Alberto Gómez

Universidade de Aveiro

Beatriz Moriano

Universidade Nova de Lisboa

Resumen

En el presente artículo se examinan los criterios para la selección y elaboración de secuencias didácticas a partir de materiales audiovisuales para su utilización en la clase de ELE. Se analizan los objetivos que se pretenden alcanzar con la utilización de esos materiales, así como las técnicas y estrategias para su presentación y aprovechamiento didácticos. Asimismo, se ofrece un ejemplo de utilización didáctica elaborada a partir de un cortometraje.

Resumo

Neste artigo revêem-se os critérios para a selecção e elaboração de sequências didácticas a partir de materiais audiovisuais para a sua utilização nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Analisam-se os objectivos que se pretendem atingir mediante a utilização desses materiais, assim como as técnicas e estratégias para a sua apresentação e aproveitamento didácticos. Também, apresenta-se um exemplo de exploração didáctica elaborado a partir de uma curta-metragem.

Abstract

The aim of this paper is to review the criteria used for preparing and selecting teaching sequences based on audio-visual material for use in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom. The objectives pursued through the use of these materials are analysed, together with the techniques and strategies employed to present and exploit them. An example of how a short film can be exploited for teaching and learning purposes also provided.

1. Introducción

El interés por la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas ha ido en aumento en los últimos años y ha corrido paralelo, por un lado, al creciente «interés por la comunicación» (Matte Bon, F. 2007:1) y, por otro, al desarrollo y perfeccionamiento de los formatos. Todo ello conjugado con la aparición de nuevos soportes que han ido democratizando paulatinamente el acceso a la información y penetrando en todas las facetas de la vida, en particular en las prácticas docentes, que han sido modificadas sustancialmente.

Con arreglo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002), el nuevo paradigma de enseñanza de lenguas ha de:

«promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información». (MCER, 2002:4)

En nuestra opinión, el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas tiene ventajas evidentes, a saber:

- las actividades realizadas con materiales audiovisuales favorecen la motivación de los alumnos;
- permiten reforzar la conexión entre el mundo real y el aula;
- son actividades significativas para los estudiantes y facilitan que estén motivados y sientan de forma inmediata que la lengua objeto de estudio les resulta útil;
- son una fuente de elementos lingüísticos y culturales importante. Al exponer a los alumnos a un elemento lingüístico/cultural estamos creando las condiciones para que realicen actividades de producción;
- fomentan la interacción en el aula;
- nos pueden ayudar a crear un ambiente lúdico y más relajado;
- objetivamente tienen la misma validez que cualquier otro material;
- mejoran la comprensión, la pronunciación, la fluidez, la interacción, además de permitir el desarrollo de varias destrezas; permiten, además, la profundización en aspectos relacionados con el vocabulario, la sintaxis, etc.;

- sirven para presentar en el aula temas de conversación, actualidad y debate;
- son una fuente riquísima de información sociocultural;
- permiten dar a conocer las diferentes variantes de la lengua: argot, variedades regionales, lengua coloquial, etc.;
- favorecen la autonomía de aprendizaje de los estudiantes.

Lo que acabamos de enumerar son sólo algunos ejemplos. No obstante, este abanico de ventajas y nuevas posibilidades para la didáctica de las lenguas genera también ciertos recelos entre algunos docentes. Una aprensión que puede ser más o menos comprensible en función del contexto educativo de cada uno. Estos prejuicios, que comprenden desde pensar que estas actividades son una pérdida de tiempo o que “roban” tiempo a lo que es verdaderamente importante hasta la falta de medios o la dificultad para abordar determinadas temáticas que pueden ser más delicadas según la edad de los alumnos, pueden favorecer la resistencia a aventurarse en la utilización de materiales audiovisuales en el aula.

No está de más recordar a este respecto el camino que apunta el MCER:

«Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social». (MCER, 2001:4)

Creemos que los recursos audiovisuales pueden desempeñar un papel importantísimo en el fortalecimiento de esa independencia, en la educación para la ciudadanía y la responsabilidad social, que son la base que cimienta las sociedades democráticas.

2. ¿Cuáles deberían ser los criterios de selección de los materiales audiovisuales para la clase de ELE?

Referiremos ahora, de forma sucinta, algunos de los criterios que deben orientar la selección de cualquier material audiovisual que vayamos a utilizar en la clase de idiomas.

En primer lugar, nuestra elección debe prestar atención a las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes.

En segundo lugar, tiene que haber adecuación del material seleccionado al currículo (en Portugal, en 2001, se homologó el “programa” de español para 10º curso, en 2002, se homologó el de 11º curso, y en 2004, el de 12º) de la asignatura.

En tercer lugar, debe adaptarse al nivel en que se encuentren los alumnos.

Y por último, tendrá que tratar temas transversales.

3. Requisitos que deben cumplir los materiales audiovisuales

Tanto los cortometrajes como los demás materiales audiovisuales, para ser realmente eficaces y favorecer el aprendizaje y la autonomía de los discentes, han de cumplir los siguientes requisitos:

- cumplir una función pedagógica (ser didácticos);
- ser auténticos;
- poseer valor cultural;
- ser motivadores;
- tener una calidad y una duración adecuadas;
- brindar posibilidades de uso diversas;
- ser adecuados para el grupo con el que se utilizan;
- estar dotados de valor estético, ser significativos y tener amplitud (socio-cultural, comunicativa, etc.);
- permitir determinar las destrezas que se pretenden trabajar:
 - destrezas receptivas: leer y escuchar.
 - destrezas productivas: escribir y hablar.
 - destreza mixta: interacción.

4. ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? Es decir, ¿qué elementos deben constituir una unidad didáctica?

Recordaremos en este apartado los elementos que deben constar en toda programación didáctica y que veremos aplicados en el ejemplo de explotación didáctica de un cortometraje que presentamos al final de este trabajo:

- destinatarios y nivel de competencia de éstos;
- duración;
- objetivos didácticos;
- contenidos: culturales, gramaticales, funcionales, léxicos, etc.;
- metodología;
- destrezas;
- material y modo de utilización;
- actividades (normalmente se dividen en actividades previas y posteriores a la audición o al visionado/exhibición);
- evaluación/autoevaluación de la propuesta o unidad didáctica.

5. La utilización de los cortometrajes en la clase de ELE

Los cortometrajes son uno de los medios que podemos emplear en la clase de ELE. Otros de los recursos audiovisuales susceptibles de utilización didáctica son los programas de radio, los anuncios y programas de televisión, las películas, las canciones o Internet (que en realidad es esa “nube” donde hay un poco de todo).

En comparación con otros tipos de materiales audiovisuales, los cortometrajes presentan ventajas a la hora de ser utilizados en el aula de ELE, ya que son:

- una muestra real de lengua,
- motivadores y atractivos,
- un valor cultural por su temática actual y variada,
- de duración breve,
- significativos, ya que concentran una historia completa y susceptible de ser explotada como un todo, sin la fragmentación del largometraje,
- abiertos a posibilidades de uso diversas,

- fáciles de encontrar en Internet por su soporte digital.

6. Cortometraje: *Clown*

Hemos elegido *Clown* de Stephen Lynch⁸⁸ como muestra de las posibilidades de integración de los medios audiovisuales en el aula de ELE porque, a nuestro modo de ver, ofrece una serie de ventajas que lo hacen propicio para ser trabajado en las clases. Asimismo, basamos esta elección en los resultados positivos obtenidos en las clases en las que ha sido pilotado.

La primera ventaja evidente de *Clown* es el ingrediente sorpresa que esconde. Se le muestra al alumno un contraste entre apariencia y realidad que propicia la inversión de papeles de los personajes, de manera que “el payaso” que pretende ridiculizar, acaba por ser ridiculizado. Este cambio de roles no resulta evidente en ningún momento, por lo que el alumnado se encuentra ante un cortometraje cuyo desenlace es inesperado, de ahí el aumento de la tensión narrativa y de la motivación en el alumno en conocer el resultado de esta historia.

A lo largo del cortometraje, el alumno observa situaciones a medio camino entre el humor y la ironía en el tratamiento de un tema de carácter serio. La impresión que esto produce es una mezcla de humor y patetismo muy productiva para una reflexión en el aula sobre los temas de los que habla el corto.

Asimismo, nos interesa la variedad de temas transversales susceptibles de ser debatidos o trabajados en clase en función del tiempo disponible. Estos temas son: la ética profesional, las entrevistas de trabajo y los criterios de selección de trabajadores, la profesión ideal, profesiones peligrosas, las nuevas profesiones que surgen en nuestros tiempos, el panorama laboral en España y Portugal (o en otros países de origen de los alumnos), la crisis económica española y el endeudamiento de los españoles.

En nuestra secuencia didáctica hemos propuesto tareas finales para dos niveles diferentes, pero no descartamos otras posibles tareas, como por ejemplo, imaginar cómo será el informe que ha escrito la falsa morosa para su jefe y redactar uno con las mismas

⁸⁸ *Clown*, de Stephen Lynch, fue finalista de la 1º Edición del Festival de Fotogramas en Corto. España, 2005. Duración: 10'44”.

características, esto es, uno que sintetice lo sucedido y analice el perfil psicológico del candidato. Esta tarea final sería apropiada para un nivel B2.

Pasamos a continuación al análisis y presentación de nuestra propuesta didáctica.

CLOWN, un cortometraje de Stephen Lynch

- ▶ **Destinatarios y nivel de competencia de éstos:** jóvenes y adultos; niveles B1 y B2 (diferentes tareas finales).
- ▶ **Duración:** una sesión de 120' aproximadamente.
- ▶ **Objetivos didácticos:**
 - escribir la sinopsis de un cortometraje (B1);
 - debatir los pros y contras de ese tipo de trabajo y escribir una oferta de empleo para esta profesión (B2);
 - discutir la situación laboral en España y en los países de origen de los alumnos.(B2)
- ▶ **Contenidos:**
 - léxico del mundo laboral y relacionado con el dinero; expresiones idiomáticas y frases hechas; disfemismos;
 - presente de indicativo; futuro de indicativo; perífrasis “estar + gerundio”; pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional compuesto (B2);
 - organizadores del discurso.
- ▶ **Metodología:** enfoque por tareas.
- ▶ **Destrezas:** predominan la expresión, comprensión e interacción oral.
- ▶ **Material:** cortometraje *Clown*, de Stephen Lynch.
<http://www.youtube.com/watch?v=fYgVvrSIH2w>
- ▶ **SECUENCIACIÓN**

Punto de partida: indique a los alumnos el objetivo didáctico de la proyección para evitar que entiendan este tipo de actividad como un relleno de las clases que propicia únicamente un ambiente relajado.

Explique a sus alumnos cuál es la tarea final que van a realizar después de trabajar este cortometraje. (Ver diferentes tareas en función de los dos niveles).

Indicaciones generales:

PRE-VISIONADO (actividades comunes para B1 y B2)

Actividad 1

El objetivo es preparar a los alumnos para lo que van a ver analizando el personaje que protagoniza la historia, quien, a su vez, se prepara para actuar. Con esta actividad el alumno obtiene los primeros recusos lingüísticos para nombrar y describir tanto al personaje como los primeros indicios de su actividad profesional. Para ello, el profesor congela la secuencia en el momento 00:37'' y explica que deben describir lo que han visto y hacer hipótesis sobre lo que van a ver. Tras una práctica individual y en parejas, los alumnos exponen sus resultados en sesión plenaria.

Actividad 2

Está pensada para activar léxico sobre el mundo del trabajo y del dinero. Puede volverse a ella tras el visionado de todo el cortometraje o bien tras un segundo visionado (en casa o en la clase). Otra opción es volver a ella al final de la sesión.

POST-VISIONADO

Actividad 3 (Común para B1 y B2)

Los alumnos reciben una ficha de preguntas de comprensión específica. Primero la completan de manera individual y, después, en grupo. El objetivo es favorecer la comprensión del conjunto de la historia a partir de los detalles que la componen. En función de lo que considere oportuno el profesor, se puede hacer un segundo visionado para que comprueben y completen la información que falta.

Actividad 4 Objetivo final (B1)

En este apartado se describe la tarea final para un B1: la escritura de la sinopsis del cortometraje. Se trata de una tarea de grupo escalada en pequeños pasos o preguntas facilitadoras.

Actividad 4 (Continuación de la secuencia didáctica para un B2)

Esta actividad, llamada “Cadena de acontecimientos”, introduce la práctica gramatical de las oraciones condicionales con pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y condicional compuesto a través del recurso de la imagen y de la secuencia argumental del cortometraje. De un modo más a menos guiado, el alumno observa cómo los acontecimientos que suceden a lo largo del cortometraje se derivan de otros anteriores. A partir de dos ejemplos iniciales, se expone el esquema de estas oraciones condicionales y su significado. En las siguientes secuencias, la comparación cada vez es menos guiada, de manera que en las últimas imágenes caben diferentes respuestas, siempre que tengan sentido.

Actividad 5 Objetivo final (B2).

En este apartado, se describe la tarea final para el nivel B2. En ella, en grupos, los alumnos analizan las ventajas y desventajas de este tipo de empleo. La finalidad de esta primera aproximación a la tarea final no es otra que hacerles reflexionar sobre el perfil profesional de un trabajador de este sector. Al realizar este paso previo, se estarán preparando para escribir una oferta de trabajo publicada por esta empresa.

Actividad 6. Tarea de extensión (B2).

Se trata de un debate en sesión plenaria que exige preparación previa y documentación por parte del alumno. El profesor actuará como moderador y hará que se fijen en el contraste entre las dos imágenes en cuyo centro aparece la palabra “payaso”.

Si el número de alumnos es alto, el profesor puede dividir la clase en grupos, de manera que cada uno de ellos prepare solo determinadas preguntas del debate. De esta forma, en la sesión de debate, cada grupo debatirá unas cuestiones. Se permitirá la participación final de los demás grupos sin preparación previa una vez que los grupos a quienes se les habían asignado esas preguntas hayan expuesto sus ideas y, para terminar, se pedirá a los alumnos que elaboren unas conclusiones.

Para finalizar el debate, el profesor puede preguntarles qué relación tienen las imágenes que abren esta tarea (Actividad 6) con el título y en qué momento es más “payaso” el protagonista.

A modo de cierre, el profesor les entrega una ficha de Evaluación (B1 y B2) y considera las notas de participación que ha ido tomando en clase a lo largo de las sesiones, así como las tareas finales de los alumnos.

CLOWN, un cortometraje de Stephen Lynch



Después de ver los primeros segundos de este cortometraje, hay muchas incógnitas por desvelar:



1. Anota tu respuesta y comenta tus resultados con un compañero:

- ¿Qué sucede en cada una de estas escenas?
- ¿Qué está haciendo?
- ¿Qué crees que pasará?





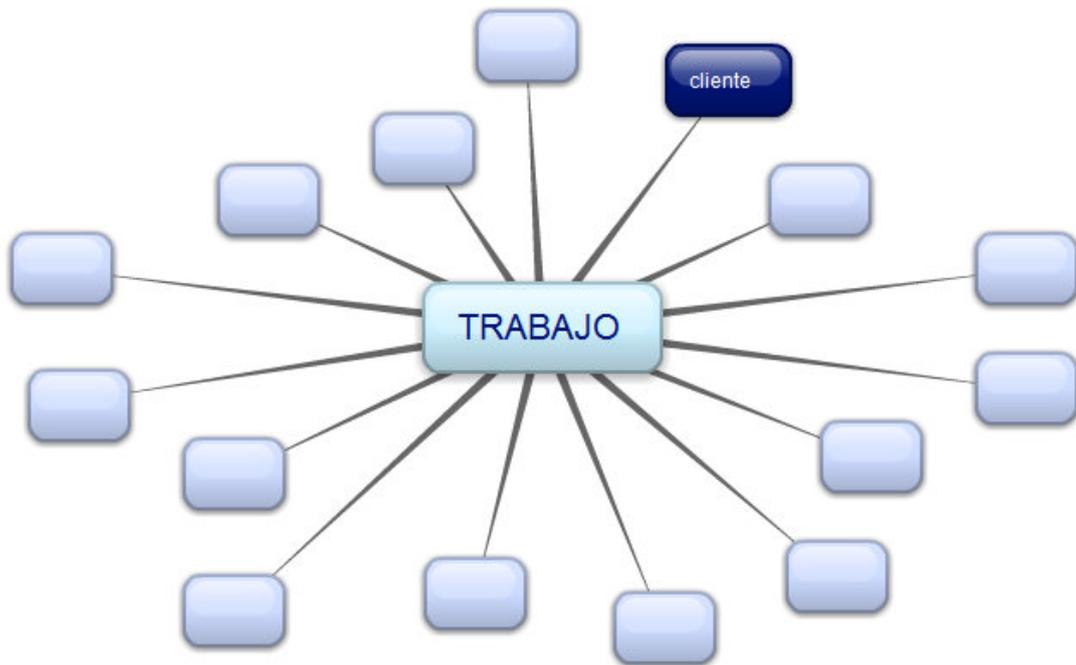




2. ¿Qué palabras conoces en relación con el tema “dinero”? Compáralas con dos compañeros y añade nuevas palabras a tu mapa conceptual.



¿Qué palabras relacionadas con el mundo del trabajo conoces? Anótalas aquí y compara tu respuesta con el compañero.



3. Tras un primer visionado... Responde a estas preguntas y compara las respuestas con tu compañero.

- a) ¿Cuál es lema de la empresa “Los cobradores del circo”? ¿Qué efectos pretende provocar?
- b) ¿Qué significa “no se le pueden pedir peras al olmo” en este contexto?
- c) ¿Cómo se llama a una persona que no paga?
- d) ¿Qué quiere decir “hacer el payaso”? ¿Puedes explicarlo con tus palabras?
- e) ¿Encuentras una frase hecha que equivale a “no tener nada de dinero”?
- f) ¿Si una persona que no es dura, fuerte de carácter, sino todo lo contrario, decimos que es _____?
- g) ¿En qué ciudad se desarrolla la historia? ¿Cómo lo sabemos?

- h) Escucha atentamente la canción que aparece al final del cortometraje. ¿Tiene alguna relación con la historia que se cuenta?

4. OBJETIVO FINAL (B1): La agencia “Fotogramas en corto” os pide una sinopsis de este cortometraje. Escribidla en grupos de 3 ó 4 personas siguiendo estas indicaciones. ¡Ojo! Una sinopsis es un texto breve (máximo 80 palabras) que nunca revela la trama completa. El objetivo es describir el argumento de manera general, sin revelar el final y procurando, ante todo, captar la atención del posible espectador.

¿Cómo hacer eso?: Discutid las siguientes preguntas de apoyo y tomad notas:

- ¿De qué temas trata el cortometraje? Aquí podéis algunos ejemplos de otras historias:

Esta historia *habla/ trata de las relaciones de pareja...*

Interesante cortometraje que aborda el tema del consumo de bebida entre los jóvenes...

Este cortometraje toca el tema de la muerte...

- En caso de dificultades en determinar el/los tema/s de los que habla, fijaos... ¿en qué os hace pensar esta historia?
- ¿Cómo son los personajes principales?
- ¿A rasgos generales, qué les sucede?
- Elimina todos los detalles que puedan desvelar el desenlace y la sorpresa del espectador.
- Y ahora, para captar la atención del espectador, pensad en qué aspectos os han resultado más destacables y mencionadlos de manera general.

Algunos aspectos posibles: el argumento, la interpretación de los personajes, la música, los diálogos, el escenario.

Aquí podéis ver dos modelos de sinopsis de otros cortometrajes. Con ellos y con las notas que habéis tomado, ya tenéis material para redactar [vuestra sinopsis](#).

Sinopsis

Muy bien dirigido, fotografiado e interpretado, este híbrido de película de misterio y drama familiar plantea una asfixiante historia de amor y odio. Un túnel de lavado de coches es el escenario de la dura conversación entre una mujer y su hija.

Sinopsis

Escrito con gracia y buenas dosis de mala baba, este ejercicio de cine dentro del cine esquivo el tópico para mostrar las virtudes y los defectos del cortometrajista. Fresco e imprevisible, sirve una comicidad afilada pero no irrespetuosa.

Fuente: DVD "Los 16 mejores cortometrajes. Fotogramas en corto 2005".

Nuestra sinopsis:

4. POSTACTIVIDADES (B2) “Cadena de acontecimientos”



La acción que narra este cortometraje no habría llegado a ese desenlace sin que intervinieran ciertas condiciones previas, pero, ¿cuáles?

Veamos qué cadena de acontecimientos ha llevado al candidato a cobrador “a caer al suelo”.

Como ejemplo:



Si no hubiera reconocido y encontrado a Luisa Ribel, el candidato a cobrador del Circo no habría podido pedirle dinero.



Si hubiera tenido un accidente de coche por maquillarse a la vez que conducía, no habría conseguido encontrar a Luisa Ribel.

Fíjate en la estructura:

✚ ¿Qué elementos tienen en común los dos ejemplos?

Si + _____ / _____

✚ ¿Qué condición expresan los dos ejemplos en cuanto a su significado?

- a) Condición probable (puede suceder aún)
- b) Condición poco probable (puede suceder, pero con poco margen de probabilidad)
- c) Condición imposible referida al pasado (ya no puede suceder, pues la acción no ha sido realizada en el pasado)

-Ahora completa la cadena de acontecimientos de Clown con el apoyo de las imágenes y algunos verbos, siguiendo los ejemplos



(bailar)



*(quedarse en la sala de baile
y hablar con Luisa)*



(ridiculizar)



...



...



...





5. OBJETIVO FINAL (B2): En grupos de 2 ó 3 personas, pensad en los pros y contras de este tipo de trabajo. Discutid con otro grupo vuestras conclusiones. Después, imaginad que formáis parte de la empresa “Los cobradores del circo”. ¿Cómo creéis que sería el anuncio periodístico de una vacante en su empresa? Escribid una oferta de trabajo para esta empresa.

No olvidéis el esquema habitual de una oferta de trabajo:

Tipo de empresa- verbo de acción- puesto de trabajo- Número de trabajadores- Ubicación-Requisitos mínimos- Se ofrece- Salario- Tipo de contrato- Jornada Laboral...

Como modelo, aquí tenéis un ejemplo de anuncio de trabajo:

Para ver más modelos de anuncios: <http://empleo.elpais.com/>

Jóvenes Profesionales para Plan de Carrera Agencial. Oficina de Burguillos.

Salario: No especificado Número de vacantes:5 Ubicación: Valencia

Oferta de trabajo

“Atardecer” es hoy día una de las compañías de seguros mejor valoradas; no sólo por sus clientes sino también por el propio mercado. La prestigiosa firma Atardecer S.A., dentro de su Plan de expansión, selecciona 5 jóvenes Profesionales para realizar un Completo Plan de Carrera.

FUNCIONES: Incorporándose en el departamento comercial realizará funciones de:

- Búsqueda y captación de clientes.
- Análisis de mercado para la distribución de los productos de la empresa.
- Gestión de las Campañas Comerciales que ponga en marcha la Compañía.
- Creación de nuevas líneas de negocio.

Se Ofrece Tipo jornada laboral: Sin jornada definida

Permanente Apoyo en Formación.

Formar parte de uno de los primeros grupos aseguradores españoles con 400 oficinas en todo el territorio nacional.

Óptimas condiciones económicas desde la incorporación en nuestro Plan de Carrera. Contrato mercantil. Ingresos desde el primer mes.

Se requiere Ambición profesional y personal.

Interés por integrarse en uno de los principales grupos aseguradores de nuestro país.

Actitud comercial y aptitud para querer desarrollarse en el mundo de los negocios.

Carácter emprendedor con clara vocación comercial.

Dotes de organización, dirección y trabajo en equipo.

Se valorará formación media-superior.

Se valorará Permiso de Conducir y vehículo propio.

6. TAREA DE EXTENSIÓN (B2): *¿Lo digno es ver las cosas como son?*



En la próxima sesión vas a debatir la situación laboral en España, en tu país de origen y en el de tus compañeros. Aquí tienes algunas cuestiones que debes preparar para el debate:

Como sabes, esta profesión existe en varios países de Europa.

<http://www.elcobradordelfrac.com/home.php>

- ¿Qué cuestiones éticas plantea la profesión de cobrador, según vemos en el cortometraje?
- ¿Qué significa la frase “lo digno es ver las cosas como son” en el contexto del cortometraje? ¿Estás de acuerdo con ella?
- Fíjate en las imágenes que abren el debate y comenta la relación que tienen con la figura del “payaso”. Recuerda una de las frases que pronuncia el personaje principal: “Yo llevo la nariz roja, pero ¿quién hace aquí el payaso?”.
- ¿Justifica la situación laboral en España una figura profesional como esta?
- ¿Cuál es la situación laboral en España? Haz una búsqueda en varios medios de comunicación y anota algunos datos que te parezcan interesantes. ¿Cuál es la situación laboral tu país? ¿Qué diferencias y similitudes hay entre el panorama laboral de ambos países?
- Si tuvieras que buscar empleo hoy en día, ¿Qué tipo de trabajos no te importaría aceptar y cuáles no aceptarías nunca?

EVALUACIÓN (B1 y B2)

Evalúa tu aprovechamiento de esta actividad

- ▶ ¿Qué nivel de dificultad has tenido trabajar con este cortometraje?

Alto / Medio / Bajo

- ▶ ¿Qué grado de interés han generado estas actividades?

Alto / Medio / Bajo

- ▶ ¿Qué tipo de dinámica has preferido?

Trabajar solo / Ampliar información / Trabajar en grupos / Debatir temas de actualidad

- ▶ ¿Cómo crees que se podría mejorar esta actividad?

EN ESTA UNIDAD	La comprensión oral	La práctica gramatical (nivel B2)	La revisión y ampliación léxica	La tarea final	Otros
Lo que más me ha interesado ha sido ¿por qué?					
Lo que menos me ha interesado ha sido... ¿por qué?					
Lo más difícil / Lo menos difícil					

Referencias

– *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa (2001), para la versión en español del Instituto Cervantes (2002): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

– MATTE BON, F. (2007): “En busca de una gramática para comunicar”, MarcoELE, Revista de Didáctica, ISSN 1885-2211: www.marcoele.com

– Recursos en línea

www.abastodenoticias.com/ (Titulares para blogs)

www.lakodorniz.com/ (Revista de humor)

www.ciberniz.com/prensa.htm (Información y enlaces sobre revistas de humor)

www.quijote.tv/index.htm (Material diverso sobre la serie de dibujos animados *Don Quijote de la Mancha*)

www.cvc.cervantes.es/artes/muvap/default.htm (Museo Virtual de Arte Publicitario)

www.todoele.net/ (Banco de recursos para la enseñanza de ELE)

www.todocine.com/ (Cine)

www.formespa.rediris.es/canciones/variedades.htm (Canciones)

www.educacion.es/redele/index.shtml (Red electrónica de didáctica de ELE)

www.cuadernoscervantes.com/multimedia.html

www.cervantes.es

– El cortometraje que hemos seleccionado y del que se extraen las imágenes:
<http://www.youtube.com/watch?v=fYgVvrSIH2w>

– Otros cortometrajes

Novena edición del Festival de cortometrajes en Internet:

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

Cuarta edición de Fotogramas en corto (perteneciente a la revista “Fotogramas”):

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

Tercera edición del Concurso de cortos de Radio Nacional de España:

<http://www.rtve.es/radio/concurso-cortos/>

– Herramientas en línea

Para hacer cómics: <http://www.wittycomics.com/>

Crear noticias: <http://www.fodey.com/>

Crear web quest (tareas electrónicas): <http://webquest.org>

La calle viene a la clase. Algunas actividades para trabajar el español coloquial en el aula de ELE

Neus Lagunas

Universidade Nova de Lisboa

El taller consiste principalmente en dos partes diferenciadas:

La primera parte consiste en hacer que el grupo reflexione sobre un tipo determinado de texto: en este caso la canción de *Todos menos tú* de Joaquín Sabina (Anexo 2).

Se deja un tiempo para que el grupo piense en el tipo de actividades que se podrían hacer y su posible explotación.

Con esta primera parte se pretende que el grupo se conozca, haga una puesta en común y reflexione sobre las características particulares de los textos, de la potencialidad de cada uno de ellos y de las posibilidades que nos ofrecen.

A partir de esta actividad, se llega a la conclusión que esta canción reclama una especial atención al léxico y a las cuestiones socioculturales, que se debe trabajar con un público adulto, de niveles altos, etc.

Se pretende que entre los participantes se trate el tema del coloquialismo, los diferentes registros y su presencia/ausencia en el aula, y como éstos se relacionan directamente con los aspectos socioculturales. Del mismo modo, de forma concisa se recuerdan las características del español coloquial .

Se quiere, también, discutir este tema de forma a reflexionar sobre los puntos que comparten nuestras culturas (España y Portugal) cuando hablamos de diferentes registros (culto, estándar, familiar, coloquial e incluso vulgar.)

Para finalizar esta parte se le pide al grupo que exprese su opinión sobre la siguiente afirmación:

Una de las características del vocabulario del español es la presencia de lo coloquial en la lengua de personas “cultas y educadas”, calificativos que no atienden a

diferencias sociales creadas por el dinero o el bienestar material sino a otra distinción más sutil y por lo tanto más difícil de establecer.

(María Victoria Romero Gualda en: *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Arco/libros, 2008, Madrid.)

La segunda parte, consiste en presentar una posible explotación para que entre todos se comente, se corrija o se amplíe. Se pretende que entre los participantes se trate el tema del coloquialismo, los diferentes registros y su presencia/ausencia en el aula.

Se quiere, también, discutir este tema de forma a reflexionar sobre los puntos que comparten nuestras culturas (España y Portugal) cuando hablamos de diferentes registros (culto, estándar, familiar, coloquial e incluso vulgar.)

Por último, se deja una ventana abierta, para poder explotar también diferentes aspectos culturales y relacionados con el conocimiento del mundo que tienen un hablante medio español y que el alumno debe conocer, aunque en muchos casos, el profesor no lo tenga demasiado presente, incluso porque no sabemos cómo sistematizar este tipo de conocimiento o cómo llevarlo al aula.

Propuesta de actividad:

La siguiente actividad para el aula de ELE tiene que ver con la formación de palabras en general y con el léxico familiar y coloquial en particular. Se intentará estimular el proceso mental que lleva al aprendiz a intuir y a racionalizar las reglas de formación de palabras.

Se dirige a un grupo B2-C1 de alumnos adultos y con cierto nivel cultural. La mayoría estudian español en su licenciatura, por motivos laborales, para completar su formación o incluso por afición. Viajan a España con cierta regularidad y saben bastante sobre nuestra cultura y sociedad.

Están motivados, puesto que esta es un área de interés para ellos, poseen ya un amplio abanico de léxico estándar e incluso coloquial, y les hace gracia entrar en contacto con

un lenguaje más callejero, irreverente, malsonante en algunos casos, rebelde en otros pero que, como intuyen, más libre y menos regido por diccionarios o manuales. Son conscientes del terreno pantanoso que pisan y que integrar nuevo vocabulario no significa usar todos los nuevos elementos.

La mayoría de este instrumental léxico son voces nuevas que proceden de otras ya conocidas (p. Ej. trepar-trepador-trepa). De entre los procedimientos morfológicos más usados en este registro trabajaremos principalmente, la afijación (prefijos y sufijos), la composición, los acotamientos, los acrónimos, algunos préstamos, las marcas, las siglas, las expresiones idiomáticas, las metáforas y metonimias, etc. Observaremos también el aspecto sociocultural, la relación entre culturas, usando una canción como eje central trabajaremos los personajes tipo de una particular noche madrileña y reflexionaremos sobre unos personajes que componen un grupo exagerado y abigarrado, también estereotipado pero que al mismo tiempo se sustenta en una base de realidad, como si fuesen personajes de cómic o de alguna película de Almodóvar.

Actividad

La lengua es algo muy vivo y una de las mejores maneras de observar este fenómeno es con la formación y creación de léxico. A partir de la canción *Todos menos tú* de Joaquín Sabina (www.jsabina.com) vamos a ver algunas cuestiones sobre la lengua y el léxico.

A- Escucha y lee la canción con calma (ver anexo 1)

B- Comenta tus dudas con los compañeros e intentad llegar a una comprensión general.

¿De qué trata la canción? ¿Qué le pasa a esta persona que canta? ¿A quién retrata?

C-Para entender con un poco más de profundidad, une cada palabra con su definición:

Niñato	1	Que se considera vulgar y de mal gusto. Que resulta agresivo y chulo en su aspecto o en su comportamiento. Hombre que trafica con prostitutas y vive de sus ganancias.	A
Chorizo	2	Referido a una persona, que presume de méritos, hazañas o posesiones que generalmente no tiene.	B
Casposo	3	Ratero, descuidero, ladronzuelo.	

			C
Fantasma	4	Referido a una persona, que es joven y no tiene experiencia. Persona joven muy presumida y presuntuosa.	D
Gorila	5	Ser muy pesado y latoso.	E
Macarra-Chulo	6	Hombre mayor con lascivia o dominado exagerada y habitualmente por el deseo sexual.	F
Viejo verde	7	Guardaespaldas. Portero de discoteca.	G
Paliza	8	Mujer de costumbres sexuales muy libres. Promiscua.	H
Calentorro/a	9	Antiguo o pasado de moda, pero con pretensiones de moderno. De aspecto descuidado o desagradable.	I
Soplón	10	Chivato. Dicho de una persona: Que acusa en secreto y cautelosamente.	J
Putón	11	Caliente, lujurioso(-a), salido (-a).	K

D-Una la primera columna con la segunda:

Estar como una cuba	1	Armar follón, alboroto, riña o discusión.	A
Trapichear	2	Hablar por los codos. No ir al grano. Aventura amorosa. Relación esporádica.	B
Armar gresca	3	Estar borracho. Estar bebido, ebrio.	C
Estar colgado de alguien	4	Se dice de una persona cuando está enamorada. Esta expresión tiene un significado diferente con el verbo <i>ser</i> .	D

Petardear	5	Comportarse de una forma frívola y superficial.	E
Magrear	6	Sobar, manosear lascivamente a alguien	F
Comerse una rosca	7	Reírse de alguien.	G
Enrollarse	8	Ingeniarse, buscar trazas, no siempre lícitas, para el logro de algún objeto.	H
Irse al otro barrio	9	Tener una aventura de una noche, tener una relación sexual.	I
Cachondearse	10	Fallecer, morir	J

E- Ahora vamos a trabajar la diferente fauna de esta noche madrileña. El cantautor va viendo el ambiente mientras busca a una persona, están Todos menos tú, y dibuja un cuadro disparatado y estrafalario, a veces estereotipado, vulgar y callejero. ¿Podemos identificar a algunos de los personajes que aparecen?

F-¿Son iguales estas personas en tu país? ¿Qué personas encontraríamos en la noche de tu ciudad? Escribid, en parejas o grupos, pequeños textos en los que se retraten estos tipos de personajes.

G-Veamos ahora las diferentes formas que tiene una lengua para introducir, modificar o matizar diferentes conceptos. En parejas, vamos a etiquetar las palabras marcadas en la canción. La misma palabra puede tener varias etiquetas.

Cultismo: palabra culta, generalmente de origen grecolatino, usada en la lengua intelectual, literaria y científica.

Vulgarismo: taco, expresión malsonante

Coloquialismo: palabra o expresión coloquial.

Préstamo: Voz recibida de una lengua extranjera

Anglicismo: voces del inglés usadas en el español con o sin adaptación. Por ejemplo: e-mail, casting, mail, discjockey.

Eufemismo: manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante. Por ejemplo decir “trasero” por culo.

Sigla: palabra formada por el conjunto de letras iniciales de una expresión compleja: ONU; PSOE; RENFE.

Palabra compuesta: Palabra constituida por dos o más raíces, Ej. Cabizbajo (cabeza+bajo). Estas palabras pueden ser propias (aguardiente) o impropias (comida basura)

Metonimia: Figura retórica consistente en designar una cosa con el nombre de otra con la que guarda una relación de causa a efecto, de autor a obra, o de algún otro tipo de contigüidad temporal, causal o espacial: *Si dices un Picasso por un cuadro de Picasso, estás usando una metonimia.*

Marca: Distintivo o nombre que un fabricante da a un producto para diferenciarlo de otros similares. Muchas veces se usa el nombre de una determinada marca para designar un producto, en muchos casos porque fue el más publicitado o el primero a salir en el mercado.

Diminutivo: dicho de un sufijo: que denota disminución de tamaño en el objeto designado, p. ej. ratito, o que lo presenta con intención emotiva o apelativa, p. ej. En: ¡Qué nohecita hemos pasado! Cabe resaltar que el diminutivo en español no indica siempre afecto, puede reflejar ironía, crítica (Qué listilla es!), etc.

Aumentativo: se dice del sufijo que aumenta la magnitud del significado del vocablo al que se une. P. ej. -ón en picarón o -azo en golpazo, porrazo, tontorrón.

Metáfora: Figura retórica consistente en establecer una identidad entre dos términos y emplear uno con el significado del otro, basándose en una comparación no expresada entre las

dos realidades que dichos términos designan

H. Si tuviéramos que darle una categoría a alguna de las palabras que hemos visto podríamos hacerlo también dependiendo de su registro. Sería interesante, entre todos y con la ayuda del diccionario, reflexionar sobre las posibilidades que nos da el léxico y sobre los diferentes registros (coloquial, familiar o vulgar, culto, estándar, etc.)

Forma estándar	Forma culta	Forma familiar, coloquial, vulgar
	Reaccionario, retrógrado	
Futil, frívolo		
Bruto, rudo, tosco		
		Gilipollas, capullo, bobo
Estirado, creído, presumido, arrogante		
Aprovechado, oportunista		
		Cotilla, bocazas, liante
Perezoso, vago, holgazán		Manta
	Fastidioso, cargante	

I. Con la ayuda de los diccionarios, y en pequeños grupos, vamos a crear, buscar y encontrar palabras a partir del vocabulario de la canción. Luego pondremos en común nuestros hallazgos.

Por ejemplo:

BRUTO-brutalidad, embrutecer. Ser más bruto que un arado

CALOR- caliente, cálido, calentar. Calentorro (estar caliente- vulgarismo). Hacer frío/calor. Tener calor. “Caliente, caliente...”(cuando se está cerca de algo que se busca)

PAPEL

PASAR

LARGO

ARMAR

J. Para finalizar, comentad entre todos la siguiente expresión:

La riqueza de vocabulario implica que el hablante posea no un código restringido a su situación, a su trabajo profesional o a su edad, sino que pueda emplear y comprender varios registros o niveles, que no deba hablar siempre con un estilo, ya sea rígido, culto o elevado, ya sea popular o vulgar.

(María Victoria Romero Gualda, *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*)

Anexo 1

Canción:

(* Se indican posibles soluciones)

Todos Menos Tú

J. SABINA

Nietos de toreros disfrazados de ciclistas.
ediles socialistas, **putones verbeneros**.
peluqueros de esos que se llaman estilistas.
musculitos, posturitas, cronistas carroñeros,
divorciadas calentonas con pelo a lo Madonna,
trotamundos fantasmas, soplones de la pasma
pintorcillos vanguardistas, genios del diseño
camellos que te pasan papelinas contra el sueño.
Marcadores de paquete en la cola del retrete
escritores que no escriben, **vividores** que no viven,
jet de pacotilla, directores que no ruedan,
más chorizos que en Revilla con corbatas de seda,
muera la locura, viva el trapicheo,
tontopollas sin cura, estrategias del magreo.
Petardeo de terraza, pasarela, escaparate,
Archy, Joy, Stella, ¿cómo vais de chocolate?
tiburones de la noche con teléfono en el coche y con fax.
Caballeros en oferta, señoritas que se quieren casar.
Caraduras, obsesos, gualtrapas, lameculos.
azafatas de congreso del brazo de sus chulos.
Superman en camiseta, y en la pista dando brincos
la colección de tetas que hacen bulto en Telecinco.
Mulatonas caribeñas que ponen a la peña de pie.
Blancanieves en trippie, amor descafeinado.
Cenicienta violando al príncipe encantado.
Cicerones de la ruta del mal. Mercachifles del vacío total.

Vulgarismo

Diminutivo

Coloquialismo

Palabra
compuesta

Metonimia.

Aumentativo

Especialistas en nada, inventores del Tbo,
julietas demacradas que no encuentran a Romeo.

Marca. Có-
mic infantil

Estaban todos menos tú
todos menos tú
y yo marcando el 369 22 30
como un idiota para oírte repetir
en el contestador que te has largado de Madrid.
Y una tribu de repatriados de Ibiza,
que dejaron de ser hippies, pero no de ser palizas,
filósofos con caspa, venus oxidadas,
apóstoles del sida, lengua envenenada,
motoristas hitlerianos con guantes en la mano.
Guitarristas de Loquillo, kubalas de banquillo.
Doctores en chorradas, triunfadores con mosca,
yuppies que esta temporada no se comen una rosca.
Equilibristas del tedio, un gorila armando gresca en el bar.
Vampiros al asedio de sangre fresca para chupar.
paparazzis, reinonas, skins, perdonavidas.
Y un notario de Pamplona que viene a la movida,
muertos que no se suicidan, niñatos, viejos verdes.
y un cuñado de una querida del marqués de Villaverde.
Pinchadiscos que te dejan k.o.
con la cosa del bacalao,
morenazos de balcón y rayos u.v.a.
futurólogos borrachos como cubas,
un tal Pepe que te puede contar
doce mil de Lepe sin respirar.
Naricillas de saldo, tabiques de platino
y un psicólogo argentino mostrándote el camino.

Anglicismo

Cultismo

Préstamo.
Italiano

Siglas

Estaban todos menos tú,
todos menos tú,
y yo marcando el 369 22 30
sin escuchar lo que me cuentan,

todos menos tú,
todos menos tú,
y yo mas triste que un pingüino en un garaje
como un borrón en el paisaje de la multitud,
de todos menos tú,
y yo marcando el 369 22 30
sin escuchar lo que me cuentan,
todos menos tú,
y yo con manchas de **carmín en la memoria**
igual que un perro en el tejado de mi juventud,
entre todos menos tú
y yo marcando el 369 22 30.

Metáfora

Un poco de información:

- Loquillo. Músico. www.loquillo.com/
- Ladislao Kubala. Futbolista
- Marqués de Villaverde. Cristobal Martínez Bordiú. Yerno de Francisco Franco.
- Chiste de Lepe. Chistes que ridiculizan a la población de Lepe (municipio de la provincia de Huelva).
- Revilla. Marca de chorizo y embutidos

Ejercicio C

1-D

2-C

3-I

4-B

5-G

6-A

7-F

8-E

9-K

10-J

11-H

Ejercicio D

1-C

2-H

3-A

4-D

5-E

6-F

7-I

8-B

9-J

10-G

Ejercicio H

Forma estándar	Forma culta	Forma familiar, coloquial, vulgar.
Fascista, ultraconservador, totalitario	Reaccionario, retrógrado	Facha, carca
Fútil, frívolo	Baladí, vacuo	Chorras, corto
Bruto, rudo, tosco	Zafio, necio	Bestia, animal, zopenco
Tonto, imbecil, burro, idiota	Ignorante, cretino, majadero	Gilipollas, capullo, bobo
Estirado, creído, presumido, arrogante	Altivo, pedante, altanero, soberbio	Relamido, chulo, fantasma
Aprovechado, oportunista	Arribista, advenedizo	Trepador (Trepa)
Criticón, chismoso	Cizañero, entrometido	Cotilla, bocazas, liante
Perezoso, vago, holgazán	Indolente, negligente, haragán	Manta, gandul
Pesado, latoso,	Fastidioso, cargante	Paliza, pelmazo

Ejercicio I

PAPEL: papel, papelón, papeleta, papelina. Empapelar a alguien (sentido metafórico). **PASO:** pasarela, pasillo, paseo, pasear. Pasar de algo o de alguien. **Pasota.** **LARGO:** largura, alargar. Largarse de (= irse de). Alguien que es muy “largo”. **ARMAR:** arma, armado, armadura. Armar. Armar camorra-armar un lío-armar gresca-armar follón.

Anexo 2

Todos Menos Tú
J. SABINA

(1) Nietos de toreros disfrazados de ciclistas.
ediles socialistas, putones verbeneros.
peluqueros de esos que se llaman estilistas.
Musculitos, posturitas, cronistas carroñeros,
divorciadas calentonas con pelo a lo Madonna,
trotamundos fantasmas, soplones de la pasma
pintorcillos vanguardistas, genios del diseño
camellos que te pasan papelinas contra el sueño,
marcadores de paquete en la cola del retrete
(10) escritores que no escriben, vividores que no viven,
jet de pacotilla, directores que no ruedan,
mas chorizos que en Revilla con corbatas de seda,
muera la locura, viva el trapicheo,
tontopollas sin cura, estrategias del magreo.
Petardeo de terraza, pasarela, escaparate,
Archy, Joy, Stella, ¿cómo vais de chocolate?
tiburones de la noche con teléfono en el coche y con fax.

¿Qué podemos hacer con esta canción?

Caballeros en oferta, señoritas que se quieren casar.
caraduras, obsesos, gualtrapas, lameculos.
(20) Azafatas de congreso del brazo de sus chulos.
Superman en camiseta, y en la pista dando brincos
la colección de tetas que hacen bulto en Telecinco.
Mulatonas caribeñas que ponen a la peña de pie
Blancanieves en trippie, amor descafeinado.
Cenicienta violando al príncipe encantado.
Cicerones de la ruta del mal. Mercachifles del vacío total.
Especialistas en nada, inventores del TBO,
julietas demacradas que no encuentran a Romeo.

Estaban todos menos tú,
(30) todos menos tú,
y yo marcando el 369 22 30,
como un idiota para oírte repetir
en el contestador que te has largado de Madrid.
Y una tribu de repatriados de Ibiza,
que dejaron de ser hippies, pero no de ser palizas,
filósofos con caspa, venus oxidadas,
apóstoles del sida, lengua envenenada,
motoristas hitlerianos con guantes en la mano.
Guitarristas de Loquillo, kubalas de banquillo.
(40) Doctores en chorradas, triunfadores con mosca,
yuppies que esta temporada no se comen una rosca.
Equilibristas del tedio, un gorila armando gresca en el bar.
Vampiros al asedio de sangre fresca para chupar.
Paparazzis, reinonas, skins, perdonavidas.
Y un notario de Pamplona que viene a la movida,
muertos que no se suicidan, niñatos, viejos verdes,
y un cuñado de una querida del marqués de Villaverde.

Pinchadiscos que te dejan k.o.
Con la cosa del bacalao, morenazos de balcón y rayos u.v.a.
(50) Futurólogos borrachos como cubas,
un tal Pepe que te puede contar
doce mil de Lepe sin respirar.
Naricillas de saldo, tabiques de platino,
y un psicólogo argentino mostrándote el camino.

Estaban todos menos tú,
todos menos tú,
y yo marcando el 369 22 30
sin escuchar lo que me cuentan,
(60) todos menos tú,
todos menos tú,
y yo más triste que un pingüino en un garaje
como un borrón en el paisaje de la multitud,
de todos menos tú,
y yo marcando el 369 22 30
sin escuchar lo que me cuentan,
todos menos tú,
y yo con manchas de carmín en la memoria
igual que un perro en el tejado de mi juventud,
entre todos menos tú,
(70) y yo marcando el 369 22 30

En parejas o pequeños grupos, pensad en una actividad para explotar esta canción:

El portafolio en la clase de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LLEE)

Cláudia Martins

Instituto Politécnico de Braganza

María Asunción Pérez Pajares

Instituto Politécnico de Braganza

Resumen

Con este artículo, pretendemos presentar los fundamentos teórico-prácticos del uso del portafolio europeo en la enseñanza de L2 o LLEE, dando a conocer todas sus partes: la biografía personal y lingüística, el pasaporte lingüístico y el dossier de lengua(s). Uno de los objetivos fundamentales es tirar por tierra los posibles prejuicios del uso del portafolio, analizando las ventajas y desventajas que supone desde la perspectiva del alumno, pero también del docente. Para demostrarlo, en nuestra ponencia mostramos varios portafolios creados por alumnos de Lengua española y de Literatura y cultura españolas, además de mencionar algunos de los comentarios de los diarios de los alumnos sobre las clases y sobre la elaboración del portafolio. No solo hablamos de nuestra experiencia con la introducción del portafolio en soporte tradicional, sino que también exploramos las posibilidades que aporta el portafolio en soporte digital, disponible en internet (<http://eelp.gap.it/download/registrationNew.asp>).

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia (MCER), L2, LE, niveles de lengua, el portafolio, el portafolio digital.

Introducción

En este artículo pretendemos presentar el portafolio europeo como una herramienta útil y eficaz en la enseñanza de lenguas (LE o L2), definiendo no sólo su estructura (biografía, pasaporte y dossier) sino también sus funciones pedagógica e informativa, siguiendo las directrices del Consejo de Europa y del Marco Común Europeo de Referencia.

Para poder presentar aquí las ventajas y desventajas del uso del portafolio en la clase de lenguas, analizaremos las perspectivas de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje –profesor y alumno–, a través de ejemplos reales tomados de los dosieres de alumnos de las asignaturas de Lengua española 1 y Español 2, y de Literatura y cultura españolas 1 y 2 del año lectivo 2010/2011.

A continuación, presentamos el portafolio electrónico y no en soporte papel como una alternativa más de acuerdo con la tendencia al uso de las nuevas tecnologías en el aula y, por qué no, como una alternativa más ecológica y de más fácil compilación; sin embargo, veremos no solo las ventajas que esta versión tiene sobre aquella en papel sino también las desventajas y aportaremos nuestra visión crítica de la versión actual facilitada en internet.

1. El Consejo de Europa y el MCER

El Marco Común Europeo de Referencia es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa, que pretende definir los niveles de conocimientos requeridos para aprobar las diferentes pruebas y exámenes de lenguas (L2 ó LE) y facilitar las posibles convalidaciones entre los títulos de los diferentes países y sistemas educativos, desarrollando un enfoque con bases comunes para todas las lenguas de Europa.

Así, se han establecido seis niveles de conocimiento, a partir de la visión clásica de nivel principiante, nivel intermedio y nivel avanzado, tal como se indican en el dibujo.

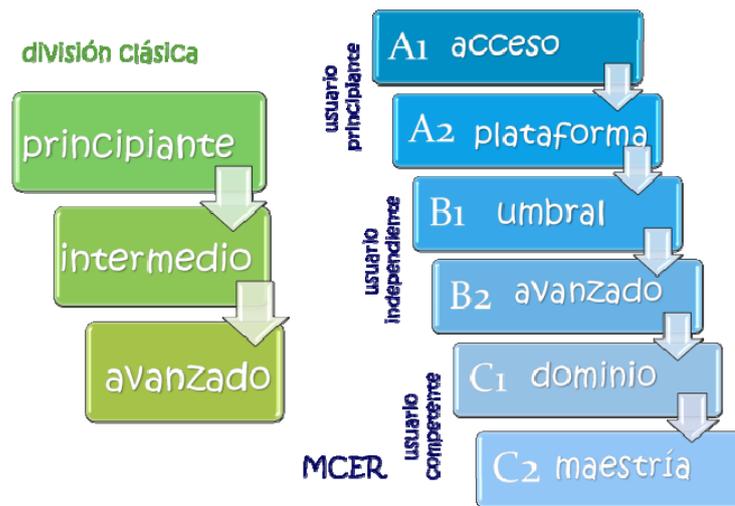


Figura 1 – Imagen creada

Y se han descrito las habilidades y capacidades de cada nivel.

Usuario Principiante	A1	Puede entender y utilizar expresiones básicas y cotidianas que le servirán para cubrir sus primeras necesidades en el país. Sabe presentarse a sí mismo y hacer las preguntas básicas para identificar a los demás. Puede interactuar siempre que la otra(s) persona(s) estén dispuestas a hablar relativamente despacio y a ayudarlo.
	A2	Puede entender frases y expresiones frecuentemente utilizadas en las áreas más relevantes, información personal básica, sobre la familia, compras, empleo... Puede describir básicamente su pasado y su medio inmediato.
Usuario Independiente	B1	Puede entender los puntos principales de cualquier input estándar o asuntos familiares. Puede manejar la mayoría de las situaciones que puedan aparecer en posibles viajes por zonas donde se habla el idioma. Puede producir textos sencillos de interés personal o familiar. Puede describir experiencias, sucesos, sueños, deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre sus opiniones y planes.
	B2	Puede entender las ideas principales de textos tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas sobre un campo en el que este especializado. Puede interactuar con nativos con un nivel de fluidez y espontaneidad muy alto. Puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema aportando comentarios sobre las ventajas y

		desventajas de las diferentes opciones.
Usuario Experto	C1	Puede entender un amplio espectro de textos más largos y exigentes (especializados, complejos...) así como reconocer el significado implícito de los mismos. Puede explicarse fluente y espontáneamente sin necesidad de hacer un gran esfuerzo para buscar las expresiones adecuadas. Sabe utilizar el lenguaje con fines profesionales, académicos o sociales de forma flexible y efectiva. Produce textos detallados, claros y bien estructurados sobre temas complejos y muestra un completo dominio sobre las estructuras organizativas, conectores y elementos de cohesión del texto.
	C2	Puede entender virtualmente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes escritas y habladas, reconstruyendo argumentaciones de forma coherente. Se expresa con fluidez y precisión diferenciando los más pequeños matices de significados incluso en las situaciones más complejas.

Figura 2 – Tabla de los niveles establecidos por el MCER
(http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm).

2. El portafolio tradicional o en soporte papel

El portafolio europeo de lenguas –llamado también PEL– es un documento en el que los que están aprendiendo o han aprendido un idioma, como parte del currículo en la educación reglada o de otra manera, pueden guardar todas sus experiencias de aprendizaje lingüístico y sus experiencias culturales a lo largo de su vida (*lifelong learning*) a modo de complemento de los certificados tradicionales.

El PEL pertenece única y exclusivamente al usuario que puede utilizarlo como una simple herramienta de trabajo en el aula –siguiendo nuestra propuesta– como una muestra de sus conocimientos de lengua para conseguir un trabajo o simplemente como una compilación de trabajos para uso personal.

Es una herramienta en la que consta toda la experiencia relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras, a nivel académico y personal, siguiendo unos criterios y unos baremos establecidos por el MCER y el Consejo de Europa. Cualquier institución puede

usar el portafolio (o la idea del portafolio), pero solo una institución autorizada puede emitirlo y solo el Comité de Validación (Comité de Educación del Consejo de Europa) puede avalar la información y los documentos presentados en él, que asegura el correcto cumplimiento de los principios y las directrices marcadas por el Consejo de Europa.

El PEL atiende a dos funciones básicas: la informativa y la pedagógica. La informativa hace referencia a las capacidades del usuario en LLEE, recoge los certificados obtenidos y se puede completar con las experiencias lingüísticas; la pedagógica, por su parte, pretende que el usuario en LLEE sea consciente de su proceso de aprendizaje y le permita reflexionar y autoevaluar el progreso de sus conocimientos, permitiendo una mayor autonomía puesto que se hace responsable de su propio aprendizaje, algo que supone un gran cambio en el sistema educativo actual y en la metodología a seguir.

De esta manera, el Consejo de Europa, mediante el uso de esta herramienta, apuesta por una educación para toda la vida, intentando preservar la diversidad lingüística y fomentando el plurilingüismo, a la vez que promueve los principios de tolerancia y diversidad, asegurando una educación democrática.

Las partes del PEL son tres: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier.



Figura 3 – Las partes del portafolio del alumno
(http://www.eeoiinet.com/portfolio/european_port.htm).

El pasaporte lingüístico muestra la habilidad y el dominio del usuario en las lenguas que conoce; se mencionan las capacidades y las competencias lingüísticas, se anotan las experiencias lingüísticas interculturales (Erasmus, Tempus, etc.) y se determina el grado de dominio de la(s) lengua(s) en cuestión, según los niveles del MCER mencionados anteriormente. Se pueden aportar tantos documentos como el usuario crea oportuno, como por ejemplo el currículum y certificados formales. Todo ello puede ser evaluado

por el propio usuario o por profesores o por instituciones o tribunales de exámenes, siempre que se indique debidamente.

Profil linguistique
Profile of Language Skills

Nom _____
Name _____

Langue(s) maternelle(s)
Mother language(s) _____

Autres langues
Other languages _____

Auto-évaluation
Self-assessment

Écouter / Listening Prendre part à une conversation / Speak in interaction Écrire / Writing

Lire / Reading S'exprimer oralement en continu / Speak in production

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Speak in interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Speak in production						

Langue Language

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Speak in interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Speak in production						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Speak in interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Speak in production						

Langue Language

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter / Listening						
Prendre part à une conversation / Speak in interaction						
Écrire / Writing						
Lire / Reading						
S'exprimer oralement en continu / Speak in production						

Langue Language

Exemple Exemple

Figura 4 – Parte del portafolio: perfil lingüístico-habilidades
(http://www.eeoiinet.com/portfolio/european_port.htm).

Résumé des expériences linguistiques et interculturelles
Summary of language learning and intercultural experiences

Nom _____
Name _____

→1 Jusqu'à 1 an / Up to 1 year →3 Jusqu'à 3 ans / Up to 3 years →5 Jusqu'à 5 ans / Up to 5 years →+ Plus de 5 ans / Over 5 years

Langue / Language	→1		→3		→5		→+	
Apprentissage et utilisation de la langue dans le pays où la langue n'est pas utilisée. Language learning and use in the country where the language is not spoken.								
Enseignement primaire / secondaire / professionnel Primary/secondary/tertiary education								
Enseignement supérieur Higher education								
Éducation des adultes Adult education								
Autres cours Other courses								
Utilisation régulière sur le lieu de travail Regular use in the workplace								
Contacte régulier avec des locuteurs de cette langue Regular contact with speakers of the language								
Autre Other								
Informations complémentaires concernant des expériences linguistiques et interculturelles Further information on language and intercultural experiences								

Figura 5 – Parte del portafolio: experiencias lingüísticas e interculturales
(http://www.eeoiinet.com/portfolio/european_port.htm).

La biografía lingüística sirve para que el alumno evalúe sus objetivos de aprendizaje, planifique su aprendizaje y reflexione sobre sus experiencias de aprendizaje interculturales dentro y fuera del contexto educativo.

El usuario compila en el pasaporte lingüístico sus mejores trabajos –o los exigidos por el profesor–, como una muestra de su aprendizaje en papel, en el caso del portafolio tradicional, o en formato audiovisual, en el caso del electrónico. Además, deberá incluir los certificados obtenidos en exámenes oficiales o cursos varios.

3. Los primeros intentos del uso del PEL

Según lo que hemos podido leer en la *Guía para profesores y formadores de profesores del Consejo de Europa*, los primeros intentos de profesores de quince estados miembros del Consejo de Europa (Austria, la República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza, y el Reino Unido) no fueron fáciles, pero obtuvieron buenos resultados y las opiniones de ambas partes implicadas en la educación –alumnos y profesores– fueron positivas. Estas son algunas de ellas:

“Ya no soy la única persona de clase responsable de la evaluación. Mis alumnos aprenden a ser más responsables de los resultados de su trabajo. Mi tarea es la de ayudarles a aprender”. (Profesor checo de inglés de niños de secundaria -13/14 años)

“Algunos de mis alumnos se sorprendían de cuánto sabían y lo descubrieron a través del Portfolio. Incluso niños de 8 ó 9 años eran capaces de decir qué sabían y qué no sabían hacer en las lenguas extranjeras.” (Profesor checo de inglés de Primaria)

“Las pruebas en Francia han demostrado que, en circunstancias favorables [...], el Portfolio puede concienciar a los alumnos y profesores de idiomas de que el aprendizaje moderno del idioma trasciende los límites de su aula. El alumno se convierte en protagonista, es quien toma la iniciativa y formula las necesidades que el sistema educativo debe satisfacer. Ha puesto de manifiesto que una

nueva visión de la enseñanza/aprendizaje de idiomas es hoy posible”.

(Francis Goullier)

(Little y Perclová 2003: 19, 24)

4. Nuestro intento en el Instituto Politécnico de Braganza

En el curso 2010/2011, nos propusimos utilizar el PEL para evaluar no solo el resultado de unos testes o unos exámenes que, en nuestra opinión no siempre revelan lo que nuestros alumnos saben o han aprendido, sino también el trabajo diario. Así, hicimos la prueba con los alumnos de Literatura y cultura españolas 1 y 2, y con los de Lengua española 1 y 2 de las carreras Inglés/Español, Lenguas para Relaciones Internacionales y Educación Social. Podemos decir que la experiencia ha sido tan buena que este año seguimos usándolo y que otros profesores se han animado a usarlo en sus clases (otras lenguas extranjeras), siendo, no obstante, cada profesor quien decide qué partes integran el PEL y qué tanto por ciento le asigna dentro de la nota final.

En el caso de las asignaturas arriba mencionadas, el portafolio cuenta un 50% en el caso de la asignatura de Literatura y cultura españolas, y un 40% en la de Lengua española o Español, con los porcentajes que se indican en el siguiente dibujo:



Figura 6 – Gráfico creado.

Como se puede observar, este PEL es una adaptación de aquel que el Consejo de Europa propone y es que nosotras creemos que cada profesor puede adaptarlo según las condiciones de la institución y sus intereses y, claro está, los de los alumnos. Consideramos que, siendo la primera vez que se usaba en el aula, debíamos plantearnos

unos objetivos posibles y “fáciles” de alcanzar, y debíamos tener en cuenta que para el alumno iba a suponer un gran cambio porque no estaban acostumbrados a esa forma de trabajar.

De hecho, ese fue, sin duda, nuestro principal problema: acostumbrar a los alumnos a trabajar de una manera diferente con unos plazos de entrega más o menos rigurosos de las actividades propuestas y las posteriores correcciones; realizar actividades novedosas, que implican en la mayoría de los casos –en las asignaturas de literatura y cultura– una mayor visión crítica y una formación del pensamiento a la que no estaban acostumbrados, siguiendo las ideas del Consejo de Europa de promover una educación para la vida, la tolerancia y la diversidad. También les resultaba difícil escribir sus propias reflexiones sobre su aprendizaje en los diarios, pero podemos ver en estas opiniones que siempre consiguen hacerlo, antes o después.

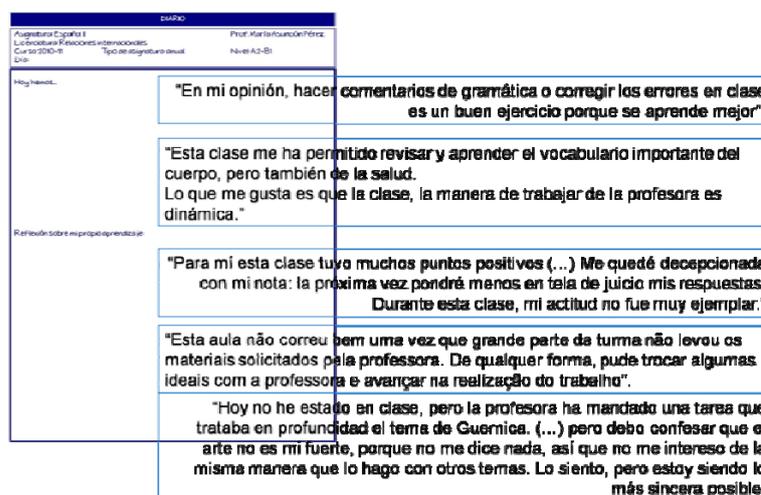


Figura 7 – Algunos apuntes de los alumnos (mantenemos el anonimato) en sus diarios.

De entre los aspectos negativos para el profesor, cabe destacar el esfuerzo que supone preparar más actividades dado el peso que tienen en la nota final, junto a una mayor reflexión de los objetivos lingüísticos, culturales y pedagógicos, por un lado, y una mayor planificación y organización de las clases, por otro. No debemos olvidar las horas de más que supone corregir las actividades diariamente, comprobar las correcciones y corregir el portafolio al final del semestre o del año, es decir, la compilación de todas las partes mencionadas en la figura número 6.

A pesar de suponer una mayor dedicación antes, durante y después de la entrega del portafolio, son más los puntos positivos que los negativos, tanto para el docente como para el alumno, empezando por la mejora en la relación profesor-alumno y alumno-profesor, puesto que mejora el diálogo y se comprenden más los roles de cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente, por su parte, está más motivado y dispuesto a aprender, no solo a dar conocimientos a los alumnos sino a aprender de ellos, mejorando la retroalimentación. Por ejemplo, cuando los alumnos hacen comentarios como los siguientes: “Esta clase me ha permitido revisar y aprender el vocabulario importante del cuerpo, pero también de la salud. Lo que me gusta es que la clase, la manera de trabajar de la profesora es dinámica” u “Hoy no he estado en clase, pero la profesora ha mandado una tarea que trataba en profundidad el tema de Guernica. (...) pero debo confesar que el arte no es mi fuerte, porque no me dice nada, así que no me intereso de la misma manera que lo hago con otros temas. Lo siento, pero estoy siendo lo más sincera posible”, que nos aportan datos sobre los intereses de nuestros alumnos (caso 2) o si sobre nuestra metodología funciona (caso 1).

En relación al alumno, vimos que son más activos incluso, se prestan a hacer trabajos voluntarios, se les anima a que sean creativos –podemos decir que algunos alumnos superaron de lejos nuestras expectativas– y se hacen responsables de su propio aprendizaje a la vez que reflexionan sobre qué quieren conseguir con esa lengua, sobre sus capacidades y habilidades lingüísticas e interculturales, toman conciencia de sus problemas y dificultades e intentan superarlos, y, por último, ven el progreso de sus resultados gracias a la compilación de los trabajos y las correcciones, que les sirve para autoevaluarse. De esta manera, conseguimos unos alumnos más autónomos, competentes, motivados y con una mayor confianza en sí mismos como agentes sociales.

5. El PEL electrónico

La versión electrónica del Portafolio Europeo (e-ELP) es una aplicación informática gratuita (<http://eelp.gap.it/download/registrationNew.asp>) y una alternativa a la versión

tradicional en papel, así como un apoyo al uso de las nuevas tecnologías en la clase, en este caso, de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

De acuerdo con el Consejo de Europa, son varias las razones para justificar la preferencia del portafolio electrónico sobre el tradicional, razones como el hecho de que es una aplicación de fácil acceso en internet, es más rápida de rellenar y actualizar, además de ser una apuesta ecológica –aunque también se pueda imprimir, en el caso de que el docente así lo pida. Pero, además, facilita las relaciones interpersonales ya que profesores y alumnos pueden trabajar juntos o los alumnos en parejas, mediante el correo electrónico.

Los usuarios pueden recopilar tanto los trabajos realizados en papel como sus grabaciones (audio y vídeo) realizadas por ellos mismos, ya sean exámenes orales, presentaciones o *podcasts*⁸⁹, en cualquiera de las disciplinas (lengua, lingüística, literatura, cultura). Otra de las ventajas de esta versión sobre la tradicional es la posibilidad de hacerlo en varias lenguas.

De esta manera, tal como ya hemos mencionado, el portafolio electrónico es una herramienta pedagógica e informativa con dos funciones primordiales: demostrar las competencias lingüísticas e interculturales del usuario gozando de un reconocimiento internacional y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje que permita una profundización y una mejora del mismo.

El portafolio, sea cual sea su formato, consta de tres partes: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier. El pasaporte consta de los datos personales, el perfil de las competencias lingüísticas, las experiencias formales e informales de aprendizaje de lengua y la referencia a la lengua como lengua de especialidad.

La biografía lingüística incluye una autoevaluación, la explicación de las competencias estratégica, pragmática, intercultural, socio-lingüística y para el aprendizaje en general, así como la designación de objetivos de aprendizaje.

⁸⁹ *Podcast* (= *i-Pod* + *broadcast*) designa el fichero en audio o en vídeo disponible en internet de forma gratuita.

El dossier recoge muestras de trabajos realizados durante el periodo de aprendizaje de las lenguas en cuestión, así como de los proyectos llevados a cabo en el aula, ya sea individual o colectivamente: cartas, artículos, listas de libros leídos, programas de asignaturas, correos electrónicos, poemas, experiencias de escritura creativa, diarios, grabaciones de audio o vídeo, imágenes y fotos –por ejemplo, pósteres de exposiciones realizadas o visitadas, presentaciones digitales– una presentación personal o una candidatura para un puesto de trabajo –y trabajos en internet (*webquests*⁹⁰), entre otras muchas posibles propuestas por parte de docentes y discentes.

A continuación, presentamos las partes de la versión electrónica del portafolio, para mostrar su disposición actual y para facilitarle al futuro usuario unos conocimientos mínimos antes de usarlo.

En la pestaña “Perfil” (v. figura 8), el usuario dispone sus datos personales, esto es, nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, lengua materna y nacionalidad, con la posibilidad de poner una foto.

Nombre(s) Claudia Susana	Apellido(s) Nunes Martins	picture/foto Inserte una imagen JPG de un máximo de <input type="button" value="Navegar"/>
Fecha de nacimiento 28-3-1975	Lugar de nacimiento Porto	
Sus lenguas maternas Portuguese	Nacionalidades	
Correo electrónico claudiam@ipb.pt		
Información de contacto (dirección, teléfono, fax) <input type="text"/>		
<input type="button" value="Guardar"/> <input type="button" value="Cerrar"/>		

Figura 8 – *Printscreen* del perfil.

La pestaña “Portafolio” (v. figura 9) permite al usuario poner y quitar las lenguas, según las que está estudiando o según su interés, así como crear un documento pdf o

⁹⁰ *Webquest* es un proyecto que utiliza el internet como principal fuente de información, obligando a los alumnos a buscar información en las diferentes páginas Web que el profesor estime oportunas, de una forma innovadora, crítica y creativa. Este proyecto tiene una estructura fija, que se compone de introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión.

imprimirlo, en su totalidad o por partes. A su vez, esta sección se divide en tres: el pasaporte, la biografía y el dossier.

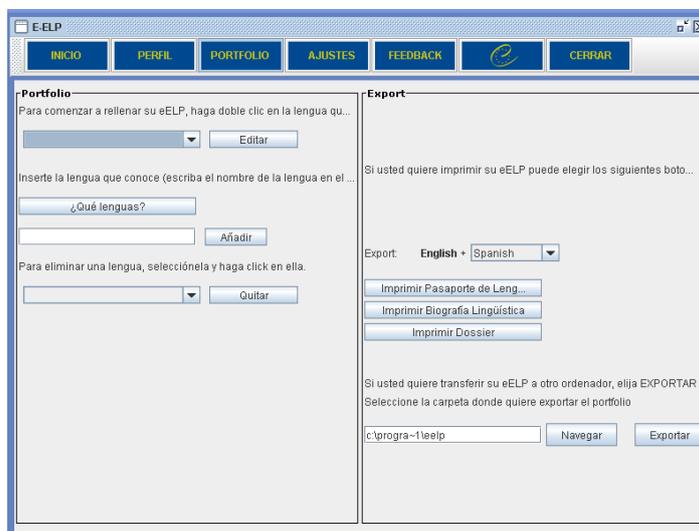


Figura 9 – Printscren del portafolio.

La pestaña “Pasaporte” (v. figura 10) recoge el perfil de las competencias lingüísticas, el aprendizaje de la lengua, el respectivo uso en el país en que se habla o no esa lengua y la definición de la lengua con fines específicos. Su principal objetivo es recoger detalladamente la información relativa a las experiencias de aprendizaje del usuario, incluyendo dos momentos de autoevaluación referentes al perfil de las competencias lingüísticas y a la lengua con fines específicos.

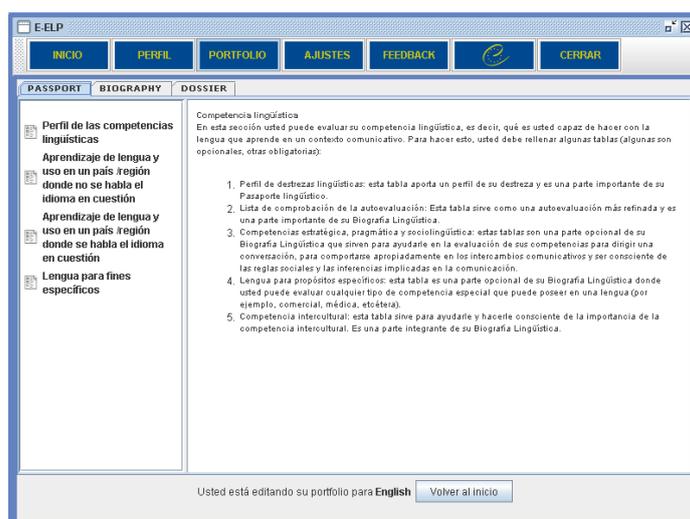


Figura 10 – Printscren de las partes del PEL electrónico.

En el “Perfil de las competencias lingüísticas” (v. figura 11), el usuario identifica el nivel de sus competencias lingüísticas entre A1 y C2, en la prueba de comprensión auditiva, comprensión lectora, producción e interacción orales e escrita. Se pueden usar los iconos de la parte derecha de la pantalla para obtener más información al respecto, introducir las notas obtenidas en cada prueba con fecha y hora y obtener información acerca de los niveles seleccionados para cada una de las competencias.

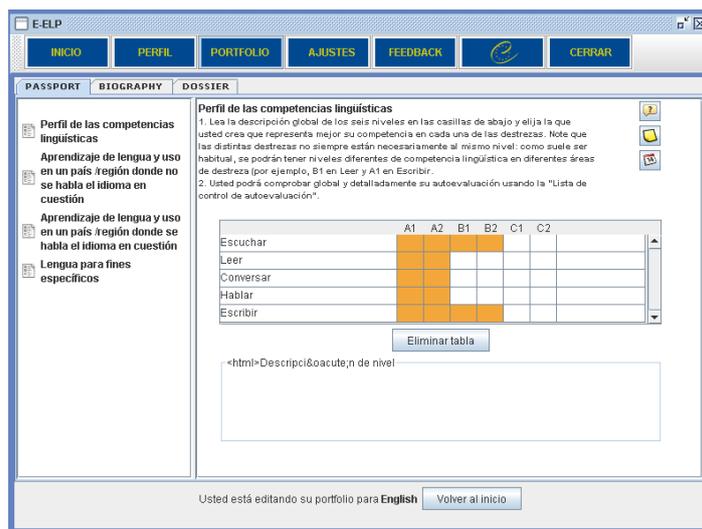


Figura 11 – *Printscreen* del perfil de competencias lingüísticas.

En cuanto al aprendizaje de LLEE (v. figura 12), el usuario debe elegir el cuestionario sobre el aprendizaje de la lengua y uso en un país o una región donde no se habla dicha lengua. El cuestionario es extenso, pues comprende todas las etapas y formas de la enseñanza: la Primaria, la Secundaria, la Enseñanza Superior y de Posgrado, la Formación Profesional, cursos de lenguas y otro tipo de cursos en una lengua diferente a la materna, el uso de esa L2 ó LE para continuar los estudios o en el ejercicio profesional e, incluso, el contacto con otras lenguas y culturas extranjeras y otras experiencias relevantes.

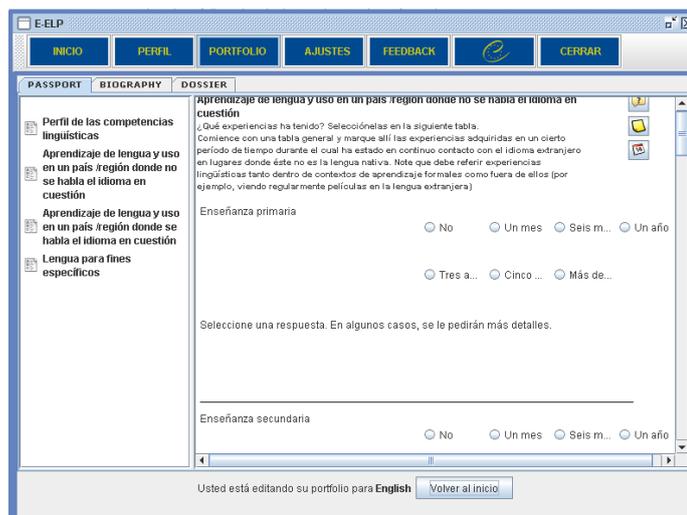


Figura 12 – *Printscreen* del cuestionario sobre el aprendizaje de la lengua y uso en un país o una región donde no se habla dicha lengua.

Debe indicarse, además, el periodo de experiencia, que puede ser desde un mes hasta seis meses, un año, entre tres y cinco años, y más de cinco años. Después de seleccionar la opción correcta, aparecerá una ventana similar a la de la figura 13, en la que se indicarán las actividades realizadas, cuándo, dónde y con qué frecuencia, pudiendo adjuntarse archivos que demuestren la información introducida.

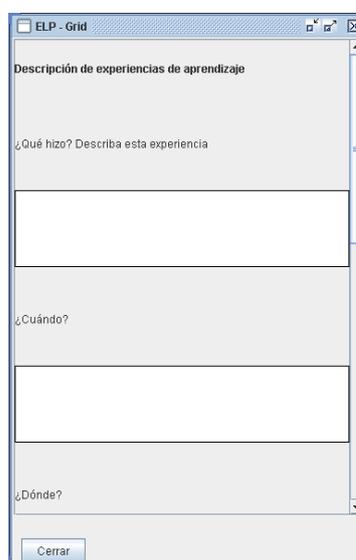


Figura 13 – *Printscreen* de la descripción de la experiencia de aprendizaje.

Para acabar, la sección “Experiencias de aprendizaje” (v. figura 7) permite al usuario autoevaluar el uso que hace de la lengua extranjera, con fines específicos esto es, las áreas del comercio, la Medicina, las nuevas tecnologías, la religión, el derecho o el

deporte, sin olvidar el conocimiento de su jerga y de las variedades o dialectos. La identificación del nivel del usuario que puede variar entre el desconocimiento absoluto y el conocimiento dividido en tres grados, desde un punto (•) si el conocimiento es mínimo hasta tres puntos (•••) si el conocimiento es más profundo, una consideración un tanto subjetiva, como puede suponerse. Cabría esperar que el usuario se sirviese de la jerarquía de niveles del conocimiento de lenguas (de A1 a C2) definidos por el propio consejo para autoevaluar su conocimiento, en cualquier etapa o momento.

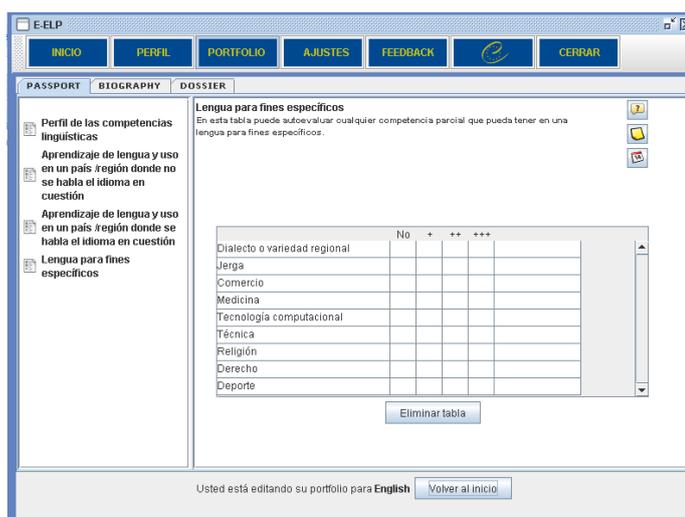


Figura 14 – *Printscreen* de la descripción de la lengua con fines específicos.

En la sección de la “Biografía lingüística” (v. figura 14) recoge, el usuario indica el nivel de sus competencias pragmática, sociolingüística, estratégica, intercultural y de aprendizaje, así como los objetivos que pretende alcanzar en el estudio de la lengua en cuestión.

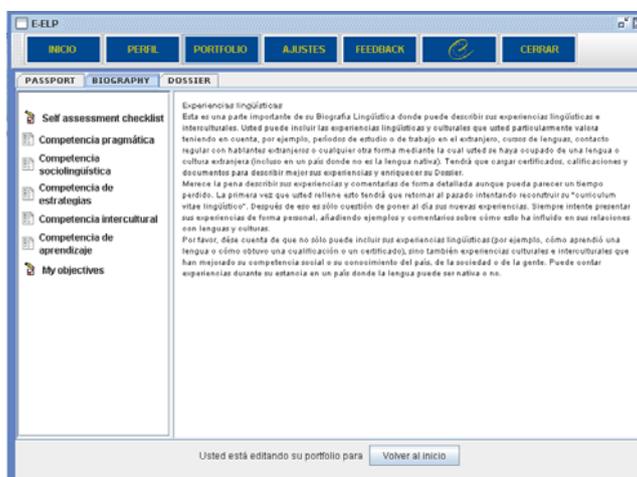


Figura 14 – *Printscreen* de la Biografía.

Aquí, el usuario debe rellenar un cuestionario a modo de autoevaluación (v. figura 15), según los descriptores para la comprensión auditiva y lectora, la producción escrita y la producción e interacción oral, teniendo la posibilidad de ver la explicación de los descriptores antes de editar la información referente a su nivel en cada una de las competencias lingüísticas. Por razones desconocidas, parte de la información está en inglés, a pesar de que la lengua seleccionada para el uso de la aplicación fuera el español.

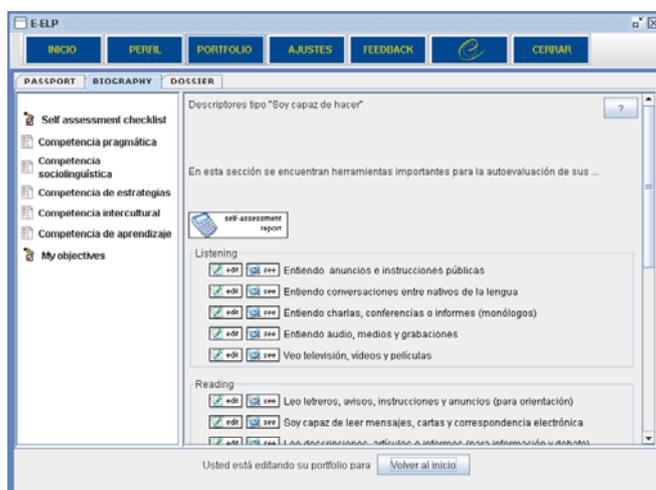


Figura 15 – *Printscreen* de la autoevaluación.

Para la edición de los descriptores de las competencias, el usuario puede elegir entre “sí”, “no” y “sí, pero solo bajo ciertas circunstancias” (v. figura 16), pudiendo hacer uso de los iconos situados en la parte inferior de la ventana, que permiten describir las experiencias, incluir notas, identificar los descriptores que pretende alcanzar y navegar entre ellos.

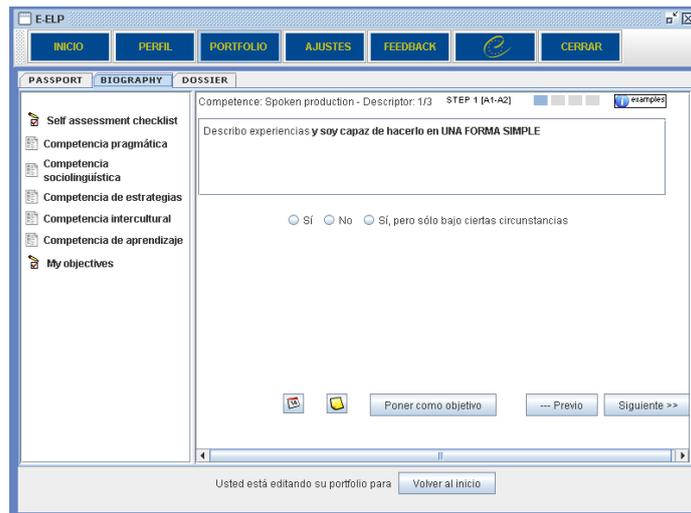


Figura 16 – *Printscreen* de la publicación de los descriptores de las competencias lingüísticas.

Después, según la información aportada en cada uno de los descriptores, el usuario puede obtener una tabla con los resultados de su autoevaluación (v. figura 17), en la que queda claro cuál es el nivel actual en cada una de las competencias (de acuerdo siempre a los niveles del MCER), el nivel sugerido por el usuario y el nivel de autoevaluación, que ya aparece en la sección del pasaporte. Los resultados de la segunda y la tercera columna deberían aproximarse.

Actividades de lengua	descriptores/completado	Nivel sugerido	Nivel de autoevaluación
Listening	A1	0/5	
Reading	A2	0/3	
Spoken production		0/3	
Spoken interaction		0/5	
Writing		0/4	

Figura 17 – *Printscreen* de la tabla de autoevaluación.

La competencia pragmática (v. figura 18) recoge los aspectos relacionados con la estructuración lógica de la conversación, el conocimiento de diferentes tipos de textos, el uso de diferentes recursos estilísticos en el discurso oral o escrito, el componente sociocultural y la percepción de que la producción oral efectivamente corresponden a la intención del acto de habla.

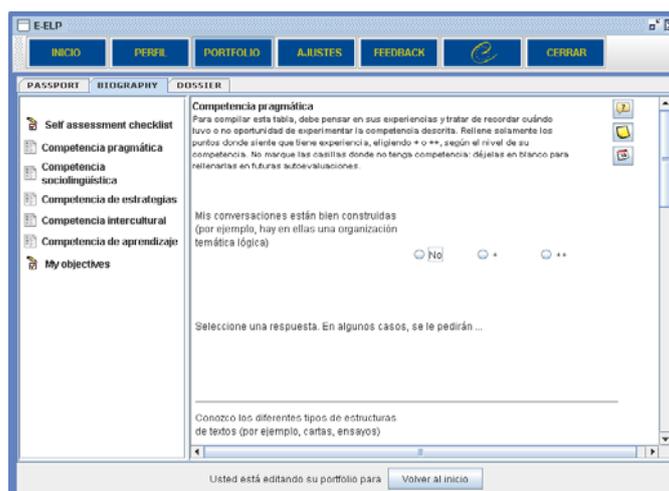


Figura 18 – *Printscreen* de la competencia pragmática.

La competencia sociolingüística (v. figura 19) hace referencia a los saludos y las fórmulas de cortesía adecuadas según la situación comunicativa y el interlocutor, al uso de expresiones del saber popular (dichos, proverbios y otras expresiones idiomáticas), al reconocimiento de diferentes registros, particularidades regionales, al lenguaje no verbal (expresiones de la cara, gestos o la distancia entre los participantes del acto comunicativo).

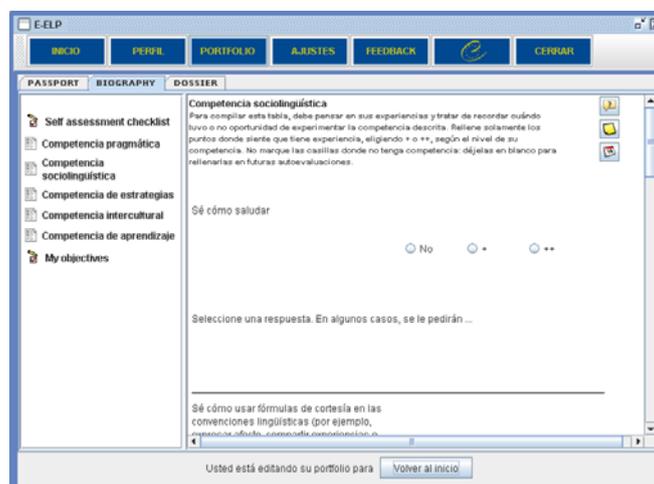


Figura 19 – *Printscreen* de la competencia socio-lingüística.

La competencia estratégica (v. figura 20) pretende reflejar cómo maneja el usuario el turno de palabra en una conversación, si pregunta cuando no entiende, si construye estructuras sintácticas similares a las ya conocidas, si es consciente de sus errores, si se

autocorrige cuando los comete o le pide a su interlocutor que lo haga, que se lo explique o que hable más lento, por ejemplo.

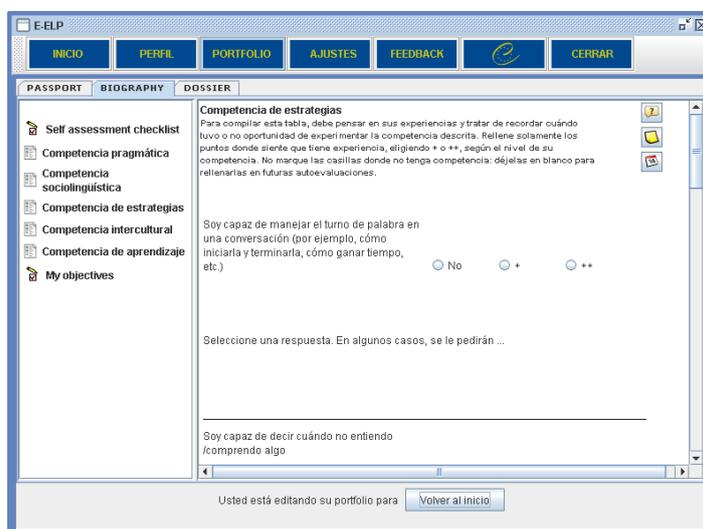


Figura 21 – *Printscreen* de la competencia estratégica.

En la autoevaluación referente a las competencias pragmática, sociolingüística y estratégica, el usuario debe elegir entre “no” y (+) o (++) , teniendo en cuenta su subjetividad.

La competencia intercultural (v. figura 22) comprende varios contextos culturales, tales como si el usuario es consciente de que los estereotipos son una forma simplificada de abordar una cultura, si se ha visto envuelto en alguna situación incómoda o en un conflicto por malentendidos intencionados, si ha conseguido alguna vez ponerse en el lugar del otro, si ha aprendido nuevos modos de vida o los hechos más relevantes de la geografía, la historia, la política, etc. de la otra cultura, contrastándolos con los de la suya, si es consciente de la diversidad social propia de la otra cultura, los temas tabú o conflictivos y si se ha conseguido adaptar a las convenciones sociales de dicha cultura. Para todos estos aspectos, el usuario solo puede responder “sí” o “no”.

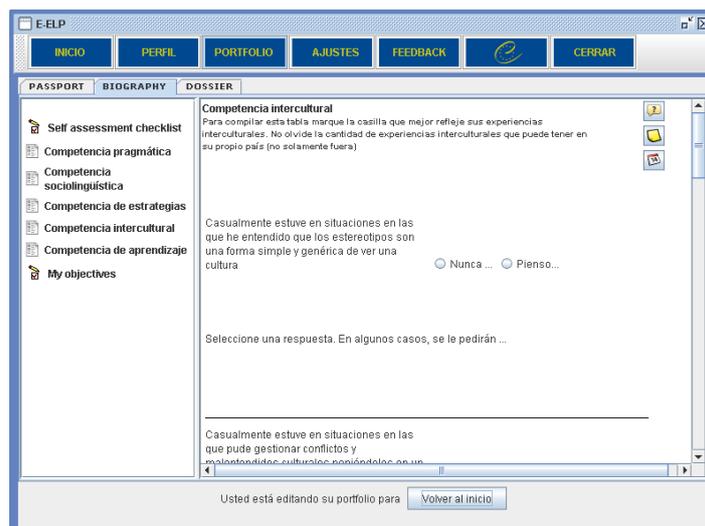


Figura 22 – *Printscreen* de la competencia intercultural.

La competencia de aprendizaje (v. figura 23) aborda cuestiones como las diferentes formas de aprender una lengua y las diferentes situaciones en las que hacerlo, los motivos que llevan al usuario a aprenderla –dando protagonismo al estudiante de la lengua y no al docente, la conciencia de la existencia de los diferentes recursos y obras de referencia como material de apoyo, la capacidad de planificación, estipular una fecha límite razonable para la consecución de los objetivos de aprendizaje, la capacidad de inferir el significado de un término nuevo, de recogerlos en algún soporte e intentar utilizarlos, entender el error como parte necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el hábito por la lectura y escribir y reescribir un trabajo, aprender a trabajar en grupo, intentando desarrollar su competencia como agente social perteneciente a un grupo, ser consciente de que la adaptación a una nueva cultura y vivir en el extranjero es gradual y, por último, el hecho de ser un buen oyente para comprender mejor las nuevas situaciones que pueden surgir. El usuario debe elegir entre “sí”, “no” y “parcialmente”.

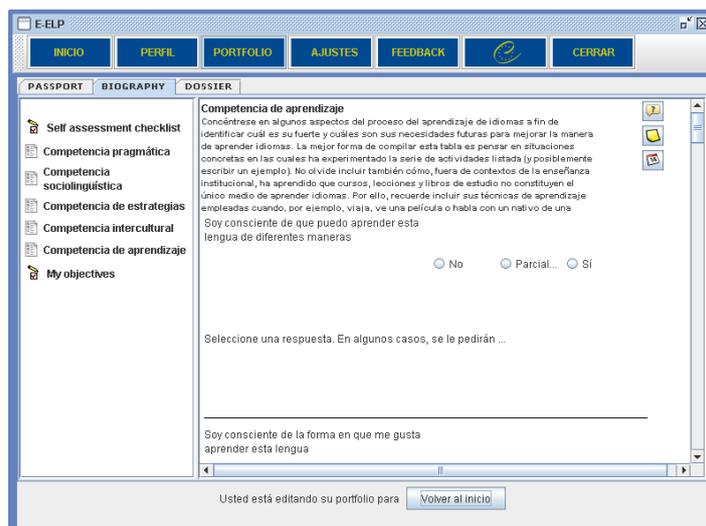


Figura 23 – *Printscreen* de la competencia de aprendizaje.

Finalmente, “Mis objetivos” (v. figura 24) están divididos en dos grupos: uno que trata de aquellos objetivos establecidos por el propio usuario al comienzo del estudio de la lengua en cuestión o del uso del PEL y otro que hace referencia los resultados de la autoevaluación (la biografía). Una vez más, el usuario puede actualizarlos siempre que lo desee (v. figura 25).

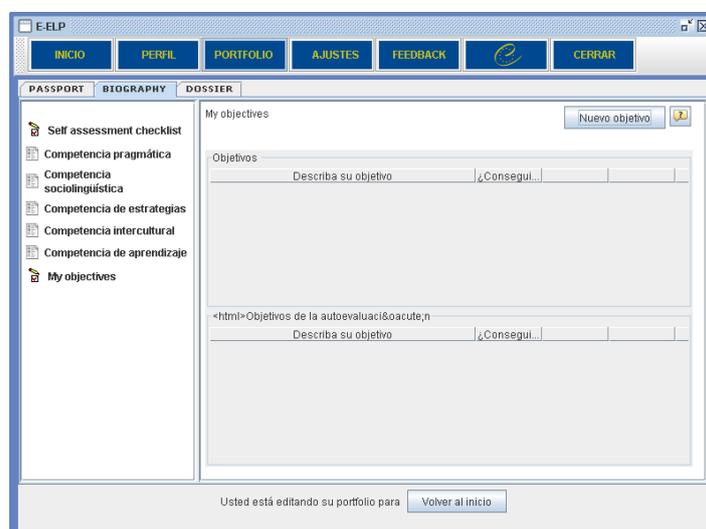


Figura 25 – *Printscreen* de mi objetivos.

En la descripción de nuevos objetivos (v. figura 26), el usuario tiene que describir el objetivo o los objetivos que pretende alcanzar, si ya lo ha hecho –deberá aportar algún ejemplo que lo demuestre– o si aún no, en cuyo caso, deberá indicar cómo y cuándo pretende hacerlo.

Figura 26 – *Printscreen* de la definición de nuevos objetivos.

En la sección del “Dossier” (v. figura 27) se pueden adjuntar documentos relacionados con el aprendizaje de la lengua, correctamente identificados con la lengua en cuestión, el nivel, el título y el año. El dossier puede usarse para demostrar al profesor la evolución de su aprendizaje, para promocionarse a nivel profesional, por ejemplo, seleccionando, en tal caso, los mejores trabajos, o simplemente para compilar una serie de trabajos de unas áreas determinadas, que ya hemos mencionado más arriba.

Figura 27 – *Printscreen* del Dossier.

Por último, la parte de “Ajustes” (v. figura 28) permite escoger la lengua en la que queremos trabajar con esta aplicación, entre el italiano, el inglés, el griego, el alemán, el

sueco y el español, y, por otro lado, pasar el portafolio a algún dispositivo de almacenamiento o abrir otro portafolio mandado por e-mail o guardado en el ordenador.



Figura 28 – *Printscreen* de la parte “Ajustes”.

La descripción de la versión electrónica del PEL fue realizada de forma muy detallada, puesto que ha seguido todas las partes y elementos. Sin embargo, se hace necesaria una postura más crítica.

En primer lugar, como versión digital que es, el PEL electrónico presenta innumerables ventajas frente a la versión en papel, no solo porque todos los documentos se recojan en un único espacio, sino también por la comodidad de llevarlo en algo tan pequeño y ligero como un dispositivo de almacenamiento como un USB o un disco duro –aunque pueda ser imprimido si así se requiere, es, en realidad, una versión más ecológica– y por su versatilidad, pues permite incluir documentos en diferentes formatos, así como presentaciones *Power Point* o material audiovisual.

En segundo lugar, rellenar todos los datos del “Pasaporte” –las experiencias lingüísticas de aprendizaje– y de la “Biografía” –las diferentes competencias– suponen una cantidad de tiempo considerable, siendo, por tanto, desaconsejable para edades más bajas o niveles más elementales por poder ser considerada una actividad aburrida, llegando a provocar incluso falta de motivación.

Más allá de eso, puede cuestionarse el carácter científico en algunos de los ítems colocados de forma tan estanca en las competencias pragmática, socio-lingüística, estratégica, intercultural y de aprendizaje, ya que se ha comprobado la superposición de

ítems en las diferentes competencias. Algunos ítems están repetidos en diferentes secciones, como ocurre con los errores de aprendizaje.

Una idea subyacente al PEL es la creación de un espacio de almacenamiento de ejemplos (los mejores y/o los específicos, según el objetivo que nos planteemos) del usuario de lenguas, dándole una mayor importancia a la parte del dossier sobre las otras. Sin embargo, se tiende a hacer lo contrario: el tiempo dedicado a rellenar los campos del pasaporte y la biografía no son proporcionales perdiéndose la intención primera y última del portafolio, la compilación de trabajos. La información pedida resulta, en ocasiones, opacas y difíciles de entender o diferenciar.

A modo de conclusión, en relación a la versión electrónica, podemos afirmar que no es recomendable usar la versión actual del PEL electrónico con alumnos más pequeños o de niveles de lengua más elementares. Por otro lado, recomendamos que el usuario rellene los campos en varias fases o durante diferentes momentos de las clases, para evitar que el alumno se sienta abrumado y decida no usar la aplicación. Finalmente, creemos que esta aplicación debería ser revisada por especialistas y simplificada para convertirse en una herramienta realmente útil y eficaz, a la vez que la información sería más objetiva y fiable.

6. Conclusión

El PEL sigue siendo visto por muchos profesores y estudiantes como un exceso de trabajo, más allá del funcionamiento normal de las clases. Sin embargo, es una herramienta de autoanálisis que permite la reflexión y la crítica de los trabajos escritos y orales, en parejas y en grupo, siendo fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje en la clase de lenguas, culturas y literaturas, recomendado especialmente en la educación superior.

Más allá de la versión en papel tradicional, en la actualidad también existe la posibilidad de utilizar la versión electrónica que ofrece varias ventajas, entre las que destacan su versatilidad y el hecho de poder aplicarlo a varios idiomas en un mismo lugar, además de ser gratuito, fácil de transportar y de respetar el medio ambiente.

Para terminar, nos gustaría animar a los docentes para que se atrevan a usar el portafolio en sus clases, ya sea en formato papel o en su versión electrónica, ya sea el facilitado por el Consejo de Europa en su Web como una adaptación del mismo. El esfuerzo que supone se ve superado por los resultados obtenidos, por parte del alumno pero también del profesor, sin duda alguna.

Referencias

- Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco (visitado el 27/09/2011)
- DGIDC – Portefólio Europeu das Línguas: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76> (visitado el 27/09/2011)
- Diplomas DELE del Instituto Cervantes: <http://diplomas.cervantes.es/> (visitado el 27/09/2011)
- e-ELP – electronic European language Portfolio: <http://eelp.gap.it/about.asp> (visitado el 13/10/2011)
- El Portfólio Europeo de Lenguas:
http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm (visitado el 27/09/2011)
- ELP/PEL: Using the ELP: <http://elp-implementation.ecml.at/> (visitado el 13/10/2011)

- Europass – Niveles europeos – Tabla de autoevaluación:
<http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/es> (visitado el 27/09/2011)
- European Language Portfolio:
 - <http://elp-implementation.ecml.at/IMPEL/Documents/tabid/83/language/en-GB/Default.aspx> (visitado el 27/09/2011)
 - Little, David y Perclová, Radka. (2003). *El portfolio europeo de lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
 - <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolios/portfolios-validados-esp/variados/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c> (visitado el 27/09/2011)

Errando que es gerundio

María Asunción Pérez Pajares
Instituto Politécnico de Braganza

Paula Vilas Eiroa
Universidad de Miño

1. Introducción

El aula como espacio en el que se encuentran alumnos y docentes es el lugar idóneo para observar, analizar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto formal. Hablamos en nuestro caso particular del aprendizaje de español por parte de hablantes de portugués en un contexto universitario.

Como es sabido, puede presentarse la posibilidad de que como docentes comencemos con un grupo nuevo de estudiantes, o bien, continuemos con grupos ya conocidos. En ambos casos, queremos como profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras que nuestros alumnos aprendan y mejoren día a día su español. Desearemos, además, que sean capaces de reflexionar sobre lo que significa aprender y que sean conscientes de los estadios que pueden aparecer a la hora de aprender una segunda lengua o una lengua extranjera. Como participantes de este complejo proceso, estará en nuestras manos proporcionar una serie de actividades significativas que les ayuden a conseguirlo.

2. Objetivos

El objetivo de este artículo parte del tratamiento del error en el aula, de sus consideraciones teóricas de los estudios más actuales y de su ejecución práctica en el aula. La idea de recoger algunas propuestas para la elaboración de un taller para el IV Congreso de la Enseñanza de Español en Portugal, celebrado en Évora, parte de conversaciones entre las autoras de sus prácticas en el aula y de la consecuente coincidencia en cuanto a lo beneficioso de darle protagonismo al tratamiento del error en el aula, de considerar el error como algo positivo y fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua. Así, podemos destacar dos puntos importantes que se desarrollarán a lo largo del artículo:

a) comprender que el error es necesario e inevitable. El error es una fuente importantísima de información para el alumno y para el docente, como si de un medicamento se tratase;

b) compartir algunas de las actividades que nos funcionan en clase y mostrar la repercusión que el tratamiento de error en clase puede tener, dando protagonismo al concepto y al significado del mismo. Por lo tanto, no tratarlo solamente cuando corregimos un texto, un examen o una exposición, sino a lo largo del curso.

Hablamos sin duda de una práctica fundamentada en la extensa bibliografía que hay sobre el tema y que, en los últimos años, ha ido ganando terreno a la hora de tratar la enseñanza de segundas lenguas, al observar lo beneficioso de estudiar los errores que se repiten a lo largo del aprendizaje por parte de los estudiantes, lo cual, tal como mencionábamos más arriba, nos ofrece pistas de cómo enfocar mejor nuestras estrategias de enseñanza.

Esta visión positiva del error se relaciona con el cambio de postura de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que, creemos beneficioso ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad – entre otras- de aprender a través de la corrección de sus propios errores y la de sus compañeros, dejando de lado la postura tradicional del docente que todo lo sabe.

3. Contexto, reflexión y algunas consideraciones teóricas

En primer lugar, nos gustaría resaltar la importancia de entender que nuestro campo de acción es eminentemente formal y que nuestra intención con la presentación de algunas ideas prácticas en relación al tratamiento del error es la de, además de reflexionar sobre el propio concepto, mejorar la producción oral y escrita por parte de nuestros alumnos, teniendo en cuenta su nivel de dominio del español en este caso. Así y estando de acuerdo con el hecho de que una lengua nos sirve para comunicar, por un lado, y teniendo en cuenta el contexto en el que procedemos, por otro, buscamos mejorar aspectos relacionados con la producción oral y escrita, intentando que a través de las actividades presentadas, nuestros alumnos mejoren la forma, reflexionen sobre sus errores y tengan más estrategias para trabajar con las dificultades que puedan aparecer en cada nivel.

Así, tal y como afirma G. Vázquez (1999: 25- 26)

“en la actualidad se revaloriza el concepto de error para definirlo como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible. Aprender no consiste en crear hábitos, sino en formular hipótesis que se comprueban y se confirman o no se confirman. Si no se confirman, se reformulan. En otras palabras: se corrigen los errores que imposibilitan la comunicación. Sin embargo, es importante notar que la afirmación anterior debe relativizarse dentro del marco de aprendizaje formal, donde la producción y la ejercitación se evalúan teniendo en cuenta los conceptos de fluidez y precisión gramatical (...)”

Un primer paso importante será, por lo tanto, evaluar nuestras creencias y las de nuestros alumnos sobre el error en el aula de español como LE. Queremos que nuestros alumnos se comuniquen, que sean capaces -según su nivel- de comunicarse en diferentes situaciones de habla, pero... ¿no deseamos también buscar técnicas para evitar las fosilizaciones?, ¿no queremos que su producción oral y escrita mejore cada vez más y podamos ofrecer a nuestros alumnos estrategias que les ayuden a la hora de escribir y hablar en español? ¿Quién no ha tenido alumnos que han preguntado cómo pueden mejorar para no volver a cometer los mismos errores? ¿Sabemos qué es un error y qué hacer con él? ¿Lo saben nuestros alumnos?

Un punto de partida para contestar y otras preguntas puede ser la realización de un cuestionario, para reflexionar sobre nuestras creencias sobre el error y su tratamiento en nuestra propia experiencia personal. Como ejemplo puede utilizarse el usado por G. Vázquez en su libro *¿Errores? ¡Sin falta!* (Adaptado de G. Vázquez, 1999:73- 74) o el de Giovannini et al. (1996) *Profesor en acción 1 y 2*. También el propio docente puede en un momento dado crear su propio cuestionario basándose en su experiencia o en el grupo de aprendizaje, incluyendo preguntas como ¿qué es para ti un error?, ¿por qué crees que se producen los errores?, ¿son todos los errores iguales?, ¿por qué y para qué corriges?, ¿qué corriges normalmente?, etc. Estos cuestionarios de autoevaluación para el profesor y el alumno ponen de relieve la necesidad de darnos cuenta de que el tratamiento del error, nuestras consideraciones acerca del mismo y su evaluación son muy importantes y de que el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo pasa por tratar estos aspectos en el aula. Entre otras cosas, nos ayudará a conocernos mejor y a

desechar viejas creencias sobre el proceso, mejorando así la motivación y la calidad de la enseñanza.

Una vez apuntada la necesidad de reflexionar sobre el error y su tratamiento, creemos que es necesario saber diferenciar los errores y las faltas. Así, y siguiendo a S. Pit Corder (1967) en su artículo “The significance of learner’s errors” el error es una desviación que aparece en la lengua del aprendiente de L2 o LE como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (*error sistemático*), mientras que el término falta o equivocación lo reserva para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsos, fallos, dejación o descuidos (*error de producción*). Un alumno, o un hablante nativo, hace una falta cuando dice algo incorrectamente pero es capaz de corregirlo él mismo. En cambio, un error no puede autocorregirse, simplemente porque el alumno no conoce la forma pues ésta no forma parte de la Interlengua actual del alumno. Por lo tanto, la falta o el error nos ayudarán tanto a docente como a alumno, para saber en qué momento del aprendizaje nos encontramos. Normalmente, se utiliza el concepto de error para ambos casos, pero deberíamos explicar a nuestros alumnos la diferencia entre error y falta.

Mostramos a continuación un resumen de los diferentes tratamientos en cuanto a causa y posible evaluación que se le ha dado al error, dependiendo de la época y de la metodología:

ENFOQUE	METODOLOGÍA	CAUSA DEL ERROR	EVALUACIÓN	Algunos estudios específicos sobre el error
	Metodología tradicional	Estudio insuficiente	Corrección sancionadora	
desde finales s. XIX en adelante	Método directo	Interferencia. Correspondencias incorrectas entre palabra y objeto. Utilización de L1.	Corrección sancionadora	
Años 50 y 60	Metodología audio-oral y audio-visual	No adquisición de automatismos	Corrección sancionadora	
Años 50 y siguientes	Análisis contrastivo	Transferencia de L1 a L2	Corrección sancionadora	
Años 60 y 70	Metodología estructuro global audio- visual. Enfoque situacional	La mala enseñanza por falta de una secuenciación adecuada	Corrección sancionadora	1967. S. P. <i>CORDER: concepto de Interlengua</i>
Años 1975-80 Niveles Umbral	Enfoque nocio-funcional	La mala enseñanza por no tener en cuenta la motivación y las “necesidades” Falta de “autenticidad” de las situaciones comunicativas.	¿Corregir todos los errores? ¿Solo los que impidan la comunicación? ¿Corrección sancionadora?	1976. A LAMY: <i>les erreus des apprendants</i>
Años 80	<i>Approaches communicatives. Communicative Approach</i>	Input Insuficiente. Interlengua	Corrección de estructuras. Valoración de la creatividad	1977. R. <i>PORQUIER: Système Intermédiaire</i>
Años 90	Enfoque psicopragmático: dimensión cognitiva del enfoque comunicativo.	Manifestación de la Interlengua	La corrección como diagnóstico. Autocorrección. Reflexión. Autonomización	

Tabla 1: Causa y valor del error. Adaptado de (M.L. Villanueva, I. Navarro eds., 1997:174)

Además, los estudios más recientes, diferencian los distintos tipos de errores, según diferentes criterios. Así, por ejemplo, S. Fernández (1997) hablará de diferentes errores según:

- la descripción lingüística: errores de fonología, léxico, morfosintaxis, discurso;
- la descripción de estrategias: errores de omisión, adición, falsa elección, falsa colocación;
- el criterio pedagógico: errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados, inducidos por la metodología;
- el criterio comparativo: errores evolutivos, interlinguales, ambiguos.

Existen más clasificaciones como la de G. Vázquez, hemos incluido sólo una modo de ejemplo. Si bien, diremos que todas ellas coinciden en el hecho de que existe una clasificación de errores, a pesar de utilizar distintos aspectos terminológicos.

I. Penadés (2003), por su parte, indica que los errores se pueden clasificar por subsistemas lingüísticos: el fonológico, el léxico, el morfosintáctico y el discursivo, y por las categorías lingüísticas a las que afectan los errores. A partir de ahí, surgirá la siguiente tipología de errores:

- léxicos
- gramaticales
- discursivos
- gráficos

Con todo esto, vemos que tanto profesor como alumno tendrán que prestar atención al origen del error y buscar estrategias diferentes para cada uno de ellos teniendo en cuenta que lo importante es darse cuenta de que del error también se aprende y que tenemos que conseguir que nuestros alumnos se enfrenten al error sin traumas ni complejos.

4. Actividades prácticas

Teniendo en cuenta todo esto, se presentan a continuación diferentes técnicas de corrección en las que el alumno es la parte central del proceso de aprendizaje y que, en

la práctica real, han funcionado de manera positiva. Debemos recordar que estas son prácticas habituales en las clases de las autoras, tal como se ha mencionado anteriormente. Se presentan, en primer lugar las técnicas para la expresión escrita y, a continuación, las técnicas para la expresión oral.

4.1. Expresión escrita:

a) Corrección del profesor únicamente: se trata de la corrección tradicional, la corrección que hace el profesor, que consideramos que no debe ser la más usada, por ser la que menos resultados positivos nos da.



Imagen 1 – redacción de un alumno con su corrección

b) Corrección del profesor con anotaciones en los errores más frecuentes o que los alumnos cometen varias veces: se trata de la corrección del profesor pero con anotaciones por extenso para los errores que se cometen con mayor asiduidad, acompañadas de la forma correcta.

ello: se trata de recopilar los errores más habituales del grupo, que correspondan a su nivel. Nos servirá para identificar cuáles pueden ser las dificultades que se presentan en ese nivel.

19. Cerca de una hora después salgo de casa, antes me he lavado los dientes y he hecho las tareas domésticas.
20. Después de esa clase vuelvo a casa, veo un poco de televisión, miro a internet y espero que mi compañera vuelva a casa para salir a cenar.
21. En mi día a día, yo me despierto a las 10h de la mañana.
22. Después desayuno cereales con leche, y enseguida me visto, me peino y sapillo los dientes, y voy para las clases.
23. Voto a la classe para la última classe del día, español.
24. Voy con mi colega de casa hacer un poquito de ejercicio.
25. Me gusta ver la tele durante o fin-de-semana, ya que tengo semanas muy ocupadas.
26. Yo me despierto a las siete y media de la mañana, después me levanto de la cama, un poco después me visto una roupa cómoda y me lavo.
27. Quince minutos más tarde desayuno con leche y con galletas. Una hora más tarde...
28. Llego a las 4 am visto pijamas y luego lavo los dientes para ponerme en la cama.
29. Después voy volver a casa hacer a comer de la almuerzo.
30. Por la tarde estoy con mis amigos, a veces nos vamos a caminar por ciudad y merendamos a las cuatro en el shopping, café con leche e tostadas.
31. En seguida desayuno un yogur y pan con queso. Después, me visto, sapillo los dientes y...
32. Acabada la primera clase del día, voy a comer con mis amigos a la cantina de la universidad.
33. Para cenar me gusta hacer algo más leve, como una ensalada por ejemplo.
34. ...y por fin, después de un día muy ocupado me voy a la cama alrededor de las 23:30h de la noche.



19. Cerca de una hora después sagó de casa, antes me he lavado los dientes y he hecho las tareas domésticas.
 20. Después de esa clase vuelvo a casa, veo un poco de televisión, miro a internet y espero que mi compañera vuelva a casa para salir a cenar.
 21. En mi día a día, yo me despierto a las 10:00 de la mañana.
 22. Después desayuno cereales con leche, y enseguida me visto, me peino y sapillo los dientes, y voy a la casa para las clases.
 23. Voto a la classe para la última classe del día, español.
 24. Voy con mi colega de casa hacer un poquito de ejercicio.
 25. Me gusta ver la tele durante o fin-de-semana, ya que tengo semanas muy ocupadas.
 26. Yo me despierto a las siete y media de la mañana, después me levanto de la cama, un poco después me visto una roupa cómoda y me lavo.
 27. Quince minutos más tarde desayuno con leche y con galletas. Una hora más tarde...
 28. Llego a las 4 am visto pijamas y luego lavo los dientes para ponerme en la cama.
 29. Después voy volver a casa hacer a comer de la almuerzo.
 30. Por la tarde estoy con mis amigos, a veces nos vamos a caminar por ciudad y merendamos a las cuatro en el shopping, café con leche e tostadas.
 31. En seguida desayuno un yogur y pan con queso. Después, me visto, sapillo los dientes y...
 32. Acabada la primera clase del día, voy a comer con mis amigos a la cantina de la universidad.
 33. Para cenar me gusta hacer algo más leve, como una ensalada por ejemplo.
 34. ...y por fin, después de un día muy ocupado me voy a la cama alrededor de las 23:30h de la noche.
- Verónica Elora 11.226

Imagen 4 – Lista de errores de los propios alumnos para que los corrijan ellos mismos

e) Utilizar un sistema de signos de corrección: se trata de una técnica que podemos utilizar con nuestros alumnos desde el principio, a pesar de que, a primera vista puede parecer algo complejo. Poco a poco los alumnos se van adaptando a esa forma de trabajo y se obtienen buenos resultados, mejores, diríamos nosotras, que dando simplemente la solución, sin activar los conocimientos del alumno.

El profesor puede proponer su plantilla y los alumnos la aceptan, o bien, pueden hacer una entre todos de manera que los alumnos ven que su opinión también vale, lo que ayuda a una mejor relación entre profesor y alumno.

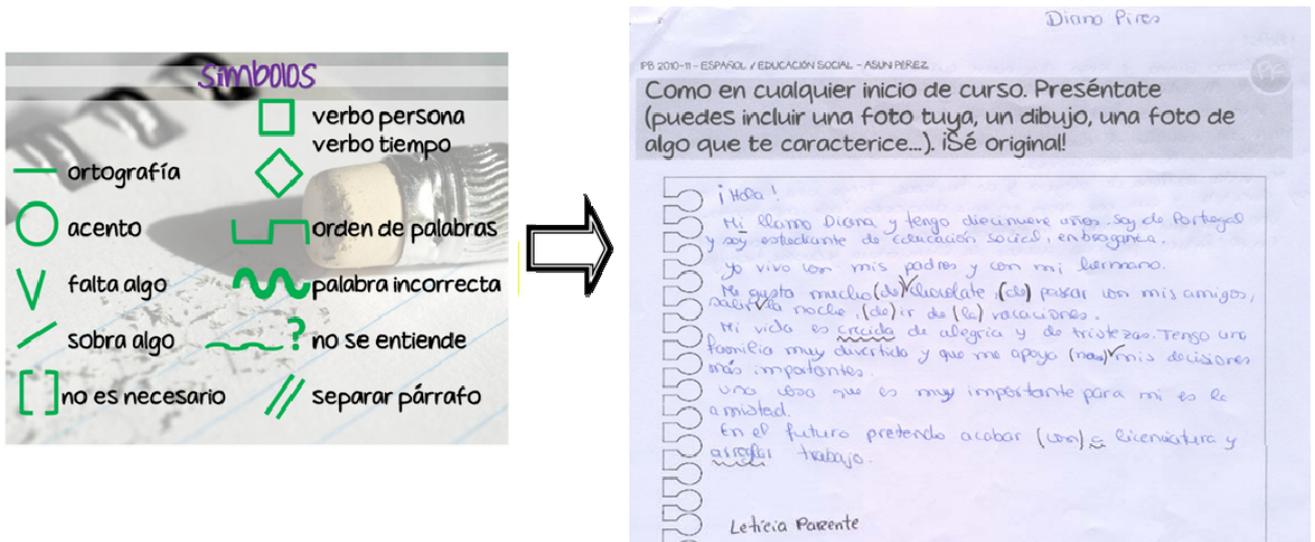


Imagen 5 - Redacción corregida con símbolos

f) Corrección por parte de otro estudiante: se trata de la corrección del texto del estudiante A por parte del estudiante B, utilizando el sistema de signos del que hemos hablado en el punto anterior (o no).

De esta manera, ambos pueden poner a prueba sus conocimientos, puesto que el estudiante B debe corregir los errores del estudiante A y el estudiante A tiene que decidir si acepta las correcciones por el estudiante B. Es esta una actividad que permite al alumno ver que todos cometen errores, por lo que disminuye esa ansiedad que provoca el miedo a equivocarse y, más allá, facilita un aprendizaje cooperativo.

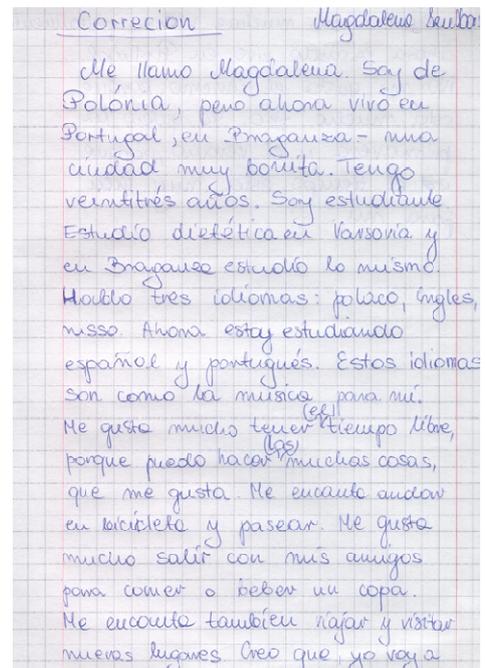
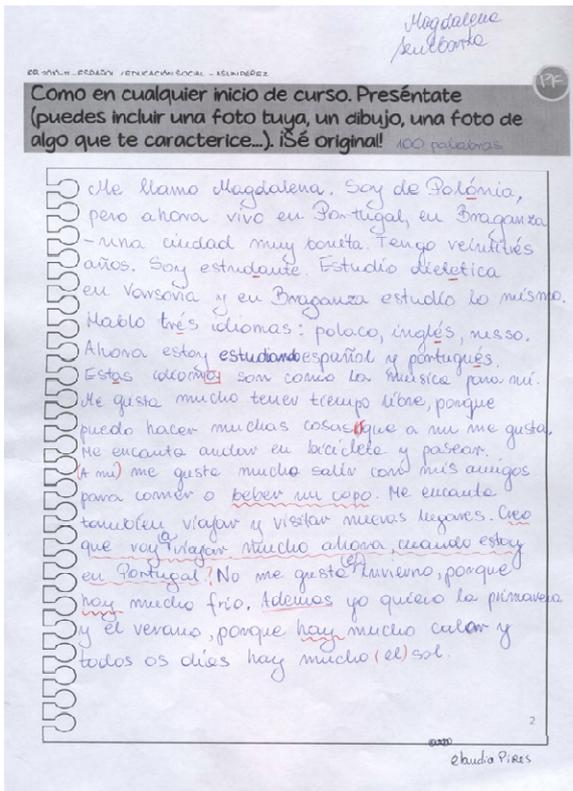


Imagen 6 – Redacción y corrección

e) Propuestas para reflexionar sobre el error: Se trata de un texto escrito por una alumna cuya lengua materna es el inglés. En esta actividad los alumnos en grupo, deben intentar obtener conclusiones acerca del posible nivel de la estudiante, qué tipos de error comete, cuál pueden ser las causas y cómo corregirían el texto.



Imagen 7 – Redacción de un alumno

f) Confeccionar con la ayuda del profesor y de los compañeros una lista con los errores más frecuentes propios de su nivel a los que tendrá que prestar mayor atención: es una lista en la que se van incluyendo poco a poco los errores que se cometen con mayor

asiduidad y que servirá como plantilla para que ellos sean capaces de autocorregirse. Esta plantilla se puede utilizar para repasar los textos de producción escrita antes de entregárselos al profesor.

REPASO MI TEXTO		REFLEXIONO Y ME AUTOEVALÚO
Me aseguro de conjugar bien los verbos regulares e irregulares	 C:\Documents and Settings\Administrador	Para corregir mis errores, prefiero que me llamen la atención sobre ellos, pero poder corregirlos yo mismo.
Me aseguro de que utilizo correctamente los artículos.	 C:\Documents and Settings\Administrador	Después de escribir un texto, lo dejo "descansar". Luego lo vuelvo a leer y corrijo los fallos o pido a un compañero que lo lea y con sus sugerencias lo mejoro.
Utilizo correctamente las preposiciones.	 C:\Documents and Settings\Administrador	Hablo con mi profesor de las correcciones que no entiendo.
Elimino las palabras innecesarias.	 C:\Documents and Settings\Administrador	Entiendo las formas de corrección de mi profesor/a y estoy de acuerdo con ellas.
Cuando escribo un texto, lo leo y me aseguro de que las ideas están unidas de forma lógica. Para ello, utilizo conectores.	 C:\Documents and Settings\Administrador	Cuando escribo, pienso en la finalidad de mi texto y en el destinatario.
Me aseguro de que el verbo concuerda con el sujeto en frases que empiezan con me gusta/	 C:\Documents and Settings\Administrador	Comparo mi trabajo con el de otras personas del curso para mejorar el mío.

Imagen 8 – Listado de errores

Expresión oral:

a) Resaltar el error utilizando una entonación ascendente: podemos corregir de diferente manera a nuestros alumnos cuando hablan. Debemos tener en cuenta qué tipo de exposición están realizando y, de alguna manera, evitar la corrección directa por parte del profesor diciendo la forma correcta. Para ello, podemos resaltar la entonación o incluso utilizar gestos cuando se comete el error.



Imagen 9

b) Utilizar pistas gramaticales: podemos decirle a nuestros alumnos el tipo de error que están cometiendo, en vez de decirles la forma correcta directamente. Para ello, podemos decir, por ejemplo, la categoría gramatical, podemos utilizar los dedos de la mano para indicar dónde está el error o podemos utilizar tarjetas de colores en la que cada color represente el tipo de error. Por ejemplo, el rojo puede corresponder a las preposiciones, el azul a los artículos, etc.



Imagen 10 – tarjetas de colores

c) Utilizar tablas elaboradas por el profesor para que los compañeros evalúen la expresión oral: los propios compañeros pueden evaluar la expresión oral de otros alumnos a través de plantillas que se pueden adaptar a las necesidades de la actividad. Se pueden evaluar aspectos formales como la entonación, la gramática o el vocabulario, u otros aspectos como el lenguaje corporal, los gestos, la interacción con el público, la mirada, etc.

PRESENTACIONES "PORTUGUESES POR HISPANOAMÉRICA"							
FECHA							
NOMBRE			APELLIDOS			Nº DE ESTUDIANTE	
EVALUACIÓN - PRESENTACIONES							
PPT							
	puntuación	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL	MUY MAL
formato	fuentes – color						
	fuentes – tipo						
	fuentes – tamaño						
	fondo						
	imágenes						
	texto – cantidad de información						
	texto – información relevante						
	combinación texto/imágenes						
	orden de las diapositivas						
	creatividad						
PRESENTACIÓN ORAL							
	puntuación	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL	MUY MAL
	gestión del tiempo						
	vocabulario						
	fonética/pronunciación						
	entonación						
	gramática						
	forma de empezar						
	forma de acabar						
	empatía con el público						
	lenguaje no verbal (gestos, mirada, manos, postura corporal...)						
COMENTARIOS							
Lo que más me ha gustado...							
Lo que menos me ha gustado...							
A mejorar...							
PUNTUACIÓN							
puntuación							
teniendo en cuenta todos los aspectos, mi nota es...							

Imagen – tabla de evaluación (autoevaluación, co-evaluación y evaluación a otros)

Vemos así que, con diferentes técnicas, podemos variar la manera de corregir las producciones oral y escrita de los alumnos, reflexionando y evaluando el papel del error en el proceso de aprendizaje de una L2 o una LE. De esta manera, cerramos este artículo destacando la idea de que el error forma parte del proceso de aprendizaje y de que podemos utilizarlo para mejorar el nivel de nuestros alumnos, sea con estas actividades que nosotras hemos propuesto como con otras muchas que otros colegas puedan utilizar. Nuestro propósito aquí ha sido, simplemente, el de compartir algunas ideas sin ninguna intención académica que no fuera la de intentar mejorar nuestra labor como docentes.

Referencias

- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners'errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Giovannini, A. (1996): *Profesor en acción I*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Penadés Martínez, I. (2003): "Las clasificaciones de errores en el marco del análisis de errores", *Lingüística en la Red*, I, pp. 1-29 <<http://www.linred.es>> <<http://www.linred.es/>> >.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Vázquez, G. E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Las nuevas tecnologías en la clase de español como lengua extranjera

Mirta dos Santos Fernández

(Lectora AECID) Universidade do Porto

Introducción

En los últimos años estamos asistiendo a una completa transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y del español, en particular. En este nuevo contexto, las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito educativo juegan un papel muy importante. Este universo es conocido como la Web 2.0.

El avance técnico nos abre un abanico casi infinito de recursos que pueden hacer nuestra labor docente mucho más atractiva, a la vez que proporcionan nuevas estrategias de aprendizaje a nuestros estudiantes.

En el siguiente enlace web encontramos un video creado por Educastur, el Portal de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, en el cual se reflexiona sobre el concepto Web 2.0 y sus implicaciones educativas: <http://www.vimeo.com/215729>

La **web social**, también conocida como **web colaborativa** o **2.0**, es aquella que se basa en propuestas digitales:

- que están enfocadas al usuario y no tanto al técnico especialista,
- que separan la forma del contenido, es decir, que no necesitas conocer los lenguajes web para crear información,
- que se basan en la participación y
- que fomentan la conectividad y las redes sociales.

Los ejemplos más populares de este tipo de servicios son el repositorio de vídeos **YouTube**, el repositorio de fotografías **Flickr**, la enciclopedia colaborativa **Wikipedia** y los **blogs**. La etiqueta "web 2.0" se ha convertido en los últimos años en un cajón de sastre en el que, con mejor o peor fortuna, se han ido guardando los retales de muchas aplicaciones digitales de éxito.

Entre las varias razones por las que creemos que se debe aprovechar todo el potencial de la Web 2.0 en la educación, destacamos las siguientes:

- Las características de estos espacios digitales son muy similares al tipo de **aprendizaje (significativo, autónomo y colaborativo)** que pensamos debe darse en el aula de español. Por eso, estas herramientas son de gran utilidad a la hora de enseñar/aprender segundas lenguas.



- Nuestros alumnos son “nativos digitales”, es decir, han nacido en la era de la tecnología y se sienten cómodos con ella, forma parte de su vida y de su forma de relacionarse. Mientras que los que superamos la treintena somos “inmigrantes digitales” y debemos hacer un esfuerzo de modernización.
- Las nuevas tecnologías han revolucionado por completo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores tenemos que acompañar el ritmo de los tiempos para poder desempeñar nuestro trabajo con calidad.

Sin embargo, a pesar de que las ventajas de la utilización de las TIC en la clase de idiomas son muchas, conviene no olvidar que también tienen sus inconvenientes:

Ventajas:

- La globalización de la información.
- El desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal.
- El auto-aprendizaje.
- La doble interactividad que se proporciona con los materiales y con las personas.

- El entorno motivador, que permite un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural.

Inconvenientes:

- El manejo de la web en clase exige siempre un repaso minucioso de todos los elementos (conexión, monitores, altavoces...).
- Igualmente hay que evitar que el alumno se deje llevar por la distracción, el desinterés o la frustración que en algunos casos puede provocar el uso de la tecnología.
- La pérdida de tiempo para localizar información.
- El hecho de que mucha información sea poco fiable.
- La falta de actualización de muchos enlaces.
- Algunas personas no siguen las normas de cortesía en Internet o *netiquette*.

LAS HERRAMIENTAS WEB 2.0



En este taller, principalmente por razones de economía temporal, no podemos hacer referencia a todas las herramientas digitales que tenemos a nuestra disposición, como docentes, para dinamizar las clases de español. Por eso nos vamos a centrar en cuatro de las que ofrecen más posibilidades:

- Los blogs.
- Los wikis.
- El *podcasting*.

- *Google Docs* o el *cloud computing*.

2. Los blogs

Se llama blog a toda publicación digital que lleva un **orden cronológico inverso**, es decir, que la última entrada publicada es la primera que aparece, que acepta **comentarios** de los lectores y que **enlaza** de manera habitual con otros espacios digitales (así lo define **José Luis Orihuela** en el libro *La revolución de los blogs*).

En un blog se puede publicar información sobre cualquier tema que se nos ocurra. Puedes publicar el tuyo en alguno de los dos grandes servicios gratuitos: Blogger y Wordpress.

Hacerlo es muy fácil, sólo tienes que seguir las instrucciones de su página de inicio.

Si lo prefieres, puedes usar un servicio español como Bitacoras.com o La Coctelera.

En el siguiente enlace web se aloja un vídeo en el que se explica, a grandes rasgos, cómo funciona un blog: <http://vimeo.com/1955127>



Los blogs son un estupendo formato para la **reflexión** y el **intercambio** de ideas entre usuarios.

De hecho, las características comunes entre éstos y los **portfolios** son muchas. Si definimos portfolios como una colección de muestras de un proceso de aprendizaje y reflexión, podemos ver que un blog es un **portfolio digital** perfecto.

Además, se puede decir que el blog es la herramienta digital más completa porque acepta en su seno la inserción de prácticamente todas las demás tecnologías: vídeos, fotos, presentaciones, ficheros mp3, etc.

Aquí te presentamos dos ejemplos de blogs orientados hacia la enseñanza-aprendizaje del español:

- el blog de una profesora de español (Maribel González):
<http://maribelele.wordpress.com/>
- y otro de un formador de profesores (Daniel Cassany):
<http://explorador12.blogspot.com/>

3. Los wikis

La palabra **wiki**, que proviene del hawaiano *wikiwiki* y significa **rápido**, fue utilizada por primera vez en el mundo informático por el programador norteamericano Ward Cunningham para darle nombre a un **sistema de creación, intercambio y revisión de información en la web.**

Probablemente, el formato wiki sea uno de los más simples y a la vez de los más revolucionarios de los que han surgido en la web 2.0.

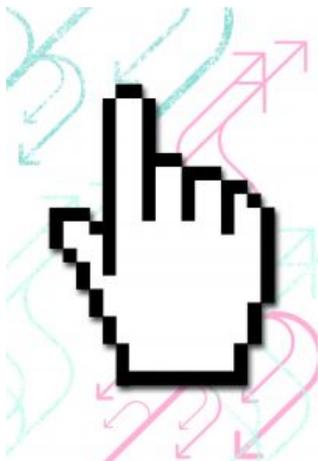
Simple porque se trata de crear documentos de forma colaborativa y **revolucionario** porque no hay restricciones a la hora de acceder a lo escrito.

De esta manera, podemos decir que un wiki es un **texto digital cooperativo en el que cualquiera puede participar desde cualquier lugar y en cualquier momento.**

El resultado más espectacular es **Wikipedia**, la enciclopedia colaborativa que se ha convertido en uno de los grandes centros de referencia en lo que se refiere a contenidos en la web.

Existen servicios como Wikispaces, Wik.is o Wetpaint, que te permiten crear tu propio espacio colaborativo de escritura. Dada su naturaleza, el wiki es un sistema ideal para practicar la destreza de **producción escrita.**

Para entender de forma muy sencilla cómo funciona un wiki y cuáles pueden ser sus potencialidades educativas, puedes ver el siguiente vídeo: <http://vimeo.com/3878296>



4. El *podcasting*

Si bien al principio el concepto de *podcasting* puede parecer asustador y complicadísimo, en realidad grabar ficheros audio en nuestro ordenador o en la Red está al alcance de cualquiera, si seguimos unas sencillas instrucciones.

Si tuviéramos que definir el *podcast* en pocas palabras, diríamos que es un **archivo de audio** que se puede oír o descargar de la **web** y que cuenta con un sistema de **suscripción** para recibirlo en nuestro ordenador cada vez que se actualiza.

Si **YouTube** es la **televisión 2.0**, el **podcasting** sería la **radio**, pero con un formato mucho más libre y accesible a todos los usuarios.

Para hacer *podcasting* sólo necesitamos **un ordenador con un micrófono, acceso a la Red y un software de grabación**. Para esto último tenemos dos posibilidades:

- **Grabar en nuestro ordenador.** Para eso instalamos el programa gratuito y de código abierto **Audacity**. El manejo de esta aplicación es muy intuitivo y su interfaz es parecida a la de una grabadora clásica, como veremos más adelante.
- **Grabar en la web.** Hay servicios como **Evoca**, que te permiten grabar mensajes en la web que luego puedes compartir o bajar a tu ordenador. Para empezar con el *podcasting* ésta es la forma más fácil, aunque el resultado es un poco limitado.

Para aquellos que tengan interés en hacer sus primeros pinitos con **Audacity**, les presentamos el siguiente vídeo tutorial:

<http://www.lbarroso.com/downloads/tutoriales/audacity.htm>



Las posibilidades de este formato tanto para aumentar el *input* de nuestros estudiantes (comprensión auditiva) como el *output* (producción oral) son muchas y variadas.

Podemos simular un programa de radio, leer poemas para mejorar la entonación, practicar con trabalenguas e incluso crear nuestros propios textos orales, cuando las audiciones de los manuales no se ajustan a nuestras necesidades. Todo ello en función del nivel lingüístico de nuestros estudiantes.

Una buena forma de iniciación al *podcasting* es la suscripción a **LdeLengua** (<http://eledelengua.com/>), una revista en formato audio sobre el mundo ELE con entrevistas, noticias y comentarios.

5. Google docs: el *cloud computing* o la nube

En la actualidad, uno de los conceptos más debatidos y comentados es el de *cloud computing* o lo que en español se conoce como **la nube**.

A grandes rasgos lo que se propone es que no tengamos la información o incluso el software en nuestro ordenador sino en la red, de manera que sea accesible **desde cualquier lugar y en cualquier momento**. Es lo que ya ocurría desde hace tiempo con las cuentas de email tipo Hotmail, pero ahora llevado a la producción de textos, almacenaje de vídeos o fotografías o al trabajo en equipo.

Sin duda **Google** es la empresa que más fuerte ha apostado por esta forma de trabajo, si bien desde hace poco tiempo **Microsoft Office** también permite a sus usuarios guardar y editar sus documentos en línea.

En este sentido, uno de los productos que más éxito está teniendo tanto a nivel particular como profesional es el de **Google Docs**. Para acceder a esta herramienta el único requisito es tener una cuenta de correo electrónico en **Gmail**.

Google Docs es un programa gratuito basado en la Web para crear documentos en línea con la posibilidad de colaborar en grupo. Sus herramientas básicas son:

- Procesador de textos.
- Hoja de cálculo.
- Programa de presentaciones básico.
- Editor de formularios destinados a encuestas.

Para comprender un poco mejor el funcionamiento de esta tecnología, puedes echar un vistazo al siguiente vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=6Jfh9SQQiis>



A continuación, atendiendo al carácter primordialmente práctico de este taller, os ofrecemos algunas actividades para ejemplificar cómo podemos sacar provecho a Google Docs:

5.1. Presentaciones colaborativas.

- De cultura y civilización española:



AUTOR: Murillo
 TÍTULO: Inmaculada
 AÑO: Hacia 1678

Opinión: A mi siempre me gustaron las pinturas religiosas, especialmente con los niños ángeles. Se puede ver un contraste en la luz en que la porción derecha de la pintura es negra, pero la luz es más brillante alrededor de la Inmaculada. Lo que también me llama la atención es que aunque los niños son ángeles, Murillo los pintó con las mismas características de todos los niños; los niños nunca pueden fijarse en una sola cosa. Algunos miran fijamente en la Inmaculada mientras algunos están centrados en otras actividades o pensamientos.

Nombre: Ines Genatiempo

Esta presentación la hicieron los estudiantes de una clase de Civilización y Cultura de España. Cada estudiante, desde su casa, añadió una página. Las instrucciones para la realización de la actividad estaban en la primera página.

- De lengua:

Antes **ibamos** al zoológico.



Pero ahora no **vamos** nunca.

Ejercicio para practicar el IMPERFECTO DE INDICATIVO

Esta presentación fue realizada por estudiantes de primer curso y en clase. Los estudiantes trabajaron en parejas para hablar de las diferencias entre su vida ahora y su vida cuando eran niños.

- Para el primer día de clase:

¿Qué tenemos en común?

Por favor, responda a todas las preguntas. ¡Gracias!

Mi estado (en Estados Unidos) o país

Color favorito

Comida favorita

Animal favorito

Programa de televisión favorito

Deporte favorito (para verlo o para practicarlo)

En lugar de *contestar al clásico cuestionario escrito*, los alumnos pueden *complimentar esta plantilla en línea y enviar sus respuestas*

- Con formularios:

Mi estado (en Estados Unidos) o país	Color favorito	Comida favorita	Animal favorito	Programa de televisión favorito	Deporte favorito (para verlo o para practicarlo)
Estados Unidos	amarillo	Burritos	elefante	Sex and the City	Softball
son de Mattituck	rojo	sushi	perro	por lo que cree que puede bailar	patinar
New York	rosa	chocolate	perros	Gossip Girl, Friends	futbol
Connecticut	azul	pollo	perro	house	basquetbol
Nueva Jersey	rojo	sushi	perro	greys anatomy	futbol
New Jersey	anaranjado	costillas	Perro	Hard Knocks	Basketball y fútbol americano
Nueva York	Rosa	Pollo	Perro	Jersey Shore	Lacrosse

Los resultados se exportan directamente a una hoja de cálculo.

- De comprensión lectora: *Manolito Gafotas*

Manolito Gafotas - Ficha 6

Conteste a las preguntas de la manera más completa posible

***Obligatorio**

¿En qué clase está usted? *

SP201-A

SP201-B

Nombre *

¿Por qué estaba M.G. en kárate? *

¿Cómo se llamó la primera novia de M.G.? ¿Cuánto tiempo le duró? *

1º Los estudiantes leen un capítulo del libro.

2º Responden a las preguntas en el formulario.

3º La profesora marca en rojo las respuestas incorrectas, en naranja las que están más o menos y publica de nuevo las respuestas, anónimas, para que los alumnos se corrijan entre sí.

¿Por qué estaba M.G. en kárate?	¿Cómo se llamó la primera novia de M.G.? ¿Cuánto tiempo le duró?
Porque su abuelo dice mi padre que ando como un chino.	la primera novia de MG se llamó Susana. Le duró para dos días.
Manolito Gafotas estaba en kárate porque su abuelo hizo kárate. S u abuelo dice que ando como un chico y que eso hay que corregírmelo, porque da pena verme todo el día andando como Fumanchú.	El novia de Manolito Gafotas llamado Susana. Para durante mucho tiempo a menos que algo suceda.
Porque el padre dice que anda como un chino y que eso hay que corregir lo.	Jessica "La Gorda". Gasta dos días.

Las actividades a las que acabamos de hacer referencia suelen integrar actividades más complejas que denominamos **tareas 2.0**. De hecho, el conjunto de herramientas digitales colaborativas que hemos ido presentando a lo largo de este taller tienen un encaje perfecto en el **Enfoque orientado a la acción** que propugna el MCER y, por lo tanto, en el trabajo por **tareas** en el aula de español.

Las tareas 2.0 deben:

- ser un plan de trabajo,
- estar centradas en el significado,
- hacer un uso real de la lengua,
- integrar destrezas,
- activar procesos cognitivos y ofrecer un producto final comunicativo.

En la siguiente tabla podemos ver algunos ejemplos de cómo transformar tareas comunicativas tradicionales (que pueden aparecer en cualquier manual de ELE que siga este enfoque o método), en tareas 2.0:

TAREAS TRADICIONALES	TAREAS 2.0
Planificar un fin de semana en una ciudad española.	Crear un guía-wiki de ciudades del mundo con audios descargables.
Crear un programa de actuación de cara a un futuro mejor.	Opinar en un blog o en los comentarios de un diario digital.
Investigar un caso muy misterioso.	Escribir una historia colaborativa en www.relatame.com
Montar una empresa y diseñar un anuncio para prensa.	Grabar un anuncio de radio o de TV para colgar en Youtube y subirlo al blog de la clase.
Encuestar a los compañeros sobre gustos e intereses comunes.	Crear un perfil de la clase en Facebook para hacer amigos.

A continuación ofrecemos algunos enlaces en los que consultar algunas tareas 2.0 que nos pueden dar algunas ideas para la clase:

- <http://el-profesor-enmascarado.blogspot.com/2009/05/tarea-final-crear-un-album-de-fotos-de.html>
- <http://apuntesdepedagogiayele.blogspot.com/>
- <http://blog-de-judit.blogspot.com/>
- <http://castellanopuroyllano.blogspot.com/>

Por último, y para aquellos que quieran profundizar un poco más en el universo 2.0 y sus posibilidades en el ámbito educativo, os dejamos también los enlaces a algunos blogs interesantes:

- <http://fernandosantamaria.com/>

- <http://tiscar.com/>
- <http://nomada.blogs.com/>
- <http://www.educacontic.es/>
- <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/>
- <http://lajanda.blogspot.com/>
- <http://eledelengua.com/>

Esperamos, con la impartición de este taller, haber aportado algo de luz a la realidad de la Web social aplicada a la clase de español y también desmitificar la dificultad que a menudo se asocia a estas nuevas y poderosas herramientas de trabajo.



PRESENTACIONES
INSTITUCIONALES

La formación de profesores de español en la Universidad de Lisboa

J. León Acosta

Coordinador del Área de Español

Máster en Enseñanza

Universidad de Lisboa

La Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa (FLUL) comenzó el programa de formación de profesores de español hace ya una década. Los planes de estudio del entonces denominado Ramo Educacional ofrecían dos variantes bilingües de formación: Portugués/Español y Francés/Español. El paso al nuevo modelo de Máster de Enseñanza, iniciado en el curso 2008-09, el declive acentuado en la demanda de formación en francés y el nuevo carácter troncal asumido por la lengua inglesa determinaron la oferta actual, con las variantes de Portugués/Español e Inglés/Español.

No entraré aquí a describir con pormenor el modelo adoptado, sino tan solo señalaré algunas de las características que lo diferencian de los existentes en otros centros universitarios del país. Para más información sobre la estructura curricular del *Mestrado em Ensino* de la Universidad de Lisboa y demás informaciones relevantes sobre su funcionamiento, se pueden consultar las páginas http://www.fl.ul.pt/es_flul/ling-trad/segundo_ciclo_ensino.html o http://www.fl.ul.pt/mestrados_ensino/index.htm.

Entre las particularidades de nuestro modelo de formación, habría que destacar, en primer lugar, la incorporación gradual de los profesores en prácticas a lo largo de los tres primeros semestres, pasando desde una posición de meros observadores del funcionamiento del centro en que realizan las prácticas y de las situaciones didácticas proporcionadas por el profesor que los orienta en la escuela (primer semestre), hasta la inmersión completa en las tareas de docencia, planificando e impartiendo de forma autónoma una unidad didáctica de 450 minutos (tercer semestre). Para dicha unidad didáctica se suele proponer una metodología de investigación-acción —en el área de español se insiste especialmente en la necesidad del trabajo previo de diagnóstico— que les permita obtener datos y argumentos para la redacción de la memoria o informe final del máster (cuarto semestre).

A propósito de este *relatório* final, destacaría otra de las opciones del modelo adoptado en la FLUL: el informe, que debe contar con una introducción teórica al asunto tratado y su correspondiente aplicación didáctica, se elabora tan solo para una de las dos lenguas del programa de formación bilingüe. Al final del segundo semestre, el *maestrando* deberá, pues, comunicar a la coordinación del máster cuál es la lengua en la que pretende especializarse (portugués, inglés o español), para así definir en el tercer semestre un plan de trabajo consistente. Si opta por la especialización en didáctica del español, el informe final podrá ser redactado en portugués o en español, aunque, claro está, las fichas de trabajo y los demás materiales llevados al aula, en cualquier soporte, deberán ser siempre en español.

Pasados tres años desde que comenzamos este nuevo máster, y teniendo en cuenta la apetencia cada vez menor por la carrera docente, el balance general —al menos en lo que toca al español— es bastante positivo. Hemos contado con una muy buena acogida, tanto por parte de los alumnos recién licenciados como entre profesores en reconversión. La mayor demanda se ha producido, precisamente, desde este colectivo, en particular por parte de profesores de francés en situación laboral más precaria.

Los mayores problemas con los que nos hemos enfrentado están relacionados, sobre todo, con su puesta a punto, con las contradicciones y las aristas por limar que supone poner en funcionamiento cualquier proyecto: horarios, conciliación entre la ocupación de los alumnos y la presencia en los seminarios y en las escuelas, elementos y criterios de evaluación, modalidad del informe final, etc.

De todas formas, destacaría, por encima de todos estos problemas que con el tiempo se han ido solucionando, la carencia de profesores legalmente cualificados —y con ganas— para servir de eslabón entre las escuelas donde se realizan las prácticas y la propia universidad. Me refiero, claro está, a la figura del *professor cooperante*. La existencia de una plantilla de docentes especializados en español relativamente joven y escasa y, al mismo tiempo, la fuerte demanda de este máster impide el acceso de muchos candidatos. Por dar un ejemplo, este año la Universidad de Lisboa ha convocado tan solo 10 plazas para el Máster en Enseñanza en Portugués/Español y 6 para el de Inglés/Español, pues solo contábamos con 16 plazas aseguradas para realizar

las prácticas en las escuelas. No obstante, el número de candidatos aptos ha sido muy superior. Ello nos ha obligado a adoptar criterios muy estrictos de admisión que, en otro contexto, habrían sido, evidentemente, más flexibles. La única ventaja que veo en esta dificultad para establecer protocolos de colaboración con las escuelas y profesores profesionalizados, y dar así satisfacción a esta demanda, es que el ritmo de diplomados con la titulación de *mestre* será moderado y continuo, lo que, sin duda alguna, redundará en una mejor formación de los futuros profesores y en una saturación aplazada del mercado de trabajo.

Con todo, aprovecho la oportunidad que me ofrece esta mesa redonda para hacer desde aquí un llamamiento —y una calurosa invitación—, a todos los profesores que deseen colaborar con nosotros en la formación de nuevos profesores de español. Sois todos muy bien venidos.

La página web de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal

Joana Lloret Cantero y Eduardo Tobar Delgado

Asesores Técnicos Docentes, Consejería de Educación en Portugal

The screenshot shows the website interface for the Spanish Ministry of Education in Portugal. At the top, there are logos for the Spanish Government and the Ministry of Education, along with a search bar. The main header features the word "Portugal" and a map of the country. A left sidebar contains a navigation menu with categories like "Oficinas y centros", "Estudiar", "Reconocimiento de títulos", "Convocatorias y Programas", and "Publicaciones y materiales didácticos". The main content area includes a welcome message, a description of the office's activities, a photo of a building, and a "Destacamos..." section with a link to "Listas definitivas de admitidos para plazas de Interinos" dated 15/06/2011. On the right, there is an "Actualidad" section with a clock icon and the text "No hay actividades previstas", a "Suscríbete" button with a hand holding a pen, and a "Contacte con nosotros" button with an envelope icon.

La página web de la Consejería de Educación (<http://www.educacion.gob.es/portugal>) ha sido renovada recientemente como parte de un proceso más amplio de modernización de las páginas web de la red del Ministerio de Educación de España en el exterior. El objetivo es ir pasando de un modelo de página informativa a un modelo más interactivo y de oferta de servicios.

En la portada vemos algunas de las novedades principales. Se ha creado una sección de “Actualidad” en la que van apareciendo las actividades realizadas por la consejería, en particular actividades de formación del profesorado. También en la

The screenshot shows a list of educational activities in various countries, each with a small flag icon and a number in a box. The list includes: Luxemburgo: Infoasesoria; Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos; México: Revista Transatlántica de educación; Noruega: Asesoría de Educación en Noruega; Nueva Zelanda: Asesoría de Educación en Nueva Zelanda; Paraguay: Novedades Consejería de Educación; Polonia: Consejería de Educación de Polonia; Portugal: Profesores de español de primaria y secundaria; Portugal: Profesores en Universidades portuguesas; Reino Unido: Consejería de Educación en Reino Unido; República Checa: Agregaduría de Educación en República Checa; Rumania: Agregaduría de Educación en Rumania; Rusia: Agregaduría de Educación en Rusia; Suecia: Asesoría de Educación en Suecia; Suiza: Consejería de Educación en Suiza; Turquía: Dirección de Programas Educativos en Turquía; Uruguay: Novedades Consejería de Educación. The entry for "Portugal: Profesores de español de primaria y secundaria" is circled in red. At the bottom, there are buttons for "Guardar" and "Salir", and a status bar with "Baja en el servicio" and "Mantenimiento de datos del usuario".

portada encontramos la sección “Suscríbete” que enlaza con la aplicación que permite inscribirse en las listas de distribución de correo electrónico de la Consejería. A través de esta lista los profesionales portugueses del español como lengua extranjera pueden permanecer informados sobre actividades de formación, becas, programas, novedades del centro de recursos, noticias, etc.

Los contenidos de la antigua página del Centro de Recursos se han integrado también en esta nueva página. Ahora es posible consultar el fondo de 6.000 volúmenes del centro de recursos y descargar formularios y documentos informativos sobre temas educativos.

Destacamos también el apartado “Estudiar Español” dentro del apartado “Estudiar en Portugal”. En esta página se encuentran los siguientes recursos:

- Capítulo sobre Portugal de la publicación “El Mundo Estudia Español” del Ministerio de Educación de España.
- Informe anual sobre la situación de la enseñanza del español en la educación preuniversitaria en Portugal. Los datos son proporcionados por el Ministerio de Educación portugués.
- Acceso a un formulario de recogida de datos para profesores portugueses que voluntariamente quieran proveer a la consejería de información sobre la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Mapa Google de centros con enseñanza del español en Portugal.
- Espacio ELE Portugal: próximamente se ofrecerá un espacio colaborativo con la tecnología Moodle para los profesores de español en Portugal.
- Acceso a “Paralelepípedo”, la página de Facebook de las actividades de la Consejería y de los Lectores El Corte Inglés. En junio de 2011 Paralelepípedo ya cuenta con más de 200 seguidores.

Oficinas y centros

- Oficinas de Educación
- Centros docentes
- Centros de recursos

Estudiar

- En Portugal
 - Español como lengua extranjera
 - Centros docentes
 - Asociaciones
- En España

Reconocimiento de títulos

- Títulos españoles en Portugal
- Títulos extranjeros en España

Convocatorias y Programas

- Convocatorias del Ministerio
- Programas y Convocatorias en Portugal
- Becas y ayudas
- Formación del Profesorado

Publicaciones y materiales didácticos

- Publicaciones
- Material didáctico
- Material divulgativo
- Enlaces de interés

Español como lengua extranjera

Informes

- ▣ [El Mundo Estudia Español 2009: Portugal](#)
- ▣ [Datos curso 2010 - 2011](#)

Recogida de datos

Enseñanza del español en Portugal: [recogida de datos](#). Este sondeo va dirigido a los profesores de español en Portugal que deseen aportar datos voluntariamente. Los participantes tendrán prioridad a la hora de recibir informaciones y materiales.

Escuelas con español como lengua extranjera

- ▣ [\(En construcción\) Mapa de la enseñanza del español en Portugal](#)

Recursos

- ▣ [Espacio ELE Portugal](#), recursos para profesores de español en la plataforma Aula Internacional del Ministerio de Educación de España. *(en construcción)*. Envía un correo electrónico a centrorecursos.pt@educacion.es si estás interesado en participar.
- ▣ [Siguenos en ParalelEpipedo, nuestra página en Facebook](#)

[facebook](#)

- ▣ [Apúntate a nuestra lista de correos](#)

[Volver](#)

Curso	Número de alumnos
2010-11	91140
2009-10	78520
2008-09	50988
2007-08	33748
2006-07	17429
2005-06	12716
2004-05	9287

En el apartado de “Centros docentes” hay enlaces a las páginas web de todos los departamentos de universidades portuguesas que ofrecen estudios de español.

En el apartado “Estudiar en España” y en “Reconocimiento de Títulos” es posible encontrar numerosos enlaces y documentos informativos para españoles y portugueses que deseen estudiar o trabajar en España y Portugal. La movilidad entre los dos países es cada vez más fluida y por eso la Consejería está haciendo un esfuerzo mayor para mejorar la atención al público sobre temas educativos.

“Convocatorias y Programas” es el apartado dedicado a informar sobre los programas de la consejería. Destacamos los siguientes:

- **Becas de verano** para cursos en universidades españolas. En 2011 han sido becados 46 profesores portugueses para realizar cursos en Salamanca, Santiago, Granada y Santander.
- **Pueblos Abandonados:** oportunidad para trabajar en la recuperación de un pueblo abandonado en España.
- **Admisión de alumnos** en el Instituto Español *Giner de los Ríos* de Lisboa.
- **Plazas para profesores interinos** en el Instituto Español *Giner de los Ríos* de Lisboa.
- **Profesores El Corte Inglés** - Lectores de Español en Universidades portuguesas

301

- **Auxiliares de Conversación portugueses en España:** en 2011 han sido seleccionados 14 auxiliares para centros escolares de Galicia, Castilla y León, Extremadura y Andalucía.
- **Premios Pilar Moreno:**
 - Concurso de Cartel: "Pinta a tua Espanha"
 - Concurso de proyecto de "Viaje educativo a España".
- **Concurso Día del Libro:** premio al mejor álbum foto-lírico.

Finalmente es necesario mencionar el nuevo apartado de "Publicaciones" en que es posible consultar todas las publicaciones de la consejería de los últimos años. Aunque la prioridad son las publicaciones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera (en particular *Azulejo* y *Anaquele*) también es posible encontrar materiales sobre la enseñanza de algunas materias en español.

Está usted en: ▶ Portugal ▶ Publicaciones y materiales didácticos

Publicaciones

Calendario 2011

▶ [Calendario 2011](#)

Calendario del año 2011 con ilustraciones de algunas de las fiestas españolas más tradicionales.

Azulejo

▶ [Azulejo para el aula de español \(Nº 3\)](#)

▶ [Números anteriores](#)

Unidades didácticas para la clase de español elaboradas por profesores portugueses y españoles. Las colaboraciones se pueden enviar al Consejo de Redacción siguiendo las normas que aparecen en cada número.

Falsos Amigos

▶ [Falsos Amigos](#)

Los "Falsos Amigos" son palabras aparentemente idénticas en español y portugués pero que en realidad tienen significados diferentes. Esta publicación nos ofrece una lista de los falsos amigos más habituales y puede ser útil para profesores y alumnos de español y de portugués.

Coro del Instituto Español Giner de los Ríos

▶ [Coro del Instituto Español Giner de los Ríos de Lisboa](#) (99 Mb)

Este archivo puede ser descargado, descomprimido y utilizado como un CD.Rom. Canciones populares para la clase de Español cantadas por el coro del instituto español "Giner de los Ríos" de Lisboa. El CD incluye también actividades de explotación didáctica.

El objetivo de la consejería es ofrecer no sólo información útil a los profesores de español, sino también proporcionar un espacio colaborativo para este colectivo. La consejería está abierta a cualquier comentario o iniciativa innovadora que contribuya a mejorar el servicio ofrecido por este medio.

El Instituto Cervantes y los retos actuales de la enseñanza del español: los nuevos exámenes DELE y la enseñanza a distancia

Alberto Madrona Fernández
Jefe de estudios
Instituto Cervantes de Lisboa

Como es sabido, el Instituto Cervantes (IC) es la institución pública española, creada en 1991, para la difusión de la lengua y culturas en español.

En estos momentos existen 77 sedes, entre centros propiamente dichos y las denominadas *Aulas Cervantes*⁹¹, siendo las más recientes aperturas el Instituto Cervantes de Gibraltar y el Aula de Dakar, en Senegal.

Dos de los grandes cometidos del IC, pues, son la organización de cursos de lengua, así como de actividades culturales. En esta intervención nos vamos a centrar especialmente en la parte académica intentando mostrar cómo la institución ha intentado diversificar su oferta, yendo al paso con los nuevos retos que plantea la enseñanza de idiomas en la actualidad.

1.- Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Comenzaremos haciendo referencia a los conocidos ya normalmente como DELE, esto es, Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Son títulos oficiales que otorga el IC en nombre del Ministerio de Educación de España. Certifican el nivel de dominio lingüístico alcanzado por un candidato con independencia de dónde y cuándo haya realizado sus estudios de español. Son reconocidos internacionalmente por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de enseñanza públicos y privados. En España, permiten el acceso a universidades, escuelas oficiales de idiomas y puestos de trabajo en la Administración. Están integrados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y pueden facilitar la movilidad geográfica en los ámbitos académico y profesional. Actualmente poseen validez indefinida.

⁹¹ Por Aula Cervantes se entiende un convenio de colaboración firmado entre una universidad y el Instituto, por el que la universidad cede un espacio dentro de sus instalaciones, que el Instituto dota informáticamente, y al frente del cual coloca a un profesor. Estas aulas suelen ser germen, si funcionan bien, de futuros centros, como ha sucedido, por ejemplo, en Sofía (Bulgaria) o Nueva Delhi (India).

Los DELE fueron creados en 1989 por el Ministerio de Educación de España, en el marco de las diversas acciones promovidas con las finalidades de difundir el español e incrementar la presencia de la cultura en español en el mundo. Durante los dos primeros años los exámenes fueron organizados desde el Ministerio en Madrid y administrados en el extranjero a través de la red de Embajadas y Consulados de España. A partir de 1991, el IC fue el encargado de organizar las convocatorias de examen (tradicionalmente han sido dos, en mayo y noviembre), al tiempo que la Universidad de Salamanca asumió la responsabilidad de la elaboración y evaluación de los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español. En noviembre de 2002 el Instituto Cervantes asumió, por Real Decreto, las competencias relativas a su dirección académica, administrativa y económica.

Durante casi 20 años estos exámenes se han mantenido inalterados, ofreciéndose solo tres niveles:

- El Diploma de Español **Nivel Inicial** (actual B1 del MCER).
- El Diploma de Español **Nivel Intermedio** (actual B2 del MCER).
- El Diploma de Español **Nivel Superior** (actual C2 del MCER).

En ese lapso de tiempo el crecimiento de la enseñanza de español ha sido espectacular, y también las necesidades del público que se presentaba a estos exámenes, así como el número mismo de candidatos. El IC, consciente de ello, aumentó el número de convocatorias existentes (junto a las tradicionales de mayo y noviembre los Diplomas se pueden realizar también en agosto) y creó un examen de nivel B1 para adolescentes, además de firmar un acuerdo con el gobierno francés para la introducción de un examen final de español, como valor añadido para los estudiantes franceses de secundaria (un acuerdo parecido, aunque de menor calado, se ha firmado asimismo con el gobierno italiano). Durante estos años el MCER ha tomado totalmente carta de naturaleza y, por lo tanto, se echaba también en falta rellenar los huecos de los niveles inexistentes, así como adaptar los tres tradicionales a dicho documento. Todo ello es lo que se empezó a corregir en 2008, teniendo en cuenta la descripción siguiente para cada uno de los niveles:

Nivel	Descripción
--------------	--------------------

A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy
-----------	---

	frecuente. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su origen personal y su formación, su entorno directo, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones laborales, académicas o de tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por países de lengua alemana. Es capaz de pronunciarse de forma sencilla y coherente sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos.
C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y exigentes, así como interpretar contenidos implícitos. Sabe usar la lengua de forma eficaz y flexible en la vida social y laboral. Sabe pronunciarse de forma clara, bien estructurada y detallada sobre temas de cierta complejidad.
C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe pronunciarse de forma espontánea, muy fluida y precisa logrando expresar pequeños matices incluso en situaciones complejas.

1. 2.- Introducción progresiva de los nuevos niveles.

El IC forma parte de la Asociación Europea de Organismos Certificadores de la Competencia Lingüística (ALTE, en sus siglas en inglés), y una de las principales tareas de esta asociación ha consistido en la creación de un marco de niveles de competencia que facilite el reconocimiento transnacional de las certificaciones. En línea con el desarrollo de niveles de referencia comunes para la competencia lingüística en el contexto europeo, los de los Diplomas de Español y su equivalencia con el MCER están siendo objeto de revisión mediante diversos procedimientos de validación. Actualmente existen ya los 6 niveles, siendo su posicionamiento ideal en el contexto del MCER el siguiente:

- C2 - Maestría - **Diploma de Español (Nivel Superior)**
- C1 - Dominio operativo eficaz
- B2 - Avanzado - **Diploma de Español (Nivel Intermedio)**
- B1 - Umbral - **Diploma de Español (Nivel Inicial)**
- A2 - Plataforma
- A1 - Acceso

El Real Decreto 264/2008 mencionaba la necesidad de la incorporación progresiva a la estructura de los niveles del MCER. Así, en mayo de 2009, se introdujo un nuevo nivel, el A1, correspondiente a lo que el Marco define como nivel umbral. Su gran novedad, respecto a los tres Diplomas tradicionales, es que constaba de pruebas que integraban más de una destreza:

Pruebas de los exámenes tradicionales:



Pruebas del nuevo examen A1:

- P1: Comprensión de lectura.
- P2: Comprensión auditiva.
- P3: Expresión e interacción escritas.
- P4: Expresión e interacción orales.

Un año después, en mayo de 2010, llegaba el nuevo A2, con la misma estructura que el A1, pero un poco más extenso.

Y, finalmente, en la convocatoria de noviembre de 2010 hizo su aparición el nivel C1⁹².

⁹² Quien desee consultar modelos de estos nuevos niveles puede acceder a ellos a través de la siguiente dirección: http://diplomas.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html

Como es obvio, la incorporación de los nuevos Diplomas, diseñados siguiendo las directrices del MCER, ha dejado a los Diplomas antiguos desfasados. El IC ya ha anunciado que para la convocatoria de noviembre de 2011 se administrará el nuevo modelo del nivel C2, estando previstas para el año 2012 las apariciones de los nuevos modelos de B1 y B2.

1.3.- Tabla resumen de los exámenes ofrecidos para algunas de las lenguas europeas⁹³.

Lengua	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Deutsch	Start Deutsch 1	Start Deutsch 2	Zertifikat Deutsch (ZD)	Goethe-Zertifikat B2	Goethe-Zertifikat C1 (ZMP)	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP)
English		Key English Test (KET)	Preliminary English Test (PET)	First Certificate (FCE)	Certificate in Advanced English (CAE)	Certificate of Proficiency (CPE)
Español	Diploma de Español A1	Diploma de Español A2	Diploma de Español B1	Diploma de Español B2	Diploma de Español C1	Diploma de Español C2
Français	Diplôme d'Etudes DELF A1	Diplôme d'Etudes DELF A2	Diplôme d'Etudes DELF B1	Diplôme d'Etudes DELF B2	Diplôme Approfondi DALF C1	Diplôme Approfondi DALF C2
Italiano		Certificato di Conoscenza (CELI 1)	Certificato di Conoscenza (CELI 2)	Certificato di Conoscenza (CELI 3)	Certificato di Conoscenza (CELI 4)	Certificato di Conoscenza (CELI 5)
Português		Certificado Inicial (CIPLE)	Diploma Elementar (DEPLE)	Diploma Intermédio (DIPLE)	Diploma Avançado (DAPLE)	Diploma Universitário (DUPLE)

⁹³ La tabla ha sido adaptada de <http://alte.org/framework/table.php>, sitio web oficial de ALTE.

2.- Enseñanza a distancia

Junto a la difusión, creación de nuevos exámenes y renovación de los DELE ya existentes, no podemos dejar de mencionar en esta presentación el enorme esfuerzo que el IC ha realizado en los últimos años para ir al paso de las necesidades creadas en el mundo de la enseñanza a distancia.

Centraremos nuestra presentación en tres productos diferentes.

2.1.- El Aula Virtual de Español⁹⁴.

El **Aula Virtual de Español** (AVE) es un entorno virtual diseñado para el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera a través de Internet. Ha sido desarrollado por el **Departamento de tecnología y proyectos lingüísticos** del IC, perteneciente al Área Académica, y por el Centro Virtual Cervantes. Se trata de un recurso didáctico accesible desde cualquier ordenador con conexión a Internet.

La principal característica del AVE es que está especialmente diseñado para adaptarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y es flexible a los intereses de diferentes estudiantes en todo el mundo.

Por otra parte, desde el punto de vista del docente, le proporciona una gran cantidad de recursos didácticos y está pensado para poder ser utilizado en diferentes modalidades de aprendizaje, no necesariamente a distancia.

2.1.1.- ¿Qué modalidades de enseñanza existen?

Sus posibilidades, tal y como se está utilizando actualmente, son:

- En la **enseñanza presencial** como material dinámico para uso en el aula.
- En la enseñanza **semipresencial** con cursos que combinan clases presenciales con aprendizaje a distancia.
- En el **aprendizaje a distancia** con un grupo de aprendizaje y un tutor que guía el aprendizaje o de forma totalmente autónoma.

⁹⁴ Acceso a una demostración en varios idiomas: http://www.ave.cervantes.es/guia2/guia_es.htm

2.1.2.- ¿Cuántos cursos existen y cómo están organizados?

Se trata de un total de 16 cursos distribuidos en los tres niveles del MCER y organizados siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC):

A USUARIO BÁSICO		B USUARIO INDEPENDIENTE		C USUARIO COMPETENTE	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
A1.1 A1.2	A2.1 A2.2	B1.1 B1.2 B1.3 B1.4	B2.1 B2.2 B2.3 B2.4	C1.1 C1.2 C1.3 C1.4	No está desarrollado

Cada curso está compuesto por 3 temas y un material complementario. Los temas se componen de 9 sesiones de una hora aproximada de trabajo cada una, 3 pruebas de autoevaluación, 1 tarea final y la aventura gráfica interactiva. En cada sesión hay un número variable de actividades didácticas que pueden desarrollarse en una o varias pantallas sucesivas. Lo que finalmente encuentra el alumno es:

- **Material didáctico:** actividades interactivas y multimedia con muestras reales de lengua y cultura que recogen toda la diversidad y riqueza de los países en los que el español es lengua oficial. Además incluye enlaces y documentos, glosario y guía del alumno.
- **Herramientas de comunicación** tales como los foros de discusión, el chat, el correo electrónico, tablón de anuncios y presentación del tutor.
- Un completo sistema de **seguimiento y evaluación**.

2.1.3.- ¿Cómo es el material del AVE?

Existen dos tipos de material: el elaborado específicamente para los cursos así como el auténtico procedente del cine, la literatura, los medios de comunicación y el propio

Internet. Es, pues, un material de naturaleza variada, presentado de forma dinámica y atractiva a través de ejercicios de elección múltiple, juegos, textos, grabaciones, animaciones y secuencias de vídeo.

2.1.4.- Curso de formación de tutores AVE.

Situado dentro del entorno del tutor, es un curso destinado a profesores de español como lengua extranjera que van a emplear profesionalmente el AVE en cualquiera de las tres modalidades de explotación descritas anteriormente.

El curso, de unas 30 horas de dedicación, guía al usuario por el entorno de aprendizaje; lo orienta sobre la explotación de los cursos y lo introduce en los principios y estrategias básicas de la formación virtual aplicados específicamente al entorno del AVE.

2.2.- Cursos de preparación para los DELE.

Además de desarrollar los cursos generales de lengua, y en consonancia con la importancia que los DELE tienen en el funcionamiento del IC, éste ha desarrollado también cursos en línea para la preparación de algunos de los niveles de los Diploma de español.

Son cursos destinados a candidatos que ya tienen el nivel de competencia lingüística necesario para superar el **DELE B1** o **DELE B2** y que simplemente desean familiarizarse con el funcionamiento de la prueba y con las partes de la misma.

El material de estos cursos está diseñado para un aprendizaje autónomo, sin tutor y concebido como un ejercicio de todas las actividades del examen:

- Comprensión lectora
- Expresión escrita
- Compresión de lectura
- Gramática y vocabulario
- Expresión oral

Aparte de las lógicas actividades multimedia, estos cursos disponen de vídeos con entrevistas de la prueba oral del examen DELE así como de un sistema de seguimiento automático del trabajo del estudiante.

2.3.- Cursos generales de lengua para niños (Hola amigos)⁹⁵.

La enseñanza de español a niños requiere de unos materiales especiales, adaptados a las necesidades de aprendizaje de los más pequeños. Junto con profesionales del Ministerio de Educación de Alberta (Canadá), líderes en el desarrollo de materiales didácticos multimedia, el Instituto Cervantes ha creado los cursos de español **Hola amigos 1, 2 y 3**, destinados a niños y adolescentes de entre 8 y 11 años. Los contenidos corresponden básicamente a los **niveles A1, A2** del MCER y del PCIC, según el siguiente gráfico procedente de la página web del mismo Instituto Cervantes:



Cada curso consta de 9 unidades, pensadas para unas tres horas de trabajo del alumno y con unas 20 actividades.

El elemento central es **la aventura**, una película de dibujos animados que presenta los contenidos de la lección en contexto. Todas las demás secciones giran alrededor de esta aventura y van trabajando así los contenidos presentados en la película. Ésta relata las aventuras de 3 personajes que viven en el futuro y se comunican con sus amigos de habla española, realizando todo tipo de actividades cotidianas: ir al cole, jugar en el recreo, trabajar en clase, ir de excursión, celebrar un cumpleaños, etc.

En la aventura hay siempre unas actividades de comprensión de la película, además de una actividad creativa que consiste en crear un cómic con los decorados, objetos y diálogos de la película.

⁹⁵ Puede consultarse el vídeo promocional en: <http://cervantestv.es/2011/03/08/%C2%A1hola-amigos>

Bibliografía

En notas a pie de página se han indicado las diferentes páginas web de las que se ha ido obteniendo la información. De todos modos, para una lectura más completa, se recomienda acudir directamente a las páginas principales sea del Instituto Cervantes (<http://www.cervantes.es>) que de ALTE (<http://alte.org>).

Gabinete de Estatística e Relações Internacionais (GEPE) Ministério da Educação

Rosalina Rodrigues
*Gabinete de Estatística e Relações Internacionais (GEPE) Ministério da
Educação*

Encontram-se em vigor 3 instrumentos de cooperação em matéria de educação, entre Portugal e Espanha:

- Memorando de Entendimento de Braga entre o Ministério da Educação de Portugal e o Ministério da Educação e Ciência de Espanha (2008);
- Memorando de Entendimento de Mérida entre o Ministério da Educação de Portugal e a Junta da Extremadura de Espanha (2009).
- Memorando de Entendimento de Mérida entre o Ministério da Educação de Portugal e o Ministério da Educação de Espanha (2009);

Deste último instrumento de cooperação resultou a constituição de 3 Grupos de Trabalho temáticos, visando a abordagem e desenvolvimento de áreas de interesse para os dois países, o tratamento de informação e a elaboração de modelos e de propostas referentes às respectivas temáticas. Aqueles grupos de trabalho têm as seguintes designações, respectivamente:

- “Intercâmbio de boas práticas em formação profissional e formação contínua
- “Intercâmbio de trabalhos e experiências em relação aos indicadores PISA.”
- “Promoção das línguas portuguesa e espanhola nos sistemas educativos dos dois países.”

Nas reuniões já realizadas no âmbito dos grupos de trabalho do Memorando de Entendimento de Braga, foram discutidas duas importantes propostas da parte espanhola:

- Introdução em Portugal e Espanha do Programa Bilateral de Auxiliares de Conversação, Língua e Cultura;
- Realização de estudos visando, no futuro, vir a integrar nos dois países um currículo comum, que permita aos alunos que o completem, obter a dupla titulação espanhola e portuguesa, nomeadamente o "Título de Bachiller" e o "Diploma do Ensino Secundário".

O Objectivo do Programa Bilateral de Auxiliares de Conversação, Língua e Cultura é essencialmente melhorar a aprendizagem das línguas porque permite:

- Despertar a curiosidade dos alunos;
- Motivar os alunos para o estudo da língua;
- Introduzir uma visão actualizada da cultura e da vida do seu país.
- Proporcionar aos jovens auxiliares de língua a oportunidade de viverem uma experiência enriquecedora;
- Proporcionar, ainda, o aprofundamento do seu conhecimento do país onde está a desempenhar essas funções, da sua sociedade e do seu sistema educativo

2010

- Espanha deu início à colocação de jovens portugueses finalistas ou licenciados como auxiliares de conversação nas aulas de português, no país;
- 5 jovens portugueses trabalharam como auxiliares de conversação em estabelecimentos de ensino de Espanha;

2011

- Realizou-se um processo de recrutamento e selecção, em que o GEPE colaborou. Foram recebidas 55 candidaturas, do que resultou a selecção de 14 jovens portugueses.
- Aos jovens recrutados, foram atribuídos postos de trabalho como auxiliares de conversação em Espanha, para o próximo ano lectivo de 2011/2012.

Está **em perspectiva** a futura adopção deste programa em Portugal.

Ponto forte:

- A presença de jovens espanhóis em estabelecimentos de ensino portugueses será um importante contributo para o desenvolvimento do ensino da língua espanhola em Portugal.

Colaboração do GEPE em iniciativas de Espanha

O departamento do Ministério da Educação, responsável pelas Relações Internacionais (anteriormente o GAERI e actualmente o GEPE) tem participado em iniciativas e projectos para a promoção do ensino da língua espanhola, em Portugal, em colaboração com a Embaixada de Espanha em Lisboa.

O GEPE, no quadro das Relações Internacionais colabora estreita e regularmente com a Consejería de Educación da Embaixada de Espanha, designadamente quanto à concretização de iniciativas destinadas a jovens alunos de estabelecimentos de ensino com ensino de espanhol, como as seguidamente referenciadas:

Programa Ruta Quetzal

É um programa de cultura e aventura que permite aos jovens descobrirem as dimensões humana, histórica e geográfica, de outras culturas. Os participantes, além de ganharem conhecimento, desenvolvem um espírito de **cooperação internacional**. Para participar os jovens devem reunir as seguintes condições:

- Ter 16 ou 17 anos;
- Apresentar uma boa média de classificações do ano lectivo anterior;
- Comprovar o nível de excelência do espanhol;
- Apresentar um trabalho original, sobre o tema da expedição, no domínio da produção escrita, ensaio ou texto literário (conto), realizado pelo candidato, não ultrapassando 15 páginas de formato A4, podendo incluir imagens ou documentos contextualizados
- Ter comprovadamente (através da apresentação de exames de saúde) as condições físicas e necessárias à **participação numa expedição com as características da Ruta quetzal**

A edição Ruta Quetzal BBVA 2011 terá como tema Del Desierto Moche a la Selva Amazónica e os participantes viajarão para o Perú, seguindo as pegadas de Baltasar Jaime Martínez Compañón, percorrendo os bosques do Río Marañón e o deserto peruano

Prémio de mecenato, patrocinado pela Senhora Pilar Moreno, destinado a alunos de escolas portuguesas:

- **Concurso Pilar Moreno:** O concurso consiste na apresentação de um projecto de viagem a Espanha, sendo premiados os melhores projectos com um apoio financeiro, para a realização do projecto de viagem premiado.
- **Prémio “Pinta a tua Espanha”:** Também são premiados os melhores cartazes de publicitação sobre o tema: “Uma Viagem Cultural a Espanha”.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PORTUGAL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN