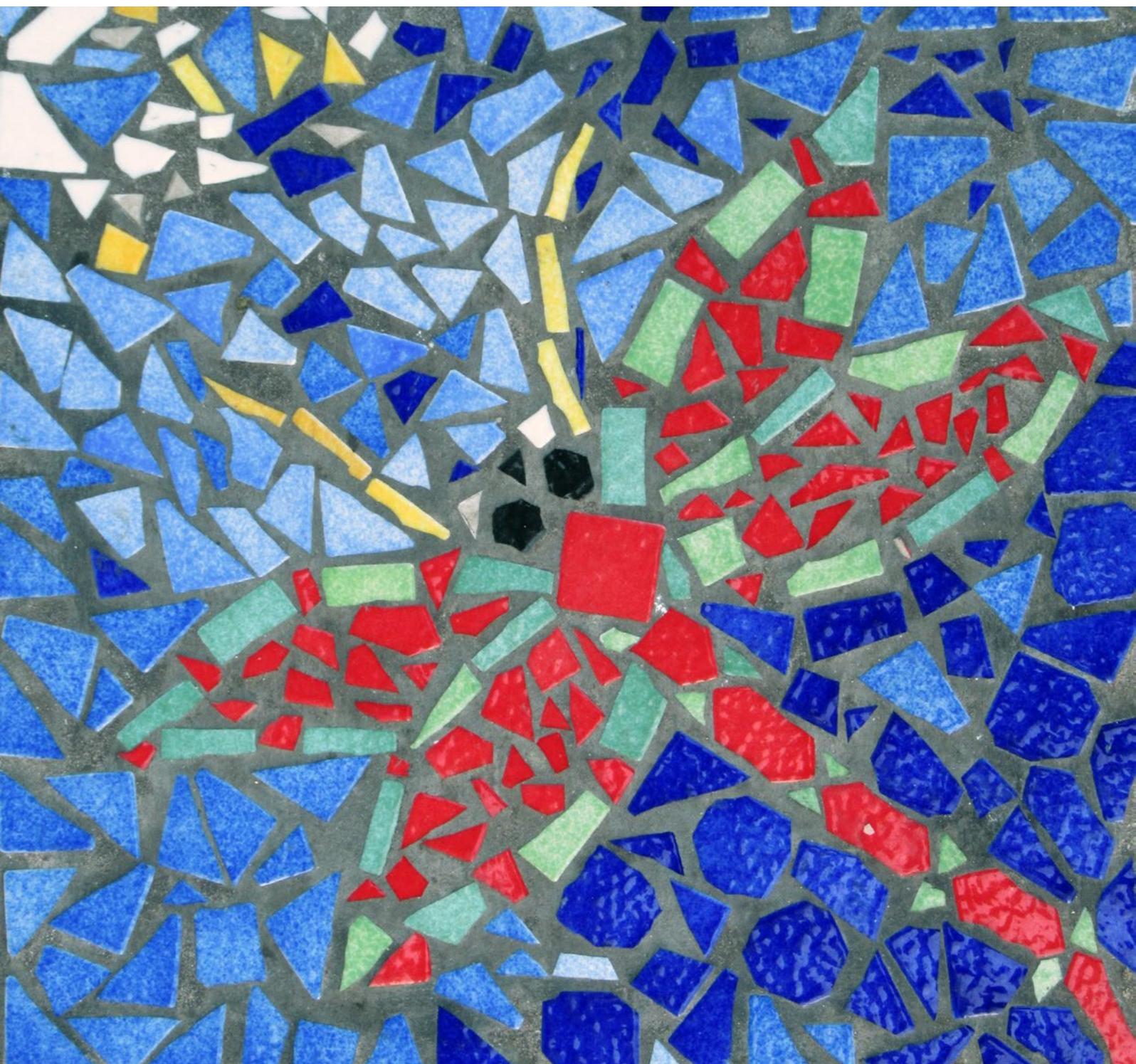


Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español

36/2018



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

www.publicacionesoficiales.boe.es

Dirección:

Guadalupe Melgosa Fernández

(Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo)

Coordinación:

José Ángel Piña Sánchez

(Asesor técnico en Bélgica y Luxemburgo)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BÉLGICA, PAÍSES BAJOS Y LUXEMBURGO

Bd. Bischoffsheim 39, bte.15-16, 1000 Bruselas (Bélgica)

Tfno.: +32 (0)2 223022033

Email: consejeriabelgica.be@educacion.gob.es

www.educacionyfp.gob.es/belgica

www.facebook.com/ConsejeriaEducacionBenelux

<https://twitter.com/EduBenelux>

El fichero digital de este boletín puede descargarse desde la página web de la Consejería de Educación:
www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html

Las ilustraciones son de dominio público, están libres de derechos de autor o constan de los permisos adecuados para su reproducción. La Consejería no se responsabiliza de las opiniones y contenidos aparecidos en los artículos de esta revista. Se permite la copia total o parcial de esta revista siempre y cuando:

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

Portada y contraportada: mosaicos del barrio de Anderlecht en Bruselas (©Verónica Pérez)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Diciembre 2018 (nº 36)

NIPO: 030-14-283-8 (electrónico)

Diseño y maquetación:

Verónica Pérez Pérez

(Portada y contraportada: mosaicos del barrio de Anderlecht, Bruselas)

ÍNDICE

PRÓLOGO

Barbara Moreels, Cónsul Honoraria de España en Amberes y Presidenta Asociación Belgo-Ibero-Americana	4
--	---

ARTÍCULOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Estimulación de las destrezas productivas en ELE a partir de la escritura creativa colaborativa. Propuesta de aplicación práctica dirigida a un alumnado adolescente Blanca Cano González Martha Rincón	5
Teleconferencia para la práctica de lenguas extranjeras: experiencia interuniversitaria y comunicación multimodal Manuela Crespo Gutiérrez Margarita Millán Valenzuela	16
Las pruebas de comprensión auditiva y de lectura en el currículo de ELE Susana Llorián González	27
AICLE y teatro en una unidad didáctica de ELE. Max Aub: De algún tiempo a esta parte Paula Lorente Alicia Toledo	40
La Didactología/Didáctica de lenguas-culturas y la cultura en ELE: diálogos y propuestas Carmen Mata Barreiro	55

FICHAS DIDÁCTICAS

La huella ecológica de las TICs Ana M. López-Aguilera	65
Actividad sobre el español médico Kris Buyse Catalina Chamorro Villalobos	78
Juego de pistas con códigos QR Estefanía Duretz Guillén	84
Mujeres y hombres: los estereotipos de género en la clase de ELE Mathea Simons Pablo Castaño Sequeros Lynn Peeters	89

RESEÑA

Un libro de Español de los Negocios para las clases del siglo XXI Sofía Ibeas Encinas	93
--	----

INFORMACIONES

96

Prólogo

Me es muy grato presentar esta nueva edición de la revista *Mosaico*, fruto de la gran labor efectuada por todo el equipo de la Consejería de Educación, en apoyo a la enseñanza, a la divulgación y a la promoción de la lengua y la cultura española en el Benelux.

Como Cónsul Honoraria de España en Amberes, como profesora de español y como presidenta de la Asociación Belgo-Ibero-Americana de Amberes —cuyo objetivo es difundir la lengua y la cultura hispánica ofreciendo muy variadas actividades cada semana—, puedo afirmar que la labor de la Consejería de Educación y el fruto de su colaboración con numerosas instituciones educativas y culturales son un apoyo de esencial importancia para el profesorado especializado en impartir el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Benelux.

Cabe destacar que, además de las numerosas jornadas de formación para el profesorado, con excelentes ponentes belgas y extranjeros, la Consejería de Educación pone a disposición diversas herramientas y un conjunto de publicaciones, entre las cuales este nuevo número de *Mosaico*.

La revista *Mosaico*, que recoge artículos, propuestas, fichas didácticas y reseñas de manuales de ELE, permite un momento de reflexión y aprovechamiento para todo el profesorado de ELE, no solamente del Benelux, sino en general, gracias a la pluralidad y la diversidad de las contribuciones provenientes de autores que trabajan en diferentes países; en esta ocasión, tanto en Bélgica como en los Países Bajos, España, Francia y los Estados Unidos.

En esta edición de *Mosaico* llaman la atención, entre otras, varias de las contribuciones que estimulan las destrezas productivas. Estoy convencida de que los profesores de ELE, somos como actores de teatro: en nuestra clase debemos usar todos los recursos visuales, auditivos y expresivos disponibles, alimentados con nuestra creatividad y fantasía para estimular a los estudiantes a ser igual de imaginativos e incluso fantasiosos, creando continuamente nuevas oportunidades de aprendizaje escrito y oral.

Asimismo, los temas del género y de la ecología, tanto a nivel lingüístico como cultural, están muy de moda. Son temas gratos donde todos pueden opinar sin compromiso y permiten una infinidad de actividades en la clase, desde la discusión a nivel de vocabulario hasta escenificaciones lúdicas.

En nombre de la Consejería quiero agradecer a los autores que amablemente han dedicado su tiempo y su esfuerzo para poner su material a disposición y hacer posible este nuevo número de la revista, compartiendo su experiencia con sus compañeros profesores de español.

Estimados colegas, y me dirijo en especial a aquellos que llevan pocos años en la enseñanza del español, por mi larga experiencia, creo poder afirmar que la pasión por la lengua y la cultura hispánica que vive y evoluciona a diario, nos permite, junto con el gran apoyo de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, transmitir más profundamente esa riqueza inigualable a nuestros estudiantes que siempre son tan receptivos y curiosos.

Por lo mismo estoy convencida de que, una vez más, mis colegas profesores, disfrutarán, al igual que yo, de la lectura de la nueva edición de *Mosaico*, siendo una fuente de ideas nuevas y sugerentes aportaciones para impulsar la mejora de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Barbara Moreels
Cónsul Honoraria de España en Amberes
Presidenta Asociación Belgo-Ibero-Americana

ESTIMULACIÓN DE LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS EN ELE A PARTIR DE LA ESCRITURA CREATIVA COLABORATIVA. PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA DIRIGIDA A UN ALUMNADO ADOLESCENTE

Blanca Cano González

Hogeschool Rotterdam / Asociación de profesores en lenguas modernas Levende Talen
b.canogonzalez@gmail.com

Martha Rincón

Escritora y profesora de escritura creativa
fortunaediciones@gmail.com

Exploramos las dificultades a las que se enfrentan los profesores al trabajar las destrezas productivas con un alumnado adolescente. El mayor escollo suele ser la motivación, aunque no el único. Como propuesta para paliar este problema, creamos un texto de escritura creativa colaborativa titulado «Gus».

I. INTRODUCCIÓN

La dificultad para motivar el aprendizaje de la L2 en los adolescentes es un reto al que se enfrentan tarde o temprano todos los profesores que trabajan con este grupo de edad. Esta dificultad se incrementa cuando se trata de desarrollar las destrezas productivas, ya que de todos es sabido que requieren una mayor elaboración de la lengua por parte de los alumnos, puesto que son destrezas activas. Sin embargo, no podemos descuidarlas, ya que son imprescindibles para alcanzar el objetivo principal de toda lengua: la comunicación. Solo se aprende a hablar hablando y la escritura, si bien no es indispensable para aprender una lengua, resulta fundamental para organizar y fijar el código lingüístico.

En el presente artículo abordaremos los problemas principales que el profesor debe afrontar al practicar las destrezas comunicativas, así como los motivos más comunes de la desmotivación del alumnado adolescente y cómo atajarlos.



2. EL TRABAJO DE LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS

2.1. Panorama actual

Desde hace años se ha propuesto el concepto de que el lenguaje debe observarse como un todo, siendo lo ideal en la enseñanza de una L2 que el alumno alcance niveles similares en las cuatro destrezas o habilidades, de manera que esté capacitado para abordar la realidad comunicativa. Sin embargo, es de todos sabido que las habilidades pasivas (o receptivas) y las activas (o productivas) no entrañan la misma dificultad. Mientras en las primeras (comprensión auditiva y lectora) el estudiante de una L2 tan solo tiene que decodificar el significado para comprender el mensaje, en las productivas ha de utilizar de manera activa su conocimiento y manejo de las estructuras gramaticales, así como el léxico que posee en la L2 para poder generar su discurso. Es decir, se ve obligado a poner en práctica algo que necesariamente tiene que haber asimilado con anterioridad y que debe haber fijado hasta el punto de poder echar mano de ello sin apenas tiempo para pensar, tal como ocurre en el caso de la expresión oral.

Pero el desarrollo de las habilidades activas en el aula no siempre es fácil. La práctica de la escritura muchas veces se limita a ejercicios breves que encontramos en los libros de texto y que se refieren a puntos gramaticales que el alumno acaba de aprender. La práctica oral, por su parte, suele hacerse de manera muy breve y a partir de preguntas que hace el profesor o mediante debates con temas propuestos. El problema, en uno y otro caso, es que seguimos enfrentándonos a una falta de motivación del alumnado que se debe, principalmente, a que los chicos no sienten ninguna cercanía con los elementos a partir de los cuales pretendemos que produzcan un discurso en español.

2.2. Retos y dificultades

Son muchos los retos y dificultades que el profesor de L2 debe afrontar. Para poder analizarlos y pasar posteriormente a la propuesta didáctica de que es objeto el presente artículo, veamos en primer lugar qué es necesario cuando queremos abordar el trabajo de las habilidades o destrezas productivas. Según la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se deben cumplir cuatro premisas:

1. Suficiente exposición a la L2, es decir, un *input* que baste para la adquisición del modelo lingüístico;
2. Oportunidades para usar la L2;
3. Motivación del estudiante;
4. Corrección de los errores.

De estos cuatro puntos, el segundo (oportunidades para usar la L2) y el tercero (motivación del estudiante) suelen ser los más complicados, ya que en el aula no se cuenta siempre con el tiempo suficiente para la práctica oral pero, sobre todo, porque en muchas ocasiones los alumnos no tienen la suficiente motivación. Hay, además, un factor psicológico que influye de manera importante en todos los hablantes de una L2 — independientemente de su edad— a la hora de desarrollar la capacidad de expresarse de manera oral.

Tal como indica Willis, «*learners need chances to say what they think or feel and to experiment in a supportive atmosphere using language they have heard or seen without feeling threatened* / los apren-

«El lenguaje debe observarse como un todo, siendo lo ideal en la enseñanza de una L2 que el alumno alcance niveles similares en las cuatro destrezas o habilidades».

dices necesitan tener las oportunidades para decir lo que piensan y sienten, usando la lengua que han escuchado o visto, dentro de un ambiente que los apoye y sin sentirse amenazados». Más adelante desglosaremos este factor, pero de momento nos gustaría destacar que el alumno debe sentirse respaldado y no amenazado para poder hablar. Esto, aunque pueda resultar obvio, algunas veces se olvida dentro del contexto escolar.

Por otra parte, según Littlewood, se avanza en el aprendizaje de un idioma cuando el alumno no se centra en las estructuras y el código de dicho idioma, sino en la tarea de comunicar un significado. Es decir, se obtienen mejores resultados cuando la atención recae en el contenido del mensaje y no en la forma. Como veremos, la propuesta que hemos creado se centra principalmente en el mensaje, obviando en muchos momentos la forma. Si bien es necesario corregir a los alumnos, en la propuesta didáctica que ofrecemos nos inclinamos por permitir espacios en los que el único requisito sea que se produzca la comunicación. Mientras unos alumnos y otros entiendan lo que sus compañeros quieren expresar respecto a la historia, el objetivo comunicativo se habrá alcanzado.

Cabe preguntarse cuándo prestar más atención a la forma y cuándo al contenido. En este sentido, existe una diferencia entre las dos destrezas productivas; mientras que al hablar tendemos a prestar más atención al mensaje que a la forma, cuando escribimos solemos cuidar también la forma. Esta sería la pauta que podría seguir el profesor al explotar el recurso didáctico que ofrecemos. No se trata sino de seguir un proceso natural. Al escribir, contamos con un tiempo de reflexión y autocorrección del que no disponemos cuando hablamos.

En la actividad propuesta se abordan las dos destrezas productivas en distintos tiempos, de manera que el alumno pueda reforzar mediante la lectura y la escritura las estructuras de la lengua que posteriormente le darán la seguridad necesaria para hablar. En sentido inverso, se

le ofrecen al estudiante las herramientas y oportunidades necesarias para que pueda abordar la escritura sabiendo qué va a escribir (siendo esta una tarea que siempre impone respeto, incluso a hablantes nativos de español). Se facilitan por tanto las dos destrezas mediante el equilibrio que ofrece el trabajo conjunto de ambas y, tal como veremos más adelante, con el recurso de la lectura como destreza pasiva y por tanto más asequible.

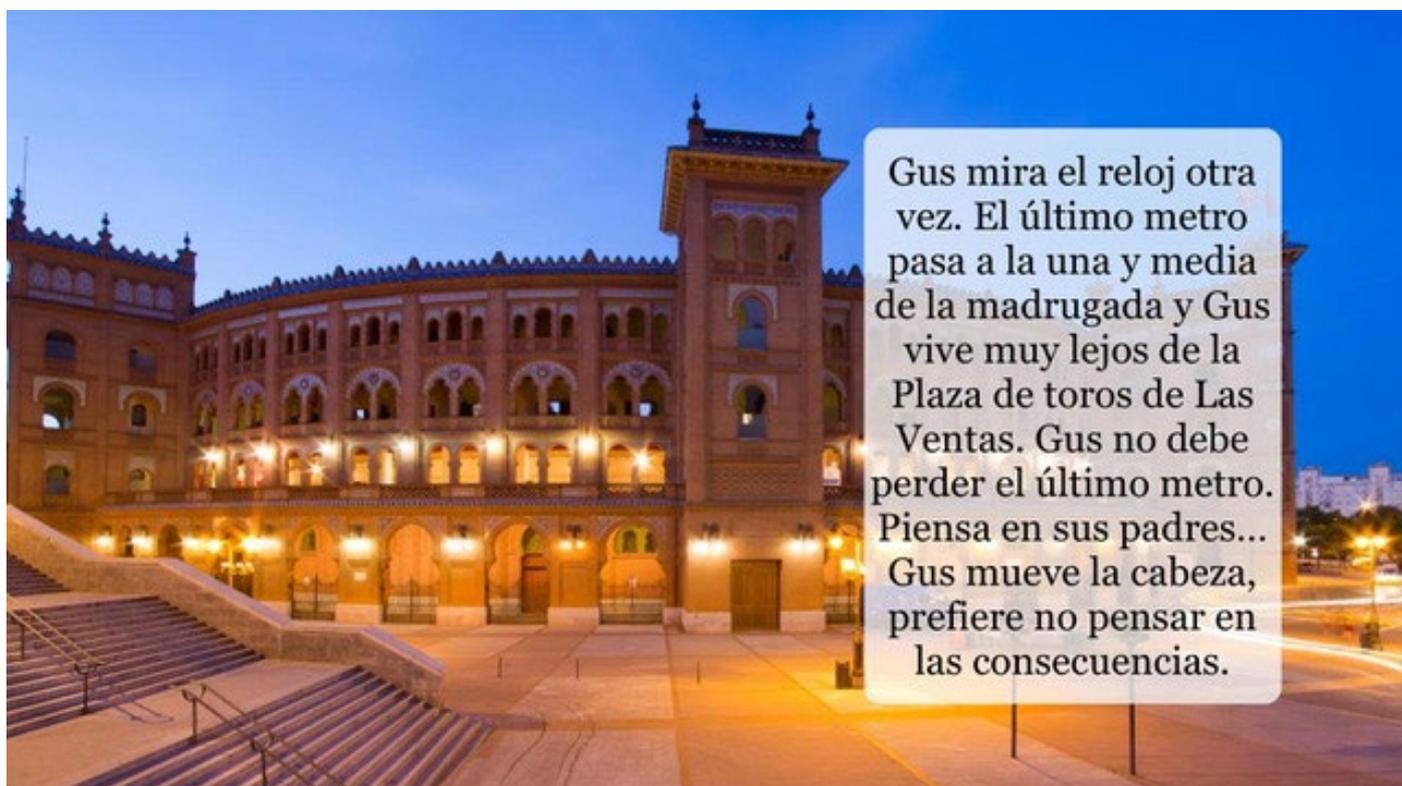
«Según Littlewood, se avanza en el aprendizaje de un idioma cuando el alumno no se centra en las estructuras y el código de dicho idioma, sino en la tarea de comunicar un significado. Es decir, se obtienen mejores resultados cuando la atención recae en el contenido del mensaje y no en la forma».

3. PROPUESTA DE TRABAJO

3.1. La escritura colaborativa. Un libro en coautoría con el alumno: *Gus*

Partimos de una historia de trama casi completa. La lectura se va haciendo de manera pautada, usándola como punto de partida para el trabajo en el aula. Nuestra propuesta responde a las necesidades que se han venido exponiendo y, en concreto, persigue los siguientes objetivos:

- Empoderar al alumno a través de la destreza pasiva que es la lectura, de manera que adquiera la seguridad necesaria respecto al código lingüístico del español para que, posteriormente, desee afrontar el uso de las destrezas productivas.
- Despertar el interés con un doble objetivo: reforzar y fijar las estructuras de la lengua y motivar hasta el punto de que el deseo de hablar se dé de manera espontánea.



3.2. ¿En qué consiste la propuesta?

Se trata de ofrecerle al alumno una experiencia de escritura creativa en la que se convierte en coautor de un libro. No se trata de un texto breve ni de que el estudiante se limite a rellenar huecos o a crear meras frases, sino de una coautoría en un sentido más amplio. El estudiante tiene que tomar decisiones importantes para la trama, de manera que al trabajar con un mismo libro dentro de un grupo, el resultado final que obtengan unos alumnos y otros sea distinto. Algunos de los procedimientos que utilizamos pertenecen a técnicas de escritura creativa que se utilizan con hablantes nativos de español. La propuesta que lleva por título *Gus*, fue generada atendiendo a la experiencia de Blanca Cano como docente de ELE y de Martha Rincón, como docente de escritura creativa con hablantes nativos de español. Antes de pasar a desglosar los puntos clave de la propuesta, nos gustaría comentar que es posible para el profesor trabajar de manera similar con otros textos que no sean *Gus*, adaptándolos a las necesidades de sus alumnos y con los parámetros que proponemos.

4. PARÁMETROS DE TRABAJO

4.1. Ofrecemos al alumno un texto con formato de libro en papel, con una extensión que podría definirse como novela hiperbreve

Con el uso tan generalizado de las nuevas tecnologías, quizás el primer impulso en el aula sea darle al alumno un texto digitalizado. Cuando se opta por el papel, lo habitual es repartir fotocopias o realizar ejercicios de expresión escrita dentro de un libro de texto. El formato (libro en papel) tiene especial relevancia en nuestra propuesta, ya que contribuye al empoderamiento del alumno. El papel es un formato físico con el que los adolescentes actuales tienen menos contacto de lo que teníamos las generaciones anteriores. Esto lo convierte en un «objeto» que comunica la idea de respetabilidad. Capta la atención del alumno porque no es el tipo de formato que está acostumbrado a recibir en el aula. Al finalizar la tarea, tendrá literalmente algo en sus manos que podrá mostrar a la gente que es importante para él, como familiares y amigos. El hecho de que se trate de una novela, de un libro y no de un conjunto de fotocopias grapadas, camina también en la dirección de la respetabilidad que merece la tarea que se le propone al estudiante.

Ahora bien, respecto a la longitud del libro y por motivos obvios del tiempo disponible en el aula, *Gus* contiene treinta páginas, a las que se añaden las que escriba el alumno.

A nivel de implicación del alumno con la tarea que se le propone, hemos constatado que el papel tiende a ralentizar el ritmo acelerado con el que se vive en la era digital. La experiencia táctil de las páginas contribuye a la relajación y, consiguientemente, a una mayor concentración (y asimilación) de la historia, lo que a su vez lleva a un mejor aprendizaje de las estructuras de la lengua.

Por último, al ofrecer a los estudiantes un formato (pequeña novela) que no están acostumbrados a asociar con la clase de L2, rompemos sus

esquemas mentales y partimos desde un punto de expectativas y atención muy favorable, tanto para el trabajo de las destrezas productivas, como para el aprendizaje en general.

4.2. Contenido y características formales del texto

Gus narra la historia de un adolescente que se pierde una noche en el metro de Madrid y vive distintas aventuras hasta encontrar el camino de vuelta a casa. A nivel de trama, la historia tiene tres componentes que consideramos básicos para trabajar con adolescentes: acción, intriga y romance. Se trata de una mininovela con secciones abiertas que cada alumno debe completar para obtener finalmente un libro. En la portada deben figurar tanto el nombre de la autora como el del coautor (el alumno).

A nivel formal, tuvimos en cuenta las siguientes características:

1. Secciones abiertas que invitan a la escritura creativa

Trabajamos con los parámetros habituales de la teoría de la narrativa, concretamente con las llamadas «expectativas del lector». La historia discurre siempre con un orden que invita a un razonamiento lógico, aún cuando dicho razonamiento no sea necesariamente de tipo realista. Por ejemplo, cuando nos encontramos ante una narración con elementos mágicos o fantásticos, también hay una lógica que compartimos como consumidores de narraciones (sean estas escritas o visuales, como películas, series, etc.); hay una lógica aun dentro de la fantasía o de la magia. La trama de *Gus* funciona dentro de esta lógica, de manera que el lector sigue mentalmente los hechos y, como es natural cuando nos enfrentamos a cualquier narración, se adelanta a lo que va a ocurrir. Es en los puntos álgidos o *cliffhangers* (es decir, donde está a punto de pasar algo que parece lógico) donde se detiene la historia para dar parte a la

escritura creativa del estudiante. De esta manera se le facilita la labor, ya que se le da pie para empezar a escribir. No tiene que inventar los hechos a partir de posibilidades infinitas, sino dentro de un marco lógico.

No existen respuestas correctas o incorrectas, todo es válido en la aportación a la trama que el alumno desee hacer. Por ejemplo, el alumno puede elegir escribir su parte en dirección contraria a lo que todos esperarían que ocurriera. Es, lo que en la teoría de la narrativa se conoce como jugar con las expectativas del lector. Se trata, a fin de cuentas, de un trabajo creativo que tiene como finalidad la motivación y el despertar el deseo de usar la L2. Sin embargo, se ofrecen las pautas lógicas para evitar el *miedo a la página* en blanco. Este miedo, como es comprensible, se puede hacer más marcado cuando tenemos que escribir en una L2.

2. Nivel del léxico y de las estructuras gramaticales

Al iniciar el proyecto nos preguntamos cuál sería la opción más adecuada a nivel de léxico y estructuras gramaticales. Optamos una vez más por empoderar al alumno, ofreciéndole una experiencia en la que él está por encima del texto. Redujimos las dificultades más habituales del español como L2, que, según señala Blake son: la morfología del verbo español, la adquisición del sujeto nulo y las formas que no existen en la L1. Así, optamos por ofrecer un texto escrito en su totalidad en presente del indicativo. Salvo en muy contadas excepciones, el sujeto siempre está explícito. Eliminamos casi por completo la subordinación y, por último, empleamos un vocabulario reiterado y redundante con el objetivo de que el significado léxico del texto fuera autoexplicativo.

3. Equilibrio de destrezas

Trabajamos dos habilidades difíciles a partir de una fácil. Partimos de una destreza receptiva como es la lectura. Como destreza pasiva, suele resultar más sencilla de adquirir. La lectura es algo a lo que los alumnos están acostumbrados. Como en este caso, además, se ha simplificado

hasta situarla ligeramente por debajo del nivel de conocimiento de la L2 que tienen los alumnos, puede decirse que el punto de arranque es bastante sencillo. El objetivo es poner en marcha la motivación por dos frentes:

- El empoderamiento lingüístico: el lector conoce todas las formas verbales con las que se encuentra en el texto y también casi todo el léxico (o puede deducir su significado mediante las reiteraciones).
- La curiosidad: al comprender fácilmente la lengua, el alumno se sumerge en la trama, entra en el juego de expectativas del lector y su curiosidad lo empuja de manera natural a la participación.

5. CÓMO SE TRABAJAN LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS CON UN TEXTO COLABORATIVO

Antes de empezar a trabajar con *Gus*, hay una serie de consideraciones que tiene que hacerse el profesor, tales como decidir la conveniencia de leer algunos pasajes en voz alta, cuáles actividades desea realizar en grupo, y cuáles a nivel individual. Otra cuestión que quizás se plantee es cómo evaluar una actividad escrita de este tipo. Nuestra sugerencia es que todo el trabajo con esta propuesta didáctica se realice sin ponerle una nota a los alumnos, ya que al encontrarnos ante un trabajo que implica en gran medida la creatividad individual, la asignación de una calificación puede ser, además de complicado y subjetivo, un factor que coarte la creación. Dicho esto, pasemos a ver cómo se trabajaría con *Gus*.

Se puede iniciar el trabajo con unas preguntas introductorias en las que se invita a los alumnos a adivinar quién es el protagonista del libro que vamos a leer juntos, qué ocurre y dónde se dan los acontecimientos. Sin embargo, estas preguntas no son imprescindibles y se puede también arrancar directamente con la lectura. El libro indica claramente los momentos de corte en la trama. Como comentábamos anteriormente, estos se dan siempre en un *cliffhanger* o un punto álgido

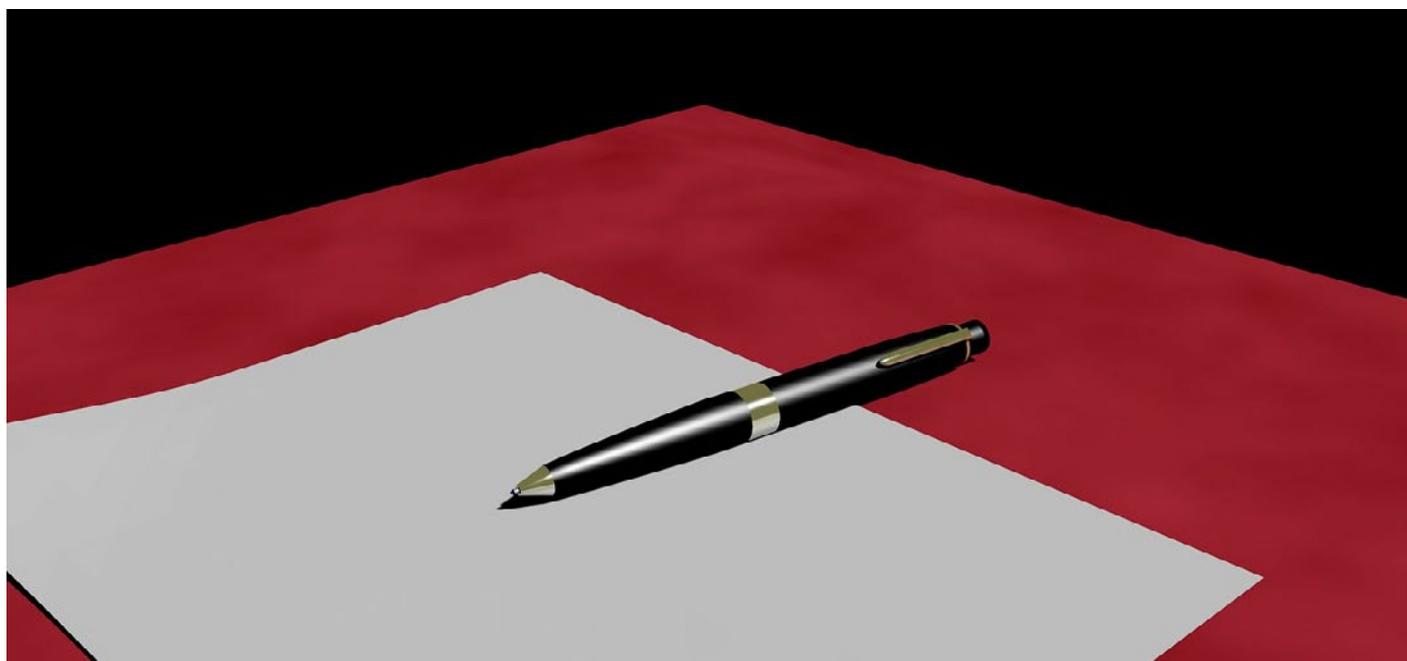
donde algo está a punto de ocurrir. Partiendo de esos momentos de corte, el profesor puede trabajar cualquiera de las dos destrezas productivas. Se puede, por ejemplo, comentar todos juntos qué va a ocurrir a continuación en la historia, dejando libertad para que los alumnos debatan las distintas posibilidades, o se les puede dar un tiempo para que de forma individual cada uno escriba unas cuantas notas breves sobre lo que va a pasar en su trama. Estas notas servirán para compartirlas oralmente con el grupo y, después, para darles forma por escrito.

Las siguientes consideraciones, propias de la enseñanza de la escritura creativa a hablantes nativos de español, son también aplicables a un grupo de ELE:

Las pautas son necesarias. Debemos explicar qué vamos a escribir y cómo lo vamos a escribir. No como un marco limitante, sino más bien como guía. Las expectativas del lector, esa tendencia que tenemos todos a adelantarnos a lo que va a pasar en una historia, funcionan como motor para echar a andar la imaginación. Sin embargo para algunas personas sigue siendo complicada la tarea de enfrentarse al papel en blanco. Es interesante observar que no se trata de que conozcamos o no la lengua, sino que la escritura puede imponer un respeto que nos puede frenar. Aún en el trabajo de escritura creativa con hablantes nativos de español es necesario ofrecer unas

pautas que delimiten mínimamente el ámbito en el que nos vamos a mover. Pretender escribir sin ninguna acotación es demasiado extenso y, salvo en algunas excepciones, resulta casi inabordable. Por ello, nuestra propuesta estipula no solo los puntos de la trama en los que tiene que participar el alumno, sino también las características del fragmento que debe escribir. Por ejemplo: «tú eres este personaje, explica quién eres, cuenta en qué parte de la historia apareces, qué haces y cómo sales de la historia». El marco aporta la seguridad necesaria para empezar a escribir porque sirve de referencia.

Un caso común dentro del aula es que el nivel de conocimiento de la L2 no sea homogéneo. Tal como ocurrió en el grupo piloto donde se puso en práctica la propuesta de trabajo con *Gus*, puede haber desde hablantes nativos hasta chicos que, además de tener un nivel flojo en la L2, sean más retraídos. En estos casos, además de las actividades que se realicen en español, puede ser muy útil el uso de la L1 y de ilustraciones. Proponemos que se les ofrezca a los alumnos la posibilidad de ilustrar algunas partes del libro y que, en determinados pasajes, puedan escribir en su L1. Quizás la primera colaboración escrita que los estudiantes tengan que hacer en la historia podrían realizarla en su L1, compartiendo posteriormente de manera oral y en español su historia con el grupo.



Un caso común dentro del aula es que el nivel de conocimiento de la L2 no sea homogéneo. Tal como ocurrió en el grupo piloto donde se puso en práctica la propuesta de trabajo con *Gus*, puede haber desde hablantes nativos hasta chicos que, además de tener un nivel flojo en la L2, sean más retraídos. En estos casos, además de las actividades que se realicen en español, puede ser muy útil el uso de la L1 y de ilustraciones. Proponemos que se les ofrezca a los alumnos la posibilidad de ilustrar algunas partes del libro y que, en determinados pasajes, puedan escribir en su L1. Quizás la primera colaboración escrita que los estudiantes tengan que hacer en la historia podrían realizarla en su L1, compartiendo posteriormente de manera oral y en español su historia con el grupo.

Una pregunta que puede surgirle al profesor es qué trabajar primero, si la expresión escrita o la oral. En realidad, en esta propuesta didáctica, ambas destrezas se complementan y lo ideal sería dejar una cierta libertad a la dinámica del grupo con el fin de que los alumnos terminen usando la lengua, no como exigencia académica, sino en respuesta a sus verdaderas necesidades comunicativas. No olvidemos que, después de todo, el objetivo último de toda lengua es atender a una necesidad y/o un deseo de comunicación.

Ellis sugiere la combinación de tareas comunicativas centradas (*focused*) y descentradas (*unfocused*), de manera que el estudiante pueda hacer un uso pragmático de la lengua y no una mera reproducción de sus estructuras. Con el uso combinado de destrezas que proponemos en *Gus*, se abarcan los dos tipos de tareas. Ahora bien, respecto al uso pragmático de la lengua, puede ser de utilidad tener presentes **las siete funciones básicas del lenguaje señaladas por Halliday** (*developmental functions of language*) como pertenecientes a la lengua de un niño que está aprendiendo a hablar y perfectamente extrapolables al aprendizaje de una L2:

- Función instrumental (*yo quiero*), para indicar deseos o necesidades.
- Función reguladora (*haz lo que te digo*), para indicar lo que deben hacer otras personas.
- Función interactiva (*tú y yo*), para relacionarse con los demás.
- Función personal (*aquí estoy yo*), para hablar de uno mismo.
- Función heurística (*dime por qué*) para hacer preguntas en general.
- Función imaginativa (*imaginemos que*), para hacer hipótesis.
- Función informativa (*tengo algo que decirte*), para transmitir información nueva.

«Lo ideal sería dejar una cierta libertad a la dinámica del grupo con el fin de que los alumnos terminen usando la lengua, no como exigencia académica, sino en respuesta a sus verdaderas necesidades comunicativas. No olvidemos que, después de todo, el objetivo último de toda lengua es atender a una necesidad y/o un deseo de comunicación».

Como profesores y moderadores de la dinámica de grupo que surge de manera espontánea con el trabajo de *Gus*, puede ser una buena referencia tener a mano el listado de estas siete funciones para explotarlas conscientemente y quizás también de manera equilibrada. Con nuestra propuesta didáctica, se pueden explotar de manera especialmente natural las funciones heurística e imaginativa, aunque no exclusivamente, ya que el alumno puede emplear la función instrumental (indicadora de deseos o necesidades) para contarle al resto de la clase por dónde quiere que discurra la trama que está creando.

Obviamente, si el profesor desea llevar un poco más allá la expresión oral con el objetivo de trabajar otras funciones básicas del lenguaje, se podría hacer de forma sencilla. Veamos algunos ejemplos:

Para practicar las funciones reguladora, interactiva, personal e informativa, bastaría con elegir un trozo de la historia que hemos explotado en clase (ya sea el texto original o la parte creada por los alumnos) y aplicarlo a una improvisación teatral en la que cada alumno representa el papel de alguno de los personajes. Puesto que todos conocen la historia, es decir, saben lo que ocurre y cómo ocurre, no resultará demasiado complicado que puedan hablar en primera persona, metidos en el personaje al que representan. Así, podríamos pasar de un texto escrito que en origen es meramente descriptivo —por ejemplo: «Gus tiene miedo porque no encuentra la salida»— a frases expresadas en forma de diálogo como:

- Tengo miedo.
- ¿Por qué tienes miedo, Gus?
- Porque no encuentro la salida.
- ¿Cómo puedo ayudarte?
- Necesito un móvil para llamar a la policía.

La función personal es la que necesita el hablante

para expresar lo que siente, para compartir sus experiencias. Es la que probablemente se va a trabajar de manera más extensa a partir de la lectura de *Gus*. Que esta función cobre especial importancia es adecuado para reforzar la expresión oral en nuestros alumnos, ya que atiende directamente al factor señalado por Willis respecto a las premisas necesarias para hablar que recogíamos anteriormente: los alumnos necesitan oportunidades para decir lo que piensan y sienten.

La función heurística, por otra parte, es la que más se suele utilizar en la clase de L2, aunque resulta muy complicado que su uso sea natural. En un contexto habitual, se tiende a que el profesor haga preguntas para incitar a los alumnos a hablar. El resultado más común es que estos respondan con monosílabos o de la manera más breve posible. En nuestra opinión, uno de los motivos por los que esto sucede, es la falta de implicación emocional en el tema del que se intenta hablar. Por ejemplo cuando se proponen debates en clase sobre temas polémicos de gran repercusión, como el aborto, toros sí o toros no, etc. es común que no se logre conectar con los intereses reales de los alumnos y que por tanto la interacción acabe siendo muy breve. Otro motivo puede ser la falta de información factual o lingüística acerca de los temas propuestos; quizás los alumnos no sepan mucho sobre los toros o no cuenten con el vocabulario que les permitiría expresar su punto de vista sobre el aborto. En el modelo de escritura colaborativa que proponemos, la información factual (es decir, qué ha ocurrido y por qué) ha sido creada por el propio alumno y para ello (durante la fase de escritura) ha tenido que buscar y poner en práctica las piezas léxicas y gramaticales necesarias. De esta manera se reduce el problema de no contar con la información o con el modelo de lengua necesarios para hablar.

Otro recurso muy habitual para trabajar la expresión oral en la clase de L2 es enseñarle al alumno una foto o una viñeta y preguntarle qué hace la persona que se puede ver en ella. Aunque podamos ver qué está haciendo la persona de la foto e incluso podamos presuponer un futuro

«qué va a hacer» y un pasado «qué hizo», trabajamos con una información factual incompleta, lo cual dificulta la tarea. Haría falta mucha imaginación y mucha colaboración por parte del alumno para empezar a hablar a partir de una imagen. Así, una vez más, el profesor se suele ver obligado a propiciar el habla mediante preguntas.



Gus corre, baja por las escaleras eléctricas como loco. Las escaleras no paran de moverse. Gus mira el reloj, faltan solo unos segundos para la una y media de la madrugada. Los pies de Gus bajan los escalones cada vez más rápido. ¡El metro, se va el metro, no, por favor!

6. RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA GUS EN UN GRUPO PILOTO Y CONCLUSIONES

Esta propuesta se aplicó en un grupo piloto en Holanda con los siguientes resultados:

1. Se comprobó la teoría de que el libro, como formato de trabajo, inspira respeto en los alumnos. Esto se hizo patente tanto en la forma en la que se relacionaron con el texto (prestando más atención a su lectura, mostrando entusiasmo ante la idea de participar como coautores), como en el orgullo que sintieron de sí mismos una vez terminaron su parte de coautoría y obtuvieron como resultado un libro completo.

2. Al realizar una lectura más pausada —fruto también del formato físico elegido para la propuesta— los alumnos se implicaron con la trama hasta el punto de poder identificarse con el protagonista y/o con la coprotagonista. Esto derivó en un deseo de tomar parte en la historia que se tradujo en participaciones espontáneas en clase del tipo «yo creo que Gus...» «¿Y por qué Olivia no hace...?». En una entrevista posterior que tuvieron los alumnos con Martha Rincón, autora de la trama, le

propusieron cosas que les habría gustado ver y le hicieron preguntas como si los protagonistas fueran no unos personajes de ficción, sino chicos a los que conocen. Se comprobó así que el material atiende a los gustos del grupo objetivo y logra la identificación a nivel personal, siendo este uno de los propósitos que perseguíamos.

3. El uso de los *cliffhangers* para cortar los fragmentos de la historia y dar paso a la colaboración de los alumnos resultó muy adecuado. Las expectativas del lector eliminaron la dificultad del «¿qué escribo?», permitiendo que los estudiantes tuvieran que centrarse tan solo en «¿cómo lo escribo?», es decir, en el plano meramente relativo al código lingüístico de la L2.

4. La simplificación de los tiempos verbales, las frases cortas y la reiteración del vocabulario hicieron que los estudiantes se centraran en el significado, disfrutando la trama y deseando participar en ella. Se sintieron motivados para continuar con la lectura y mostraron una magnífica disposición, tanto para escribir, como para las demás actividades complementarias (dibujo y expresión oral). Es interesante destacar que, a pesar de que el lenguaje utilizado es muy sencillo, no resultó simplón o de poco interés para los alumnos que tenían un nivel más alto de español. En el grupo piloto había un alumno nativo español. Al compartir su experiencia con las autoras, nos comentó que no había notado que la historia fuera demasiado sencilla. Se sintió tan inmerso en la trama como el resto de sus compañeros.

Como conclusión podemos decir que cuando se encuentra la motivación adecuada para los alumnos adolescentes, su predisposición a trabajar las destrezas productivas es francamente buena, a pesar de las naturales dificultades que encuentran a nivel de lengua. En nuestra opinión, la motivación se consigue básicamente cuando se genera en el alumno la percepción de que se atiende a sus propias necesidades comunicativas. En otras palabras, cuando no hablan y escriben porque tienen que hacerlo, sino porque desean hacerlo.

Cuando las tres piezas: información factual, información lingüística (léxico y estructuras gramaticales) e interés se unen, lo más natural es que se genere el deseo de hablar, aún cuando el alumno se encuentre con las lógicas dificultades del nivel quizás escaso que pueda tener en su conocimiento de la L2. Como hemos mencionado anteriormente, el interés viene dado por la coautoría. No se trata de una historia impuesta, sino de la historia que ha creado el propio alumno.

«La motivación se consigue básicamente cuando se genera en el alumno la percepción de que se atiende a sus propias necesidades comunicativas. En otras palabras, cuando no hablan y escriben porque tienen que hacerlo, sino porque desean hacerlo».

REFERENCIAS

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2002). *Producción, expresión e interacción oral. Cuadernos de Didáctica del Español /LE*, Arco Libros, S.L. Madrid.

RICHARDS, J. C et al. (1992): *Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching*. New Edition, Longman Group UK Ltd., England.

WILLIS, J. (1996). *A frame work for task-based learning*. Pearson Education Limited.

TELECONFERENCIA PARA LA PRÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EXPERIENCIA INTERUNIVERSITARIA Y COMUNICACIÓN MULTIMODAL

Manuela Crespo Gutiérrez,
Universidad de Gante
manuela.crespo@ugent.be

Margarita Millán Valenzuela
Universidad Politécnica de Madrid
mmillan@etsist.upm.es

En esta comunicación queremos dar a conocer una actividad didáctica de interculturalidad, realizada para poner en contacto estudiantes de universidades europeas: la Universidad de Amberes (UAntwerpen) y la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). En este caso son, a su vez, estudiantes de disciplinas diferentes (empresariales y tecnología). El objetivo de la actividad es la práctica de lenguas extranjeras (español e inglés) en un ambiente que fomente la creatividad. El contacto entre los estudiantes se lleva a cabo por videoconferencia y se concederá a la interculturalidad y la interdisciplinariedad tanta importancia para el éxito de la comunicación como al propio intercambio lingüístico.

El interés por destacar elementos culturales de la comunicación como son los hábitos, los gestos y el contexto en el análisis de la comunicación hace que se adopte en este análisis la perspectiva de la multimodalidad (Bezemer & Jewit, 2010; Norris, 2016). La hipótesis de arranque es que existirán patrones típicos de comportamiento de cada cultura, y se quiere valorar si esos patrones afectan al género de las exposiciones orales. La actividad didáctica se realizará en grupo y consiste en la “invención y presentación oral de un producto” que se venderá en ambas lenguas.

Como resultado puede decirse, que entre los estudiantes solo se aprecia un comportamiento no verbal diferenciado en los momentos de habla espontánea dentro de las presentaciones, pero no se observan diferencias culturales en las presentaciones finales de los productos. Así pues, desde el punto de vista del género no se encuentran diferencias entre culturas, si bien se nos ocurren propuestas de mejora para las presentaciones. Por otra parte, la mejor recompensa de esta actividad ha sido la motivación que surge en los estudiantes que encuentran una oportunidad de practicar la comunicación en un entorno real y retador, en el que los escucharán expertos en la lengua que están aprendiendo, sus propios compañeros. En cuanto a la interdisciplinariedad, los estudiantes de tecnología (de Madrid) pueden ofrecer ayuda en la propia tecnología para comunicarse (Hangout, Skype, etc.) o sobre las posibilidades técnicas de los productos inventados. A su vez, los estudiantes de Amberes conocen mejor cómo realizar el marketing del producto; de este modo todos disfrutaron con el intercambio de conocimientos. Como profesores, la observación de esta experiencia desde una perspectiva multimodal sirve para proponer nuevas ideas que dinamicen el género de las exposiciones orales a través de la videoconferencia, haciéndolas más amenas.

I. INTRODUCCIÓN

Es un hecho que en la actualidad vivimos en una sociedad cada vez más multicultural e interrelacionada gracias a unos medios tecnológicos de fácil acceso y uso. Al mismo tiempo, nuestros modos de comunicación se hacen cada vez más diversos (escrito, visual, auditivo) y los utilizamos de modo simultáneo cuando nos comunicamos, especialmente debido a los avances tecnológicos e internet. Si este es el contexto comunicativo de la sociedad actual, consideramos necesario incorporar esta multimodalidad a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

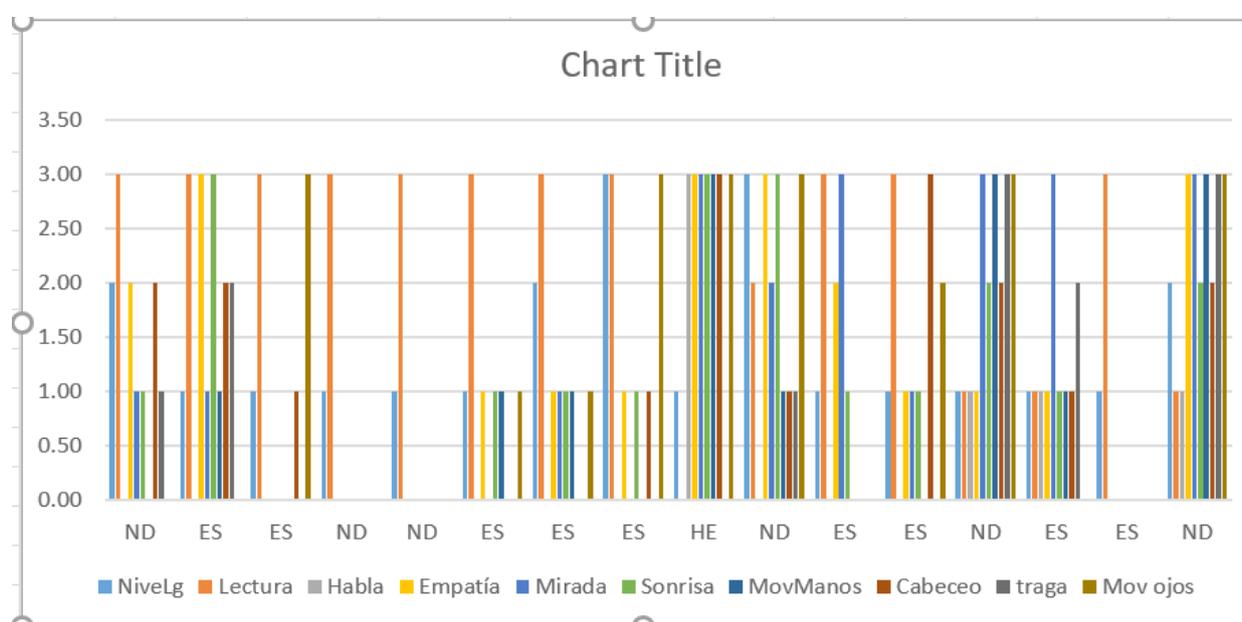
Desde esta perspectiva, se trata de analizar cómo factores como el canal virtual en el que se produce la comunicación, el nivel de conocimiento de la lengua extranjera o las culturas diferentes de los participantes pueden afectar a la comunicación entre ellos.

El análisis multimodal del discurso (Bezemer y Jewitt, 2010) se realiza con la esperanza de que aporte beneficios para la comprensión de la comunicación y la mejora del aprendizaje. En nuestro caso, como profesores de lengua, el adjetivo “multimodal” implica el hecho de tener en cuenta los diferentes aspectos o “modos” en que se presenta la información, visual, gestos, etc. a la hora de analizar la comunicación, en lugar de considerar aspectos puramente lingüísticos

como puedan ser la sintaxis, la fonética, el léxico o la gramática.

Para obtener conclusiones probadas sobre las aportaciones de los modos no verbales, se han anotado sistemáticamente una serie de signos observados en los vídeos grabados por los estudiantes. En el análisis se tendrán, por tanto, en cuenta las dos categorías nucleares de la semiótica de estudios sociales: el signo y el modo. Los “signos” son las señales de significado que se producen en los “modos” o maneras de comunicación analizados y que cobran significado en un contexto conceptual (Bezemer y Kress, 2016). En la experiencia realizada con nuestros alumnos, comprobamos que el “signo” de la sonrisa aporta un significado positivo al “modo” gestual.

En el análisis que aquí se presenta, dos profesores, por separado, han observado una serie de elementos gestuales y de contexto que se contrastarán con las siguientes variables: universidad de procedencia (belga o española), disciplina (tecnología o empresariales) y nivel de lengua (avanzado o medio). El estudio se realiza sobre un total de 15 estudiantes de ambas universidades, que se comunican por un medio virtual durante el semestre de primavera del año 2015. Las lenguas practicadas son inglés y español. Los estudiantes belgas intercambian inglés con los estudiantes españoles, ya que tienen un alto nivel de inglés.



«La mejor recompensa de esta actividad ha sido la motivación que surge en los estudiantes que encuentran una oportunidad de practicar la comunicación en un entorno real y retador, en el que los escucharán expertos en la lengua que están aprendiendo, sus propios compañeros. En cuanto a la interdisciplinariedad, los estudiantes de tecnología (de Madrid) pueden ofrecer ayuda en la propia tecnología para comunicarse (Hangout, Skype, etc.) o sobre las posibilidades técnicas de los productos inventados. A su vez, los estudiantes de Amberes conocen mejor cómo realizar el marketing del producto; de este modo todos disfrutan con el intercambio de conocimientos. Como profesores, la observación de esta experiencia desde una perspectiva multimodal sirve para proponer nuevas ideas que dinamicen el género de las exposiciones orales a través de la videoconferencia, haciéndolas más amenas».

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Perspectiva multimodal

¿Qué es la multimodalidad? Esta es la primera pregunta que queremos responder en nuestro trabajo. Existen numerosas definiciones de este término dependiendo de la disciplina científica que lo utilice (Bonacchi & Karpiński 2014). Nosotros entendemos aquí por multimodalidad los diferentes modos que se utilizan en el lenguaje para dar significado (Bezemer & Jewitt, 2010), entendiendo por “modo” toda forma de comunicación verbal (oral y escrita) y no verbal (gestos, mirada, sonrisa, imagen, etc.) que proporciona significado a la comunicación (Bezemer & Jewitt, 2010). Bateman (2008:1), al referirse al estudio de documentos, define la multimodalidad como los diferentes modos de presentar la información contenida en un único documento. En la comunicación oral, los diferentes modos también están presentes; así, por ejemplo, la entonación, el movimiento de los ojos o las manos y la intensidad de la sonrisa pueden tener el significado de duda o de empatía con el interlocutor, o el movimiento de la cabeza en una videoconferencia puede significar un cambio en el grado de atención de los interlocutores (Norris, 2016). La multimodalidad, por tanto, considera la comunicación como un todo, donde los modos lingüísticos y paralingüísticos actúan simultáneamente para transmitir significado.

Asimismo, la comunicación es cada vez más visual en nuestros días (85% del tráfico en internet es por vídeo) y el poder de la imagen cobra relevancia (*Youtube, Instagram*) frente a la linealidad del texto (Kress & Van Leeuwen, 2001). Esta primacía de lo audiovisual frente al texto hace necesario que se refleje también en la enseñanza, con un cambio de los soportes, de los textos impresos a visuales (Ciekanski, & Chanier, 2008; Frias, Obilinovic, & Orrego, 2011). Efectivamente, para los jóvenes de la alfabetización mediática (“*Multimedia Literacy*”) la manera más cómoda de dar y recibir contenido es con multimedia, es de una manera audiovisual.

En este contexto, el uso del vídeo está cada vez más presente en la enseñanza y, en particular, en la enseñanza de segundas lenguas (Jauregi, 2015) y la comunicación asistida por ordenador — *Computer Mediated Communication (CMC)*.

2.2. La multimodalidad y el género

Con el concepto de género nos referimos aquí a la disciplina que estudia el análisis lingüístico del discurso y sus modalidades (Alcaráz Varó, 1997: 273), ya sea el discurso escrito con las modalidades de memorias, informes, cartas, etc. u oral con modalidades como, los cuentos, las canciones, la conversación, o las exposiciones orales formales.

¿Por qué tener en cuenta el género en este análisis multimodal? Así como en el estudio desde el punto de vista multimodal de documentos de texto realizado por Bateman (2008), se tiene en cuenta el género de los documentos analizados, en nuestro estudio multimodal se quieren observar las diferencias o coincidencias que se producen en el género de las presentaciones, cuando se producen de entornos culturales diferentes. La comparación entre exposiciones orales se realiza a partir de las grabaciones de los alumnos para detectar las diferentes señales emitidas en los modos visual o gestual a la hora de presentar sus productos innovadores en una lengua extranjera. Estas señales se relacionarán a su vez con las diferentes partes de la estructura de una presentación (saludos, despedidas, conexión entre ideas, etc.).

Starc (2014: 94-95), en un estudio multimodal cronológico de los anuncios publicitarios, demuestra la ventaja de utilizar el análisis de género, porque exige incluir factores de estructura lingüística, comunicativos, semióticos, de contexto social y socioculturales. Para las presentaciones o exposiciones orales, creemos que este tipo de estudio multimodal y de género es aclaratorio para organizar los diferentes aspectos de la investigación.

Además, si se considera al género desde un punto de vista social, no solo lingüístico (Bateman, Deliny y Henschel, 2010: 147), se comprende que el género es un lugar común de encuentro entre contexto y lenguaje, y que los cambios observados en cualquiera de las partes no se producen aislados, son causativos y pueden ser significativos de cambios en el sistema. Estos autores advierten que cuando se aplica el concepto de género a documentos multimodales hay que tener en cuenta que el significado se construye al combinar texto, disposición, organización, escenario, gráficos e imágenes, e indican procedimientos que permiten mapear los cambios que surjan con respecto al modelo de género usado originalmente. Consideraciones como las de estos autores nos llevan a percibir el significado de un modo más amplio y mejoran nuestra visión de la comunicación.

2.3. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas (Norris 2009; Robinson 2001; Van den Branden 2006; Willis 1996) es una metodología didáctica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ampliamente utilizada y ya consolidada en nuestros días. Sus principios básicos son considerar las actividades de clase como fases para obtener un producto, que, a ser posible, es un producto auténtico (comunicación real). El diseño de las tareas debe ir precedido por un análisis de necesidades (Doughty & Long 2003; González-Lloret & Ortega 2014) en el que el estudiante tiene la oportunidad de elegir las opciones que más se ajusten a sus intereses y necesidades. Además, habrá una secuenciación de tareas (*scaffolding*) y separación temporal entre las mismas para favorecer, de este modo, el aprendizaje (*feedback* y autocorrección).

Si estas tareas se realizan con tecnología (*Technology-mediated Task Based Language Teaching*, T-TBLT) es importante tener en cuenta la accesibilidad a la hora de elegir la herramienta tecnológica más apropiada (Doughty & Long 2003; González-Lloret & Ortega 2014). La tecnología, además, crea entornos para la acción (*“doing thinks”*; *“foster learning by doing”*); con ello, se favorece el papel activo del estudiante como creador de productos (prosumidor) y no solo como mero receptor dentro de la teoría del constructivismo.

«La entonación, el movimiento de los ojos o las manos y la intensidad de la sonrisa pueden tener el significado de duda o de empatía con el interlocutor, o el movimiento de la cabeza en una videoconferencia puede significar un cambio en el grado de atención de los interlocutores (Norris, 2016). La multimodalidad, por tanto, considera la comunicación como un todo, donde los modos lingüísticos y paralingüísticos actúan simultáneamente para transmitir significado».

3. ANÁLISIS

Nuestro análisis parte pues de dos premisas; la primera es la consideración de la comunicación como un todo donde los distintos modos (verbal y no verbal) se dan simultáneamente (Bezemer & Jewitt, 2010); la segunda es la necesidad de conocer e identificar los rasgos no verbales (gesto, mirada, sonrisa) y suprasegmentales (entonación) que están presentes en los vídeos de los estudiantes analizados (Bezemer & Kress, 2016; Norris, 2016), con el objetivo primero de dar respuesta a las preguntas de investigación expuestas más adelante y con el objetivo didáctico posterior de descubrir los rasgos no verbales presentes en una buena presentación en vídeo.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Se pueden apreciar patrones culturales diferentes de comunicación no verbal entre estudiantes de UAntwerpen, de lengua materna (L1) neerlandés (ND) y estudiantes de la UPM, de L1 español (ES) cuando realizan una presentación en vídeo en una segunda lengua (L2)? En caso de existir ¿qué patrones diferentes se aprecian?
2. ¿Se pueden apreciar patrones diferentes de comunicación no verbal entre estos estudiantes, independientemente de su L1, si atendemos a su nivel de dominio de la L2 cuando realizan una presentación en vídeo en una L2? En caso de existir ¿qué patrones diferentes se aprecian?



3.1. Descripción

El número de estudiantes que participó en el estudio fue de 15 estudiantes. Los estudiantes trabajaron en parejas, a través de teleconferencia (*Hangout*), en el proyecto de crear un producto tecnológico nuevo, con la tarea final (Doughty & Long, 2003; Long 2009; Norris, 2009) de crear una presentación en vídeo de dicho producto. Estos vídeos de presentación son el corpus para el presente estudio.

El análisis cualitativo de los vídeos ha sido hecho paralelamente por dos observadores, profesores del curso. Cada observador ha visionado dos veces cada vídeo, una vez sin sonido y otra vez con sonido.

Los parámetros del análisis (Bezemer & Kress, 2016; Norris, 2016) son los siguientes, teniendo cada uno un valor del 1 (menos presencia) al 3 (más presencia):

- Rasgos no verbales: mirada (movimiento de ojos forzado como muestra de dificultad, nerviosismo o duda; y movimiento de ojos empático como muestra de interés), sonrisa, movimiento de manos, cabeceo, acto de tragar como muestra de dificultad.
- Rasgos suprasegmentales: entonación, ritmo y fluidez.
- Rasgos contextuales: ambiente y escenario de la grabación (cuidado o descuidado, profesional o informal), color.

Para el análisis se han tenido en cuenta tres categorías. En primer lugar, el perfil cultural del estudiante, entendido aquí como el idioma materno al que pertenece (ES/ND) y sus estudios (Telecomunicación o Económicas); en segundo lugar, el nivel de su L2; y por último, el género discursivo que muestren en el vídeo (lectura o habla espontánea).

3.2. Resultados

Del análisis de datos, y con las limitaciones del estudio al ser un corpus reducido, podemos responder a continuación a las preguntas de investigación anteriormente expuestas:

A la pregunta de si apreciamos diferentes patrones no verbales en relación con su cultura (léase lengua materna), la respuesta es negativa. Todos los estudiantes tienen el mismo comportamiento no verbal (movimiento manos, cabeza, etc.). Todos muestran interés y empatía como rasgo más generalizado e independientemente de su L1. No obstante, sí hemos apreciado un comportamiento distinto en relación con el rasgo cultural del tipo de estudios de Telecomunicación o de Económicas. Los estudiantes de ingeniería (UPM), con un estilo de aprendizaje en general pragmático, muestran una preocupación por la utilidad del producto. Se aprecia, por ejemplo, en la expresión “very useful” y asentimiento con la cabeza al referirse al producto presentado. Puede decirse también que la eficacia en el “tiempo de exposición” es mejor en los estudiantes de UPM.

A la pregunta de si apreciamos patrones no verbales significativos en relación con su nivel en la L2 la respuesta es afirmativa, aunque con matices. En el nivel de dificultad lingüística se aprecian dos patrones: uno que muestran un mayor movimiento de ojos negativo, actos de tragar que expresan dificultad o situación de ansiedad, y otro patrón, en el que el estudiante, ante una dificultad, se muestra tranquilo o empático, mira positivamente y sonríe sin dejar de hablar. En concreto, un estudiante de la UPM y otro de UAntwerpen, ambos de nivel bajo en su L2, superan la dificultad utilizando estos recursos. Merece la pena destacar que el único estudiante que alza la mirada directamente al

interlocutor es el que tiene un nivel excelente. En general, una mirada no tan dependiente del texto es propia de estudiantes con mejor nivel.

Lo que sí hemos observado como factor que afecta al comportamiento no verbal de los estudiantes es la modalidad de discurso que realizan (lectura frente a habla espontánea). Los vídeos en los que los estudiantes leen más el texto presentan los siguientes rasgos no verbales: mayor movimiento de cabeza y ojos, actos de tragar ante una dificultad o muestra de ansiedad, menor movimiento de manos. Además, no hay pausas y la entonación es forzada. Por el contrario, en los vídeos donde los estudiantes hablan de modo espontáneo se aprecia un mayor movimiento de manos y del cuerpo como muestra de un mayor nivel de implicación, sonríen más, miran a la pantalla donde aparecen los interlocutores; hay más pausas, y la entonación es más natural.

The image shows a screenshot of the UPM FORMACIÓN website. The header includes the UPM logo and text: "UPM FORMACIÓN", "Español - Internacional (es)", "Mis cursos", "UPM", "Ayuda", and "Este cu". Below the header, there is a blue banner with the UPM logo, "CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL", "UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID", and "Gabinete de Tele-Educación". Below the banner, there are navigation links: "Área personal", "Entornos de trabajo", and "EuroCrea". A "NAVEGACIÓN" menu is visible, along with the "EuroCrea" logo and a refresh icon. The main content area displays a list of folders under the heading "Proyecto Eurocrea":

- Intercambio Taller 1
- Intercambio Taller 2
- Intercambio Taller 3
- Intercambio Taller Feedback

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En primer lugar, queremos dejar constancia del aspecto satisfactorio de esta experiencia desde el punto de vista de la interculturalidad. Los estudiantes han mostrado el nivel superior de competencia intercultural para universitarios del área empresarial (Catteeuw, 2012: 15). El lenguaje gestual que utilizan en la comunicación, de escucha y respeto entre ellos, así lo indica.

Por otro lado, como profesoras de lengua, queremos destacar las implicaciones didácticas resultantes del análisis multimodal de la comunicación. Se aprecia que los vídeos más valorados o atractivos son aquellos donde el estudiante mira a la cámara/interlocutor, hay habla espontánea, sonríe, no realiza movimientos forzados de ojos, manos, cuerpo o acto de tragar. Además, formalmente son vídeos donde se cuida el fondo (color neutro, sin objetos al fondo que distraigan), así como la iluminación, y tienen un plano centrado. Los estudiantes son concisos y su discurso está estructurado (con conectores discursivos). Estos son, por tanto, aspectos a tener en cuenta en presentaciones de vídeo en una L2.

Con respecto al análisis de rasgos no verbales y las tres variables consideradas para el estudio, podemos concluir que, primero, no apreciamos ningún rasgo típico de una cultura (a excepción de una guitarra española apoyada en la pared de fondo). En todo caso, sí puede mencionarse la mejor utilización del tiempo por parte de los estudiantes de ingeniería y un mayor pragmatismo (Millán, 2001) a la hora de resaltar la utilidad del producto. En cuanto a la variable de nivel de L2, los estudiantes de UAntwerpen, con mejor nivel, se exponen más al factor tiempo y todos los estudiantes de mejor nivel (UPM y UAntwerpen) utilizan la mirada para acompañar el lenguaje verbal. Los estudiantes con nivel más bajo intensifican los gestos de dificultad (acto de tragar), aunque algunos consiguen contrarrestar su deficiencia comunicativa con un lenguaje de gestos especialmente empático (sonrisa, mirada). La principal observación que se aprecia es el

cambio de patrón no verbal que se produce cuando se cambia de modalidad discursiva, de lectura a habla espontánea, esta última con un marcado valor positivo y mayor fuerza expresiva.

En conclusión, creemos que es necesario tener en cuenta el aspecto visual, no verbal y tecnológico en las presentaciones en vídeo de nuestros estudiantes, para lograr así una mejora en su competencia comunicativa. En definitiva, consideramos necesario la incorporación de la multimodalidad y la competencia digital (“Multimodal Literacy”) en la enseñanza aprendizaje de una L2.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado queremos destacar 1) los aspectos relativos al diseño de la actividad por si pueden ser de ayuda para otras experiencias de telecolaboración, 2) el entorno de aprendizaje electrónico empleado, 3) algunos consejos para encontrar universidades interesadas en realizar telecolaboración y 4) propuestas de mejora para dinamizar el género de las presentaciones.

En primer lugar, el diseño de la actividad estuvo basado en los principios del enfoque por tareas (Norris 2009; Robinson 2001; Van den Branden 2006; Willis 1996) y enfoque por tareas con mediación de la tecnología (T-TBLT) (Doughty & Long 2003; González-Lloret & Ortega 2014). Se realizó durante el segundo semestre del curso académico 2014-2015; hubo tres sesiones de videoconferencia obligatorias donde se alternó los dos idiomas meta, inglés y español, en bloques equivalentes. La tarea final que debían realizar los estudiantes de modo colaborativo era la creación de una presentación en vídeo (en inglés y español y de máximo 2 minutos) de un producto tecnológico nuevo. Los estudiantes de la Universidad de Amberes debían, además, en una sesión presencial posterior presentar sus productos en clase. Se pasaron, además, dos encuestas a los estudiantes, una, previa al inicio de los talleres, de análisis de necesidades y, otra, de satisfacción, al final del proyecto.

Asimismo, se creó un curso específico en la

plataforma electrónica *Moodle* donde los estudiantes de ambas universidades podían colaborar. La herramienta para realizar las videoconferencias fue *Google Hangout* (en las siguientes ediciones del proyecto se utilizó *Skype* por resultar de más fácil manejo, según las encuestas de los estudiantes). Durante todo el proceso hubo oportunidad de recibir feedback del profesor. En el siguiente enlace se pueden ver algunos de los trabajos finales realizados por los estudiantes y subidos por ellos mismos a *Youtube*: <https://sites.google.com/view/eurocrea/startpagina>.

«Creemos que es necesario tener en cuenta el aspecto visual, no verbal y tecnológico en las presentaciones en vídeo de nuestros estudiantes, para lograr así una mejora en su competencia comunicativa. En definitiva, consideramos necesario la incorporación de la multimodalidad y la competencia digital (“Multimodal Literacy”) en la enseñanza aprendizaje de una L2».



Por otro lado, un aspecto importante que no hay que olvidar cuando se diseña un proyecto de teleconferencia es la manera de realizar los agrupamientos de estudiantes, teniendo en cuenta que no siempre es fácil encontrar fechas oportunas para los centros implicados. Otro aspecto importante es mantener la motivación de los estudiantes en el proyecto que, al ser una actividad optativa, puede abocar en abandono; por tanto, es importante el seguimiento de las tareas por parte del

profesor, aclarando dudas, dando modelos (guía de los talleres, consejos prácticos) y ayudando a la resolución de problemas (citas, cuestiones técnicas). Efectivamente la telecolaboración necesita, por un lado, de una constante labor de seguimiento a distancia del profesor y, por otro, de material de apoyo y modelos relevantes puestos a disposición de los estudiantes, como son, por ejemplo, guías para realizar una buena presentación en vídeo (ver apéndice), información técnica sobre aplicaciones para videoconferencia, consejos para superar el rechazo a escuchar tu propia voz o imagen, etc. Por último, consideramos esencial recibir feedback del profesor después de cada sesión.

También queremos destacar que para el profesor no siempre es fácil encontrar centros con los que colaborar. En este sentido, un buen consejo es aprovechar los encuentros profesionales de profesores (congresos, formaciones) para entablar contactos. Por ejemplo, a nivel universitario, la organización *Unicollaboration* facilita la telecolaboración entre universidades.

Por último, la oportunidad de observar las presentaciones y reflexionar sobre las carencias y virtudes



de los oradores nos hace pensar que habría que hacerlas más dinámicas. Una propuesta es exponer los contenidos por medio de preguntas que ayuden al estudiante a explicarlos de una manera más natural y más cercana a la conversación, lo que facilitará la expresión corporal y hará las presentaciones más fáciles de seguir y más colaborativas. Habría que formular preguntas que contribuyan a dar estructura a la presentación (introducción, desarrollo y conclusión) así como preguntas relacionadas con las fuentes y, tal vez, alguna pregunta final con la idea clave que el público debe recordar tras la exposición oral.

«La telecolaboración necesita, por un lado, de una constante labor de seguimiento a distancia del profesor y, por otro, de material de apoyo y modelos relevantes puestos a disposición de los estudiantes, como son, por ejemplo, guías para realizar una buena presentación en vídeo (ver apéndice), información técnica sobre aplicaciones para videoconferencia, consejos para superar el rechazo a escuchar tu propia voz o imagen, etc. Por último, consideramos esencial recibir feedback del profesor después de cada sesión».

REFERENCIAS

ALCARAZVARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M.A. (1997) *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.

BATEMAN, J.A. (2008). *Multimodality and Genre. A foundation for the systematic Analysis of Multimodal Documents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

BATEMAN, J., DELIN, J. y HENSCHER, R. (2010) "Mapping the multimodal genres of traditional and Electronic Newspapers". En: ROYCE, T. D. y BOWCHER, W. L. (comps.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Nueva York: Routledge.

- BEZEMER, J., y JEWITT, C. (2010). "Multimodal Analysis: Key issues". En: LITOSSELITI, L. (comp.) *Research Methods in Linguistics*. Londres: Continuum.
- BEZEMER, J. y KRESS, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londres: Routledge.
- BONACCHI, S., y KARPIŃSKI, M. (2014). "Remarks about the use of the term "multimodality". En *Journal of Multimodal Communication Studies* n°1 (1-7).
- BRANDEN, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. En BRANDEN, K. (comp.), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- CATTEEUW, P. (2012). *A framework of reference for intercultural competence*. Bruselas: Faro.
- CIEKANSKI, M., y CHANIER, T. (2008). "Developing online multimodal verbal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment". En *ReCALL*, n° 20 (2), 162-182.
- DOUGHTY, C. y LONG, M. (2003). "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning". En *Language Learning and Technology*, n° 7 (3), 50-75.
- FRIAS, M. A., OBILINOVIC, K., y ORREGO, K. (2011). "Engaging multimodal learning and second/foreign language education in dialogue", En *Trabajos en Lingüística Aplicada*, n.º 50(1), 133-151.
- GONZÁLEZ-LLORET, M., y ORTEGA, L. (2014). "Towards technology-mediated TBLT: An introduction". En: GONZÁLEZ-LLORET, M. y ORTEGA, L. (comps.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 1-22). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- GONZÁLEZ-LLORET, M., y ORTEGA, L. (2014). "The need for analysis in technology-mediated TBLT". En: GONZÁLEZ-LLORET, M. y ORTEGA, L. (comps.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 23-50). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- JAUREGI, K. (2015). "Integrating Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition at Secondary Education - Lessons Learned". En: HELM, F, BRADLEY, L., GUARDA, M. y THOUËSNY, S. (comps.), *Critical CALL. - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 268-273).
- KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- LONG, M. (2009). "Methodological principles for language teaching". En LONG, M. y DOUGHTY, C. (comps.), *The handbook of language teaching* Malden, MA: Wiley-Blackwell (pp. 371-394).
- MILLÁN VALENZUELA, M. (2001) *Estilos de aprendizaje en una escuela de ingeniería e implicaciones en la enseñanza del LSP. XI Congreso Luso Hispano de Lenguas para Fines Específicos*. Castellón de la Plana.
- NORRIS, J. (2009). "Task-based teaching and testing". En: LONG, M. y DOUGHTY, C. (comps.) *The handbook of language teaching* (pp. 578-594). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- NORRIS, S. (2016). "Concepts in multimodal discourse analysis with examples from video conferencing", En *Yearbook of the Poznań Linguistic Meeting* n° 2, Varsovia: De Gruyter Open (141-165).
- ROBINSON, P. (2001). "Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework". En *Applied Linguistics*, n° 22(1), 27-57.
- STARC, S. (2014) "Multimodal Advertisement as a Genre within a historical Context". En MAIORANI, A. Y CHRISTIE, C. (comps.) *Multimodal Epistemologies towards an Integrated Framework*. Singapur: Routledge studies in multimodality.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.

APÉNDICE - CONSEJOS PARA REALIZAR PRESENTACIONES EN VÍDEO

1. No verbal

- Mira a la cámara/interlocutor
- Mejor habla espontánea (no leas).
- Sonríe
- Sin movimientos forzados de ojos, manos, cuerpo o acto de tragar.

2. Lengua

- Sé conciso
- Estructura tu discurso (cláusulas de saludo y cierre); utiliza conectores de discurso.

3. Vídeo

- Cuida el fondo (color neutro, sin objetos al fondo que distraigan)
- Cuida la iluminación
- Procura un plano centrado

LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y DE LECTURA EN EL CURRÍCULO DE ELE

Susana Llorián González

Universidad Complutense de Madrid

sllorian@ucm.es

Los exámenes de Español como Lengua Extranjera o Segunda que se desarrollan y administran en las organizaciones de aprendizaje y enseñanza forman parte del currículo institucional. La documentación curricular relativa a los exámenes contribuye a garantizar la coherencia entre el componente de la evaluación y el resto (objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas), así como entre los exámenes vinculados a la actividad docente y los certificativos de alto perfil que se administran a gran escala.

I. INTRODUCCIÓN

Los documentos curriculares suelen especificar, en los diferentes niveles de desarrollo del currículo, los objetivos y los contenidos de aprendizaje. En menor medida, se hacen explícitas unas orientaciones metodológicas de carácter general. Rara vez, sin embargo, se desarrollan los apartados correspondientes a los procedimientos de evaluación o se registran en documentos escritos las especificaciones, los exámenes, los protocolos de administración, las pautas para la redacción, las guías para la calificación, etc. Algunas organizaciones requieren estos documentos durante los procesos de inspección o evaluación de los centros en los que se imparte español. Esta documentación es fundamental para garantizar la validez y la calidad de los exámenes.

Este artículo describe la forma en la que la documentación curricular de Español como Lengua Extranjera o Segunda (ELSE, en lo sucesivo) recoge las decisiones, los planes, las normas, los informes o las guías prácticas, relativos a la evaluación cuando esta se realiza mediante exámenes. Con el fin de poder ilustrar con algo de detalle, nos ceñimos a las pruebas de comprensión auditiva, de comprensión de lectura y de comprensión audiovisual.

2. NIVELES DE DESARROLLO DEL CURRÍCULO, DOCUMENTOS CURRICULARES Y EL COMPONENTE DE EVALUACIÓN

Tomamos aquí el esquema de niveles de concreción curricular que proponen Beacco et al. (2016, p. 19) con objeto de guiar, clasificar y ordenar el desarrollo de la documentación curricular relativa a los exámenes.



Según estos autores, en el nivel que denominan supra, se sitúan los sistemas y documentos de referencia como el del *Marco común europeo de referencia* y el *Volumen Complementario con nuevos descriptores* (MCER, y VC o *Volumen complementario*, en adelante), los estándares de ACTFL¹, etc.

El siguiente nivel, macro, es el que corresponde a los planes institucionales. Puede darse en una dimensión nacional o regional. Estarían en

¹ American Council on the Teaching of Foreign Languages.

este, por ejemplo, los Reales Decretos de las Escuelas Oficiales de Idiomas por los que se regulan los currículos de las enseñanzas en estas organizaciones en España o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, documento curricular que, por cierto, no incluye el componente de evaluación. Según se recoge en las páginas electrónicas del Instituto Cervantes, los sistemas de exámenes DELE y SIELE estarían alineados con este documento curricular, que a su vez, se referencia al MCER. Por su parte, las pruebas unificadas de las Escuelas Oficiales de Idiomas se vincularían a los currículos de esta institución.

En las organizaciones de gran alcance, como las de los ejemplos anteriores, la adaptación del currículo a las circunstancias de cada centro de aprendizaje y enseñanza constituye el nivel *meso* (p. e. proyectos curriculares de centro, programas de centro, memorias, etc.). El nivel *meso* requiere una concreción posterior en virtud de las necesidades y características de los diferentes grupos de alumnos (programas de cursos a medida, programaciones de aula, etc.). Esta última concreción se produce en el nivel *micro*.

Es preciso tener en cuenta que muchas organizaciones solamente disponen de un centro. En este caso, el nivel de desarrollo del currículo del nivel macro no existiría, a no ser que, como sucede en las organizaciones españolas con frecuencia, tomen el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* como referencia.

Conviene que los documentos de planificación curricular de los niveles de desarrollo macro y meso (planes de enseñanza, proyectos de centro, programas, etc.) hagan explícitos el sentido y alcance de la evaluación (sumativa, formativa; referida a la norma, referenciada a un criterio; etc.), con objeto de evitar situaciones de rutina, discrepancia e incertidumbre y de guiar la actuación de los equipos docentes. Es asimismo aconsejable que se especifiquen los tipos y los procedimientos que se hacen corresponder con las funciones que se atribuyen a la evaluación en las instituciones o en los centros de enseñanza.

En estos documentos debería describirse el dispositivo de evaluación empleado en la institución y o en un centro en concreto. Los equipos docentes tienen que concretar quién, qué, cómo, cuándo y para qué se realiza la evaluación. En virtud de las respuestas a cada una de estas preguntas, habrán de determinar cuáles son los procedimientos que se emplearán para llevarla a cabo: exámenes, entrevistas, diarios, evaluación dinámica, portafolios, instrumentos como el *Portfolio Europeo de las Lenguas* o la *Autobiografía de Encuentros Interculturales*, desarrollados a instancias del Consejo de Europa, entre otros.

La concreción ulterior del currículo, según este esquema, se consuma en el momento en que cada uno de los alumnos experimenta un cambio en su estado inicial respecto al aprendizaje. Este se da en el nivel *nano*.

«Los exámenes son uno más entre los posibles procedimientos que se emplean para evaluar. Las funciones de los exámenes pueden ser diversas: clasificar a los alumnos (exámenes o pruebas aisladas de clasificación); determinar el estado de desarrollo de las competencias o habilidades, generalmente al comienzo del curso (exámenes de diagnóstico); constatar el grado de cumplimiento de los objetivos en un momento concreto del curso o al final (exámenes de aprovechamiento) o dar fe de un determinado grado de dominio al margen o en relación con los procedimientos de aprendizaje y enseñanza (exámenes certificativos)».

3. LOS EXÁMENES Y EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

La relación que se establece entre el currículo y los exámenes no es un asunto fácil de tratar y tampoco se puede decir que esté exento de controversia. Para Bachman y Dambök (2018, p. 10), las actividades de enseñanza y de evaluación están fuertemente imbricadas y se retroalimentan mutuamente: «*The main difference between teaching and assessment is in their purpose. Teaching is aimed at promoting learning, while assessment is aimed at collecting information*».

Fulcher (2010, p. 283) señala que, en el caso de que los exámenes se vinculen a sistemas de referencia internos o externos (MCER y VC, ACTFL, etc.), existirían partidarios de que se emplearan exámenes para evaluar a los candidatos en relación con estos estándares de dominio al margen del currículo. Se trataría de una medición independiente de la actividad del aula. La función de los profesores consistiría en diseñar y desarrollar currículos en cuyos marcos los alumnos desarrollarían las habilidades evaluadas por los exámenes externos. En el otro extremo se situarían los partidarios de que los exámenes fueran determinantes en el proceso de cambio o innovación curricular. Esto sucede en los casos en que exámenes y currículo se encuentran alineados a un sistema de estándares o un sistema de referencia interno o externo (nivel *supra*). El currículo tendría que proporcionar cobertura a los estándares, lo cual se verifica con la evaluación. Con independencia de las ventajas y los inconvenientes implícitos en cada una de las posturas, tal y como señalan Fulcher (2010, p. 283) o Turner (2012 pp. 69-70), cada vez se requiere con más frecuencia que los profesores vinculen currículos y exámenes a sistemas de referencia o sistemas de estándares. Por lo tanto, es este el escenario al que aquí nos ceñiremos.

Los exámenes son uno más entre los posibles procedimientos que se emplean para evaluar. Las funciones de los exámenes pueden ser diversas: clasificar a los alumnos (exámenes o

pruebas aisladas de clasificación); determinar el estado de desarrollo de las competencias o habilidades, generalmente al comienzo del curso (exámenes de diagnóstico); constatar el grado de cumplimiento de los objetivos en un momento concreto del curso o al final (exámenes de aprovechamiento) o dar fe de un determinado grado de dominio al margen o en relación con los procedimientos de aprendizaje y enseñanza (exámenes certificativos).

La decisión acerca de emplear exámenes u otros procedimientos en relación con alguna de estas funciones o para evaluar determinados componentes del currículo (gramática, comprensión de lectura, etc.) depende del contexto (Turner, 2012; Fulcher y Davidson, 2007) y, por lo tanto, de la conjugación de una serie de variables. Las más importantes se derivan del análisis de la tradición educativa. En concreto, de la importancia que se confiere en un determinado contexto a los exámenes y la aceptación, o no, de otros procedimientos de evaluación. La elección de los procedimientos de evaluación está sujeta, en ocasiones, a imposiciones normativas o legales y, en otras, a condiciones o restricciones dependientes de los medios y recursos disponibles: número de alumnos, capacitación del personal docente, condiciones para salvaguardar la seguridad, etc. En el proceso de toma de decisiones, es importante tener en cuenta, además, el impacto (positivo o negativo) que tienen los resultados de los exámenes en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Fulcher (2010, p. 296) recoge de la bibliografía una serie de argumentos a favor del uso de los exámenes, centrados casi todos en la imparcialidad y en la objetividad. Este tipo de decisión está avalada por la investigación, gracias a la cual se demuestra un alto grado de correlación entre los juicios emitidos por los profesores y las notas de los exámenes, en especial, los que se vinculan a sistema de estándares o de referencia. Los exámenes serían, por lo demás, un excelente instrumento de validación del resto de los métodos empleados para evaluar. Algunos autores, según observa Green (2014, p.

211), excluyen cualquier método informal de evaluación formativa de sus definiciones de evaluación (assessment). Por ejemplo, Bachman y Damböck (2018) declaran:

Language testers use different terms, such as “assessment”, “measurement”, and “test” to refer to what is essentially the same activity – collecting information. Some language testers make a clear distinction between assessments and tests. However, for our purposes, we will use the terms “assessment” and “test” more or less interchangeably (Bachman y Damböck, 2018, p. 9).

En caso de que se opte por emplear exámenes para alguna o todas las funciones de la evaluación, es necesario determinar, y conviene registrar, qué aspectos se evalúan a través de los exámenes y cuáles de los componentes del currículo son evaluados por medio del resto de los procedimientos de evaluación empleados (diarios de aprendizaje, entrevistas, evaluación dinámica, etc.). Los documentos curriculares, en los niveles *macro*, *meso* y *micro* deben establecer con claridad cuáles de los objetivos de aprendizaje se evalúan con los exámenes y, cómo las diferentes pruebas del examen proporcionan cobertura a estos objetivos y a los contenidos de los sílabos o programas.

Algunos sistemas curriculares contemplan, además de los procedimientos vinculados a la actividad del aula, una evaluación externa, del grado de dominio, a través de exámenes estandarizados. En estos casos, la evaluación tiene lugar al margen de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Puede tratarse de exámenes institucionales, como las pruebas unificadas de las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, cuya función es, además, de tipo certificativo. Otras instituciones, como sucede con el Ministerio de Educación de Francia, encargan a organizaciones certificadoras externas el desarrollo y la implementación de exámenes, que los alumnos toman al término de las enseñanzas secundarias (p. e. sistema DELE-F para certificar niveles A2 o B1 de español). Por ejemplo, las universidades pueden optar por que los alumnos que aprenden español en sus cursos se postulen para obtener certificados como el del CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) o el ELADE (Centro de Lenguas de la Universidad de Granada).

El desarrollo de los exámenes corre, por regla general, a cargo de los equipos docentes. En instituciones de gran alcance, se crean comisiones de redacción de pruebas, sobre todo, en la evaluación externa, para desarrollar los exámenes unificados o certificativos de alto perfil (exámenes con resultados decisivos en la vida de los candidatos o alumnos). Los sistemas de certificación que funcionan a gran escala (p.e. DELE, DIE, CELA, etc.) encomiendan normalmente esta tarea a redactores externos.

En este punto, cabe plantearse cuál es la relación que se establece entre los exámenes que se vinculan a la actividad docente y los exámenes estandarizados. Los exámenes estandarizados a gran escala se diseñan para evaluar un amplio espectro de competencias que no son exclusivas de un currículo en particular (Brown, H.D., 2004, p. 66). Este autor señala que los exámenes deberían ser parte integrante del currículo de lengua. No en vano, los exámenes estandarizados tienen impacto en la actividad del aula y los exámenes que se desarrollan para el aula reflejan los métodos de los exámenes estandarizados.

Las diferencias fundamentales radican en que la validez de los exámenes que se vinculan a la actividad docente, es decir, aquellos que se realizan en el marco del paradigma de la evaluación en el aula (Turner, 2012), se apoya fundamentalmente en la cantidad y la diversidad de datos que los profesores acumulan de cada alumno, que se pueden triangular con los que se obtienen de la evaluación realizada mediante exámenes. Esto vendría a paliar los problemas inherentes a este tipo de exámenes, derivados de la falta de recursos para producir y validar ítems y tareas (Green, 2012, p. 212): pocos candidatos para obtener datos estadísticamente significativos, personal saturado de tareas, espacios no siempre

idóneos para administrar las pruebas, falta de tiempo para estandarizar pruebas, etc. Otra de las garantías de validez se sustenta en que los exámenes que se realizan con funciones de clasificación o aprovechamiento tienen que reflejar las tareas pedagógicas y de la «vida real», propias de la actividad cotidiana del aula (Bachman Dambök, 2018; Fulcher y Davidson, 2010; Fulcher, 2010; Figueras y Puig, 2013). De esta forma, se reduce la tensión entre las dimensiones sumativa y formativa de la evaluación (Green, 2014, p. 212).

La documentación curricular referida a la evaluación realizada a través de exámenes es de naturaleza diversa y se distribuye a lo largo de todos los niveles de desarrollo curricular: *macro*, *meso* y *micro*. En el siguiente epígrafe se describe un esquema que permite clasificar la documentación de examen.

4. MODELOS, MARCOS Y ESPECIFICACIONES DE EXAMEN

Nos servimos del planteamiento que desarrollan Fulcher y Davidson en diferentes obras, que publican entre el año 2007 y el 2012, y lo aplicamos al modo en el cual la documentación curricular puede recoger diferentes tipos de información relativa a las pruebas de examen de comprensión. Estos autores establecen tres tipos de documentación de examen (Fulcher, 2010), Fulcher y Davidson, (2009, 2007) y Davidson y Fulcher, (2007). Los denominan *modelos*, *marcos* y *especificaciones* de examen.

4.1. Modelos

En este planteamiento, el *modelo* se refiere a la teoría en la cual se sustenta la evaluación. Por regla general, se hace explícita en el nivel *supra* (documentación de referencia). La documentación curricular propiamente dicha, en el nivel *macro* (planes curriculares institucionales o normativas legales) debe describir cuál es el constructo de la evaluación, es decir, aquello que se pretende evaluar mediante los exámenes. La descripción del constructo refleja la teoría en la cual se sustenta. El constructo se proyecta en los objetivos centrados en la comprensión de lectura, auditiva y audiovisual.

Conviene recordar en este punto lo que Douglas (2010) apunta respecto a los constructos. Según el



autor, estos no son tangibles ni observables. Son, por lo demás, complejos y multidimensionales. En el caso de la comprensión, no es posible acceder a respuestas directas como las de las pruebas de expresión o interacción. En cuanto a la multidimensionalidad, hay que tener en cuenta que en la comprensión se ponen en juego variables como el grado de complejidad gramatical y léxica que presenta el texto de entrada, su extensión, el tema del texto, etc., o los procesos cognitivos internos (identificación, inferencia, etc.). Por todo ello, los constructos son difícilmente mensurables. Los puntos que se fijan en las escalas en que se describen los grados de dominio no pueden ser equidistantes y no existe el cero absoluto. Están, por lo demás, sujetos a variación, puesto que evolucionan con el aprendizaje.

El *MCER* y el *VC*, en el nivel *supra*, reflejan el *modelo* en el cual se sustentan los exámenes referenciados a estos documentos. Esto puede generar cierta confusión terminológica, derivada

de la idea de «marco». En ambos documentos, se describe, de hecho, el constructo de comprensión auditiva y de comprensión de lectura a lo largo de una escala de niveles comunes de referencia. Se hace mención, a través de las escalas, a las características de los textos de entrada y a la forma en la que estos textos se procesan. En el siguiente ejemplo, el descriptor del nivel B2 de la escala «Comprender conversaciones entre hablantes nativos» («*Understanding conversation between other speakers*») muestra la naturaleza del texto de entrada (*discusión, charla formal desarrollada en lengua estándar*) y el tipo de procesamiento que realiza el que escucha (*identificar los principales argumentos, seguir la secuencia cronológica de los hechos, etc.*).

Puede identificar los principales argumentos para defender o refutar una opinión o idea en una discusión que se desarrolle en lengua estándar. Puede seguir la secuencia cronológica de los hechos en una charla informal, por ejemplo, una historia o una anécdota (*CFR Companion Volume with New Descriptors*, 2018, p. 56; traducción propia).

Es necesario tener presente, en relación con los descriptores, que el VC aclara que el MCER no es una herramienta de estandarización (*Consejo de Europa*, 2018, p. 26). Los descriptores de los capítulos 4 y 5 del MCER, junto con los que aporta el nuevo documento, no son criterios de evaluación u objetivos del currículo, sino bases para especificar estos o aquellos.

4.2. Marcos

El segundo componente del planteamiento de Fulcher y Davidson es el *marco*. En este, estiman los autores que, según el contexto en el que se implementen los exámenes o —añadimos nosotros— el currículo en el cual se desarrollan, el análisis de las características y necesidades de la población candidata obliga a que se realice una selección de los aspectos del modelo que resulten relevantes en el contexto en el que tienen lugar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Por ejemplo, es posible que, para los candidatos de un examen de español comercial,

no resulte significativa la comprensión de textos literarios. Los documentos curriculares que reflejan este componente, el *marco*, se localizan principalmente en los niveles de concreción *macro* y *meso*.

Los ejemplos más claros de marcos de examen son los que se desarrollan para la actualización del sistema TOEFL del año 2000. Los marcos para la comprensión auditiva (Bejar *et al.*, 2000) y de lectura (Enright *et al.*, 2000) desarrollan los siguientes elementos, además del itinerario de investigación a través del cual se argumentará la validez: una descripción de los aspectos relevantes del constructo de la comprensión para el contexto del examen (*Test Domain*) y la forma de operacionalizarlo en las características de las tareas de examen. Se facilitan, por ejemplo, los rasgos léxicos y gramaticales, pragmáticos y retóricos de los textos de entrada y un ejemplo ilustrativo. También, la lista de operaciones cognitivas inherentes al tipo de comprensión relevante para el contexto, los posibles formatos de tarea (pregunta y respuesta), los criterios y variables determinantes de la dificultad, además del sistema de calificación.

Desde la perspectiva del currículo que aquí adoptamos, el desarrollo del *marco* de los exámenes correspondería al nivel *macro* de desarrollo curricular. Un documento como, por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el componente de evaluación, en relación con los exámenes, debería definir una lista de objetivos evaluables mediante este tipo de procedimiento para cada uno de los estadios de la estructura vertical del currículo (A1, B2, etc.). Estos objetivos son susceptibles de concretarse, de contextualizarse, en un nivel *meso*, en virtud de las necesidades de los destinatarios de los cursos (A2.1 para adolescentes, curso de español comercial B2.2 alineado a un nivel B2, etc.). Además de los objetivos, tal y como se detalla más abajo, la documentación curricular tendrá que describir la forma en la que se operacionalizan estos objetivos a través de las pruebas de examen de comprensión de lectura, de comprensión auditiva o audiovisual o de pruebas integradas.

4.3. Especificaciones

Las especificaciones de examen constituyen el último de los componentes del esquema. Para Alderson et al. (1998, p. 14), serían una suerte de «planos del examen», que resultan fundamentales para garantizar la validez del contenido. En el caso de los exámenes vinculados a la actividad docente, son el nexo entre el currículo y los exámenes. Es preciso tener presente que un examen, tal y como señala Fulcher (2010, p. 129), se compone esencialmente de las especificaciones y de las diversas formas (cuadernillos de instrucciones y preguntas) que se administran en cada convocatoria.

Las especificaciones se recogen en diversos documentos, que varían en formatos y extensión, a tenor de sus diferentes destinatarios. Los más importantes son los que se elaboran para los redactores de las pruebas, los que se dirigen a los alumnos o candidatos y los documentos para validadores internos o externos al sistema. Figueras y Puig (2013) asocian también a esta categoría, las especificaciones de examen y los protocolos de administración de las pruebas. En los exámenes vinculados a la actividad docente, los protocolos de administración no tienen por qué resultar tan exhaustivos y estrictos como en los exámenes estandarizados que se administran a gran escala. Las amenazas a la fiabilidad están atenuadas en el contexto del aula por la familiaridad de los candidatos con los espacios, las tareas y las dinámicas de examen y, como se ha señalado, el profesor dispone de información copiosa acerca de los alumnos. No obstante, es conveniente que la documentación normativa del centro, en el nivel *meso*, explicita normas que erradiquen amenazas a la validez contextual como, por ejemplo, ruidos externos que afecten a la audición de los textos, medidas disciplinarias de puntualidad o seguridad, etc.

5. MODELOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA, AUDITIVA Y AUDIOVISUAL

5.1. Los procesos de comprensión y su evaluación

Dentro del paradigma comunicativo, la

evaluación de la comprensión de lectura, auditiva o audiovisual tiene que realizarse necesariamente a partir de la actuación, por lo que se considera evaluación indirecta. Esto implica que los exámenes tienen que someter al candidato a la realización de tareas en las que se emule las que realizan en la «vida real». Las respuestas que se obtienen de la ejecución de estas tareas serán las muestras de actuación a partir de las cuales se podrán hacer inferencias acerca del grado de desarrollo de su capacidad para comprender textos escritos, hablados o en soporte audiovisual y del desarrollo de las competencias que se ponen en juego: gramatical, léxica, pragmáticas, existencial, etc.

Durante el desarrollo de las tareas de comprensión, el que lee, escucha o ve simultáneamente un texto de entrada y se configura una representación del



significado de este texto, fruto de la interacción de lo que este transmite, los conocimientos (lingüísticos y extralingüísticos) y las variables del contexto de la comunicación. Sobre esta base, se han sucedido una serie de teorías que intentan describir los procesos que subyacen al fenómeno de la comprensión de textos en lengua extranjera y las modalidades de procesamiento en las cuales se ponen en juego estos procesos. Field (2008) señala dos operaciones que subyacen a la comprensión auditiva, que se pueden extrapolar a las otras dos modalidades de comprensión: *la decodificación y la construcción del significado*.

Estas dos operaciones se solapan y se dan de forma sucesiva o simultánea. La decodificación consiste en la interpretación de los fonemas o letras, de las unidades léxicas y de las oraciones, de forma literal, antes de que el receptor pase a configurarse mentalmente los conceptos. Para construir el significado del mensaje, el usuario recurre a su conocimiento del mundo, del tema y de las variables del contexto o del cotexto, y formula hipótesis sobre el contenido. Luego, las verifica o las refuta. Estas dos operaciones entrañan procesos cognitivos de diferente naturaleza (reconocimiento, identificación, inferencia, etc.).

Los procesos cognitivos son, por lo tanto, la base de los modelos teóricos que explican el fenómeno de la comprensión. Algunos lo definen a base de listas de microhabilidades (captar la idea general, identificar detalles del texto, inferir la intención del autor, etc.). Otros, más sofisticados, como el que se fundamenta en la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983), se basan en el uso de estrategias para reconstruir el significado del texto. Las estrategias pueden ser locales, es decir focalizadas en los hechos concretos a los que alude el texto, o globales (relacionadas con los propios conocimientos para sintetizar, concluir, inferir, etc.).

El constructo de las pruebas de comprensión debe reflejar uno de estos modelos teóricos y determinar cómo se desarrolla en el usuario (alumno o candidato) a medida que este progresa en el grado de dominio del español. Esta progresión se define, por un lado, en virtud de las variables del texto de entrada, es decir, la fuente, el género, la macrofunción (narrativa, descriptiva, etc.) envolvente, la extensión o duración, la complejidad léxica o gramatical, el grado de abstracción/concreción del tema, etc.; por otro lado, en función de los procesos cognitivos o las operaciones que se ponen en juego en relación con el tipo de comprensión que requiera el texto de entrada y la finalidad con la cual se procese (identificar, inferir, etc.). También, como recoge Alderson (2000, pp. 297-301), hay sistemas certificativos, como el *Certificates of Communicative Skills in English* (CCSE Handbook,

1999) que contemplan una visión diferente de la comprensión de lectura y presentan la progresión en escalas que se articulan a partir de parámetros como *complejidad, alcance, velocidad, flexibilidad e independencia*.

5.2. Modelos de comprensión, evaluación y currículo

Los documentos de planificación curricular que se sitúan en nivel *macro* (planes curriculares, documentos normativos de carácter legal, etc.) pueden formular una declaración explícita de las fuentes epistemológicas en las que se basan para definir los tipos de comprensión que se contemplan en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es decir, pueden aludir a los modelos teóricos en los que se fundamentan o pueden referirse a los documentos del nivel *supra* a los cuales se referencia el currículum (MCER, ACTFL, etc.) y, por lo tanto, el constructo de los exámenes.

6. MARCOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

6.1. Necesidades y características de los alumnos y pruebas de comprensión de lectura, auditiva y audiovisual

El primer paso para definir el *marco* de los exámenes es el análisis de las necesidades y las características de los alumnos o de las poblaciones candidatas. Este análisis se debe orientar a la descripción de lo que Bachman y Palmer (1996, 2010) denominan *Target Language Use Domain* (*ámbito-meta de uso de la lengua*), es decir, la identificación de situaciones, las tareas, los temas y los textos que son significativos para los alumnos o las poblaciones candidatas, con el fin de poder comparar las tareas de examen con las que se dan en la situaciones de la «vida real» respecto a los parámetros de las tareas: instrucciones, estímulo (texto de entrada), respuesta, conocimiento lingüístico y no lingüístico, relación entre el *input* y la respuesta.

En caso de que el modelo sea el MCER, este sería el punto de partida para seleccionar las escalas

y los descriptores relevantes para el contexto. *El Volumen Complementario* proporciona una base para realizar un análisis de necesidades en términos de perfil (Consejo de Europa, 2018, pp. 36-40; y es ilustrativo el ejemplo de perfil de necesidades presentado en la página 38: *Figure 7 – A profile of needs in an additional language*).

6.2. Marcos, evaluación de la comprensión y currículo

La descripción y el análisis de los ámbitos meta de uso de la lengua permite seleccionar del *modelo* las actividades comunicativas de comprensión, las competencias que se ponen en juego, así como las estrategias y los textos de entrada que son relevantes en el contexto de aprendizaje y enseñanza. La documentación curricular debe especificar todo esto en los documentos de nivel *macro* y *meso* —y en algunos casos del *micro*— en términos de objetivos evaluables, de nivel (en el *macro*) y de curso (en los niveles *meso* y *micro*).

Los documentos de planificación curricular en este nivel *macro*, proyectan el constructo de la evaluación en los objetivos de aprendizaje y enseñanza. El componente de evaluación reflejará la forma en la que se evalúan. En el caso de que esta evaluación se realice mediante exámenes, conviene que los objetivos se correspondan con las pruebas (comprensión de lectura, auditiva, etc.).

Para que estos objetivos resulten interpretables (Green, 2012: 49) deberían reflejar lo siguiente: la tarea o el tipo de actividad cognitiva que realiza el alumno o candidato (identificar ideas, seguir instrucciones, etc.), las condiciones y restricciones en las que se produce la comprensión (conversaciones en lengua estándar, sin distorsiones de sonido etc.), además del criterio o nivel (cómo de bien se requiere la ejecución).

Además de los objetivos, en estos niveles de concreción del currículo, macro y meso, los documentos de planificación curricular deberían incluir los siguientes elementos (descripciones y ejemplos ilustrativos):

- Una lista de temas relevantes para la población destinataria y acordes con el nivel (A1, A2, etc.) o con el curso.
- Una lista de textos asociados a géneros orales y escritos susceptibles de ser comprendidos en cada nivel y en cada curso.
- Un desglose de las características de los textos de entrada, en virtud de las variables que definen el nivel de dificultad (extensión, complejidad, etc.). Podría utilizarse el modelo del *Dutch Construct Project* que se incluye en el *Manual para relacionar exámenes con el MCER* del Consejo de Europa (2009) (*Manual*, a partir de aquí).
- Una lista de las competencias comunicativas de la lengua que subyacen a la comprensión (gramática, vocabulario, etc.). Resultan igualmente útiles los formularios del *Manual* (Consejo de Europa, 2009).
- Una lista de las tareas en virtud de las actividades cognitivas (o microdestrezas de comprensión), acorde con el modelo seleccionado: p. e., *seguir instrucciones*, *leer correspondencia*, etc.
- Los formatos de ítems que mejor se prestan a evaluar los objetivos. Figueras y Puig (2013, p. 92) facilitan una extensa tipología y una práctica tabla de criterios para la selección.
- El número mínimo de ítems que debe desarrollarse en relación con cada uno de los objetivos, con el fin de garantizar la fiabilidad.
- El tiempo permitido para cada tarea y para el total de las pruebas.
- Las características de las instrucciones.
- El sistema de calificación.
- La fijación de puntos de corte.
- Las características de los informes de evaluación (ponderación de las pruebas y de las tareas, comunicación de resultados, etc.).

Los elementos de esta lista vienen a coincidir prácticamente con los que Figueras y Puig (2013, pp. 96,97) señalan para la elaboración especificaciones destinadas a los redactores de pruebas: perfil de las poblaciones candidatas, constructo, nivel del sistema de referencia (MCER, ACTFL, etc.), objetivos, tiempo destinado a las pruebas, independencia o integración de destrezas, componentes de las tareas (textos de entrada, focalización, tipos de ítems e instrucciones), edición, claves de respuesta y puntuación, ponderación respecto al resto de pruebas, ensayos y pilotajes, análisis de resultados y ajustes, fijación de la nota de corte, etiquetado y almacenamiento. No en vano, lo que nosotros estamos proponiendo no dejan de ser, en realidad, especificaciones. Sin embargo, en el marco del enfoque curricular y en el esquema aquí adoptados, se sitúan en el nivel del *marco* de la documentación correspondiente a los exámenes, dentro del dispositivo de evaluación.

Al margen de los documentos de planificación curricular, junto con las normas de administración más arriba comentadas, es conveniente que los equipos docentes, en el nivel *meso*, dispongan de una documentación normativa en la cual se hagan explícitos aspectos como los siguientes: quién, cómo, cuándo y dónde:

- se redactan las tareas de examen en el centro (clasificación, pruebas unificadas, grado de dominio, aprovechamiento, etc.);
- se ensayan y pilotan las pruebas (en el caso de exámenes de más alto perfil);
- se analizan los resultados;
- se califican los exámenes;
- se custodian las formas de examen en cada convocatoria;
- se administran y vigilan los exámenes;
- se informa sobre los resultados;
- se solicita y realiza la revisión de las calificaciones.

«La descripción y el análisis de los ámbitos meta de uso de la lengua permite seleccionar del modelo las actividades comunicativas de comprensión, las competencias que se ponen en juego, así como las estrategias y los textos de entrada que son relevantes en el contexto de aprendizaje y enseñanza».

7. ESPECIFICACIONES DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN

Algunos sistemas de examen desarrollan otros documentos de orden más práctico, que se destinan a los redactores de las pruebas. Estos no se incluyen en los documentos de planificación curricular, sino que son independientes de estos. Pueden considerarse documentos curriculares, en la medida en que establecen una conexión directa entre los objetivos de comprensión de lectura y de comprensión auditiva y las tareas que se incluyen en las pruebas de examen. Resultan enormemente útiles, en especial, para los profesores en los niveles *meso* y *micro*.

Es el caso de algunos modelos de especificaciones, de carácter dinámico, como el de Davidson y Lynch (2002). Estos autores proponen un procedimiento, en cuya ejecución se requiere que los redactores realicen una sucesión de borradores de las pruebas, que se originan a partir de la retroalimentación que proporcionan los usuarios y los resultados del análisis de los ítems, es decir, del retroajuste continuo Fulcher y Davidson (2007, p. 57). Este modelo se destina a garantizar la estandarización de las pruebas en los exámenes de alto perfil, pero puede resultar muy útil para los equipos docentes durante el proceso de redacción de las pruebas de sus exámenes vinculados a la actividad lectiva. Se compone de los siguientes elementos:

- Descripción general [objetivo(s) o aspecto(s) evaluado(s)]

- Características del estímulo (texto de entrada)
- Características de la respuesta (descripción de todos los elementos y opciones).
- Muestra del ítem y clave de respuesta.
- Suplemento de la especificación (descripción detallada de las fuentes de los textos, por ejemplo).

Los redactores se sirven asimismo de otro tipo de herramientas como las listas de control. Estas se utilizan para verificar, por ejemplo, que el tema de los textos de entrada se ajusta a las normas y parámetros del examen: no trata temas tabú (enfermedad, muerte, religión, etc.) para las poblaciones candidatas, refleja una variedad de lengua estándar, etc. También, que los textos estén completos o, por ejemplo, si se han cortado, el producto responde a los criterios de coherencia y cohesión. Gracias a estas listas, por ejemplo, es posible asegurar que solamente exista una clave de respuesta en los ítems de respuesta preseleccionada.

En esta misma línea, los profesores, en su faceta de redactores de pruebas de examen, pueden disponer de documentos en los cuales se especifiquen criterios para la selección de los textos de entrada, con el fin de que estos se ajusten a las características de las tareas de comprensión de lectura y de comprensión auditiva que los alumnos realizan en clase. Junto con los mencionados criterios de selección, la documentación puede facilitar lineamientos para el trazado del mapa de un texto, en virtud de las diferentes tareas de comprensión, tal y como describe, por ejemplo, Green (2017, pp. 55-83).

«En caso de que se opte por emplear exámenes para alguna o todas las funciones de la evaluación, es necesario determinar, y conviene registrar, qué aspectos se evalúan a través de los exámenes y cuáles de los componentes del currículo son evaluados por medio del resto de los procedimientos de evaluación empleados (diarios de aprendizaje, entrevistas, evaluación dinámica, etc.)».

8. CONCLUSIONES

La documentación de los exámenes vinculados al currículo de ELSE constituye, en su conjunto una base muy sólida para garantizar la validez de los sistemas de evaluación. Esta documentación se localiza en diferentes niveles de concreción curricular (del nivel *supra* al nivel *macro*) y se corresponde con los distintos tipos en los que se clasifica la documentación de examen: *modelos, marcos y especificaciones*.

Esta documentación reduce los niveles de discrepancia e incertidumbre entre los miembros de los equipos docentes a la hora de desarrollar exámenes. Asimismo, es una base sólida, gracias a la cual resulta más sencillo que los exámenes proporcionen cobertura a los objetivos y contenidos del currículo. Finalmente, contribuye a la coherencia entre los currículos vinculados a los mismos sistemas de estándares externos.

REFERENCIAS

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. En línea: <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>. [Consulta 15/09/2018].
- ALDERSON, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ALDERSON, C. CLAPHAM, C. WALL, D. (1998). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- ALTE (2005). *Materials for the Guidance of Test Item Writers*. En línea: http://www.alte.org/attachments/files/item_writer_guidelines.pdf. [Consulta 15/09/2018].
- BACHMAN, L. y DAMBÖK, B. (2018). *Language Assessment for Classroom Teachers*. Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BEACCO, J.C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., PANTHIER, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. En línea: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>. [Consulta 15/09/2018].
- BEJAR, I., DOUGLAS, D., JAMIESON, J., NISSAN, S., TURNER, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: a Working Paper*. TOEFL Monograph Series. Educational Testing Service. En línea: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>. [Consulta 15/09/2018].
- BROWN, H.D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education
- CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional, a cargo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México. En línea: <http://www.cepe.unam.mx/cela/> [Consulta 15/09/2018].
- CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso), a cargo de un consorcio de universidades públicas de la República Argentina. En línea: <http://www.celu.edu.ar/>. [Consulta 15/09/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. En línea: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. [Consulta 15/09/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2009). *Relating examinations with CEFR. A Manual*. En línea: <https://rm.coe.int/1680667a2d>. [Consulta 15/09/2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Autobiografía de encuentros interculturales*. En línea: <https://rm.coe.int/introduccion-autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c9>. [Consulta 15/09/2018].
- COUNCIL OF EUROPE. *European Language Portfolio*. En línea: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction> [Consulta 15/09/2018].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Cervantes (traducción). Madrid: Anaya. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Consulta 15/09/2018].
- DAVIDSON, F. y LYNCH, B. K. (2002). *Testcraft: A Teachers Guide to Writing and using Language Test Specifications*. Yale: Yale University Press.
- DIE (FIDESCU). *Diploma Internacional de Español*. En línea: <http://www.fidescu.org/diploma-d-i-e>. [Consulta 15/09/2018].

- DOUGLAS, D. (2010). *Understanding language testing*. Abingdon: Hodder Education.
- ELADE (sistema de certificación con doble salida, B1, B2, del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. En línea: <https://www.clm-granada.com/elade/es/elade-descripcion.html>. [Consulta 15/09/2018].
- ENRIGHT, M. K, GRABE, W., KODA, K. MOSENTHAL, P. B., MULKAHI-ERNT, P., SCHEDL, M.A. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: a Working Paper*. TOEFL Monograph Series. Educational Testing Service. En línea: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-04.pdf>. [Consulta 15/09/2018].
- FIGUERAS, N. y PUIG, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- FIELD, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FULCHER, G. (2010). *Practical Language Testing*. New York: Routledge.
- FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (2012). *The Routledge Handbook of Language Testing*. New York: Routledge.
- FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (2009). "Test architecture, test retrofit". *Language Testing*, 2009, vol. 26, no. 1, pp. 123-144.
- FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (2007). *Language testing and assessment*. New York: Routledge.
- GREEN, A. (2014). *Exploring, Language Assessment and Testing*. New York, Routledge.
- GREEN, A. (2012). *Language Functions Revisited*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GREEN, R. (2017). *Designing Listening Tests: A practical Approach*. London, Palgrave, McMillan.
- LLORIÁN, S. (2017). "Claves de una revisión de los Niveles de referencia para el español, basada en metodología de corpus". *Marcoele*, 25, pp. 1-34. En línea: https://marcoele.com/descargas/25/llorian_revision-nre.pdf. [Consulta 15/09/2018].
- INSTITUTO CERVANTES. *Página electrónica oficial de exámenes gestionados por la organización*. En línea: <https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es>. [Consulta 15/09/2018].
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Biblioteca Nueva. En línea: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm. [Consulta 15/09/2018].
- TURNER, C.E. (2012). "Classroom assessment", en Fulcher, G. y Davdson, F. *The Routledge Handbook of Language Testing*. New York, Routledge.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, T.A. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

AICLE Y TEATRO EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE ELE MAX AUB: DE ALGÚN TIEMPO A ESTA PARTE

Paula Lorente

Institut des langues vivantes
Université de Louvain (UC Louvain)
paula.lorente@uclouvain.be

Alicia Tirado

Institut des langues vivantes
Université de Louvain (UC Louvain)
alicia.tirado@uclouvain.be

La metodología AICLE ofrece nuevas posibilidades a la hora de acompañar a los estudiantes de ELE a desarrollar conjuntamente, por un lado, la competencia comunicativa y, por otro lado, la adquisición de contenidos. Presentamos en estas líneas un ejemplo de experiencia práctica de una variante de esta metodología, el AICLE moderado, que, a partir de una unidad didáctica sobre la obra de teatro de Max Aub, De algún tiempo a esta parte, llevamos a cabo en un curso de español lengua extranjera en el Instituto de Lenguas (ILV) de la Universidad de Lovaina (UC Louvain) y con estudiantes de la Facultad de Filología.

I. INTRODUCCIÓN

El método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es cada vez más una realidad en centros de todos los niveles de enseñanza: se trata del uso vehicular de una lengua extranjera para desarrollar contenidos en áreas no lingüísticas. Con la que se viene llamando enseñanza bilingüe, se intenta mejorar a la vez los conocimientos y la lengua a través del uso de dicha lengua, sin que haya obligatoriamente un foco en la lengua en sí misma. Los beneficios de este tipo de propuestas parecen múltiples (Marsh, 2002; Pavesi *et al.*, 2001, entre otros). Así, entre las ventajas de este tipo de enfoque podríamos poner en evidencia que se promueve un mayor dominio de la lengua, al tener mayor exposición a la misma; se desarrolla mejor el pensamiento creativo en la lengua meta: el estudiante se ve implicado en tareas de mayor implicación tanto académica como cognitiva (desarrollo de estrategias como justificar, comparar, resumir, argumentar, valorar...); se aumenta la motivación y la confianza a la hora de utilizar una lengua extranjera, pues es capaz de desenvolverse en lengua extranjera en diferentes ámbitos y se conecta más fácilmente a los estudiantes con centros de interés relacionados con sus estudios, en todo caso en los cursos en la universidad, como es nuestro caso, donde los estudiantes pueden fácilmente proyectarse en un mundo laboral bastante próximo y buscan que se use la lengua extranjera, trabajando contenidos que le son afines y necesarios en su formación académica.

Desde su aparición, a finales del S. XX, no parece haber acuerdo sobre qué enmarca exactamente la metodología AICLE y las propuestas pedagógicas varían no solo entre países, niveles educativos o materias, sino también incluso entre los centros educativos. Con todo, parece ampliamente aceptado que en la metodología AICLE se deben integrar los cuatro elementos propuestos por Coyle (2006), las cuatro “ces”, a saber:

- *El contenido* o poder adquirir conocimientos del currículo.
- *La comunicación* o poder utilizar la lengua meta para comunicar en relación con el contenido aprendido.
- *La cognición* o poder llevar a cabo procesos creativos, de razonamiento, de comparación, contrastes...
- *La cultura* o poder descubrir y respetar culturas de valores diferentes a la propia (pluriculturalidad e interculturalidad).

También cabe señalar la publicación del documento *Profiling European CLIL in Classrooms* (Marsh et al., 2001) que, buscando la estandarización a nivel europeo, describe las 5 dimensiones o vertientes del AICLE, que están relacionadas y que pueden o no combinarse, dependiendo del contexto o necesidades educativas diferentes de los estudiantes o centros, a saber:

- Una dimensión cultural (*Cultix*), en la que la lengua se usa para poner en evidencia semejanzas y/o diferencia entre las diferentes culturas.
- Una dimensión del entorno (*Entix*), en la que la lengua se usa para desenvolverse en un contexto de internacionalización, adaptando la instrucción escolar a las nuevas necesidades de la sociedad.
- Una dimensión de lengua (*Lantix*), en la que la competencia comunicativa se mejora, es decir, se desarrolla la capacidad de utilizar la lengua, pero adaptándola a situaciones reales.
- Una dimensión del contenido (*Contix*), en la que el uso de la lengua es una plusvalía respecto al aprendizaje del currículo únicamente.
- Una dimensión del aprendizaje (*Learninx*), en la que el uso de la lengua debe ser flexible según las necesidades de los contextos de enseñanza o aprendizaje.

A pesar de las ventajas que parece tener el modelo AICLE para el aprendizaje, es evidente que no es todavía fácil llevarlo a la práctica, pues necesitaría una reformulación completa de planificación de estudios, ya que en AICLE se acostumbra a que más de la mitad del currículo se enseñe en lengua extranjera, resultando un proyecto ambicioso para una rápida implementación (profesorado formado en AICLE; nivel de lengua de los estudiantes; definición de contenidos a enseñar...).

Lo que vamos a presentar aquí es un ejemplo de una variante de la metodología AICLE, adaptada a los objetivos de un curso de español lengua extranjera (ELE, en adelante), el *Soft CLIL* o *AICLE moderado*, que combina principios de AICLE, pero que se lleva a cabo en la clase de lengua extranjera, es decir como señala Bentley “teaching topics from the curriculum as part of a language course” (2010: 6) y que se diferencia del *Hard CLIL*, donde la inmersión curricular es, como decíamos, de aproximadamente el 50% del total del curso, focaliza en los contenidos y no se realiza en la clase de lengua extranjera.



Quisimos así desarrollar en la práctica esta variante AICLE para trabajar en un curso de ELE una unidad didáctica (UD, en adelante) a partir de la obra de teatro *De algún tiempo a esta parte* (Max Aub¹), aprovechando la oportunidad de la representación de esta obra en el *Institut des langues vivantes* de la UC Louvain². El material y actividades que aquí compartimos se realizó específicamente para este curso y sigue líneas metodológicas de creación de materiales AICLE, como las propuestas, entre otros, por Escobar y Sánchez (2009).

En el primer apartado de este artículo, presentaremos la descripción general de cómo realizamos el paso de la teoría AICLE al aula. Seguidamente, en el apartado 2 expondremos el detalle de las tres sesiones en las que trabajamos con la obra. Para acabar, en el apartado 3, realizaremos algunas reflexiones a modo de conclusión y proporcionaremos la bibliografía utilizada para la realización de este artículo (apartado 4).

«Lo que vamos a presentar aquí es un ejemplo de una variante de la metodología AICLE, adaptada a los objetivos de un curso de español lengua extranjera (ELE, en adelante), el *Soft CLIL* o *AICLE moderado*, que combina principios de AICLE, pero que se lleva a cabo en la clase de lengua extranjera, es decir como señala Bentley “*teaching topics from the curriculum as part of a language course*” (2010: 6) y que se diferencia del *Hard CLIL*, donde la inmersión curricular es, como decíamos, de aproximadamente el 50% del total del curso, focaliza en los contenidos y no se realiza en la clase de lengua extranjera».

1 Aub escribe la obra en 1939, justo al empezar su exilio republicano en París. La obra se publicará 10 años después, cuando se encuentre ya en México.

2 Queremos agradecer muy especialmente la colaboración con la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, que hizo posible el que disfrutáramos en el *Institut des langues vivantes* (UC Louvain) de una de las representaciones de la obra en su gira por Bélgica. Fue una verdadera oportunidad para nuestros estudiantes el poder asistir a una obra de teatro de este nivel. También queremos dar las gracias a la propia actriz, Esther Lázaro, por toda la estrecha colaboración que hemos mantenido antes, durante y después de su representación. Fue también un placer colaborar con nuestras colegas de la *Faculté de Philosophie, Arts et Lettres* (FIAL), Barbara de Cock y Geneviève Fabry, a las que les agradecemos el habernos allanado el camino, animando a participar en el evento a todos los estudiantes de español de su facultad y ayudarnos a llenar completamente una sala de un aforo de más de 120 personas. Y finalmente, queda dar las gracias al propio *Institut des langues vivantes* (UC Louvain) y a su director, Philippe Neyt, que siempre ofrecen su mejor disposición para que este tipo de eventos sean posibles.

2. DE AICLE AL AULA: DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1. Contexto institucional y nivel del curso

Los alumnos que realizaron la unidad didáctica son estudiantes universitarios de la *Faculté de Philosophie, Arts et Lettres (bachelier en langues et lettres françaises et romanes; bachelier en langues et lettres modernes)* de la Universidad de Lovaina (UC Louvain) de segundo año de carrera que, además de los cursos de especialidad en lingüística y literatura española en su facultad, tienen un curso de ELE en la escuela de idiomas de la propia universidad, en el *Institut des langues vivantes (ILV)*, de 60 horas de duración (dos semestres). Nivel del curso: B1.2 a B2.1.

2.2. Número de participantes

Participaron 48 alumnos, en dos grupos de clase.

2.3 Materiales didácticos

Incluimos el enlace a una carpeta descargable que contiene los materiales que creamos y utilizamos para las diferentes sesiones de la UD³: <https://goo.gl/8gPrpz>

La carpeta contiene:

- Copia de las dos presentaciones de PowerPoint utilizadas en cada una de las dos primeras sesiones de clase (ver anexo 1: PowerPoint sesión 1 y anexo 2: PowerPoint sesión 2).
- Cuadernillo de actividades: copia del alumno, también de uso en las sesiones 1 y 2 (ver anexo 3: material del alumno).
- Cuadernillo de actividades: copia del profesor (incluye propuestas de solución de las actividades planteadas; ver anexo 4: material del profesor).
- Dos fragmentos editados de vídeo, tomados de una grabación disponible en internet del montaje de *De algún tiempo a esta parte*, protagonizado por Esther Lázaro (ver anexo 5: fragmento video 1 Max Aub; y anexo 6: fragmento video 2 Max Aub 2).
- Un fragmento de audio, tomado del material promocional del montaje de *De algún tiempo a esta parte* para el Teatro Español de Madrid, protagonizado en 2016 por la actriz Carme Conesa (ver anexo 7: fragmento audio Max Aub).

2.4 Duración

La UD está diseñada para tres sesiones de clase de dos horas de duración cada una de ellas. Durante el tiempo en el que se desarrolló esta UD, los alumnos tuvieron la presencia y ayuda en clase de dos profesoras (autoras de este artículo). Las tres sesiones se articularon de la siguiente manera:

3 La edición del material didáctico de esta UD fue imaginada y realizada por Alicia Tirado.

- **Hablando solos (sesión 1):** en esta primera sesión, nos acercamos al monólogo como recurso teatral. Estudiamos el contexto histórico en el que vivió Max Aub y vimos cómo el momento que le tocó vivir y su experiencia más personal influyeron decisivamente en su creación artística y en esta obra especialmente.
- **Sin palabras (sesión 2):** se dedica al reconocimiento y al análisis de determinados recursos expresivos que los estudiantes podrán encontrar en diferentes momentos de la representación de *De algún tiempo a esta parte*, con una atención importante a algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. Así, los estudiantes experimentaron qué matices introducen en el discurso la gestualidad o los cambios de entonación o ritmo.
- **Entre todos (sesión 3):** ejercicio de debate en clase. Antes de la sesión realizamos con los estudiantes ejercicios sobre conflictos o problemáticas actuales conectados con los grandes temas presentes en *De algún tiempo a esta parte*. En la sesión de clase los alumnos trabajaron argumentaciones contrapuestas, movilizándolo para ello los recursos necesarios para argumentar, rebatir, etcétera...

3. DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El desarrollo de las diferentes actividades de la UD se llevó a cabo de la siguiente manera: en un primer momento, partimos del *contenido* (sesión 1), para después reforzar la *comunicación* (sesión 2), y, finalmente integrar completamente en una tarea final (sesión 3) las cuatro “ces” de Coyle (2006), como veremos en los subapartados que siguen.

3.1 Primera sesión: *Hablando solos*

Antes de la primera sesión, los estudiantes debían leer la obra y seleccionar una frase. Al inicio de la clase, hicimos una reflexión en grupo, a modo de rompehielos, sobre el formato del texto que habían leído: el monólogo. Se podría pensar en un primer momento que sin diálogo no puede haber teatro, sin embargo, como afirma Valles Calatrava en las entradas de “diálogo” y “monólogo” de su diccionario (2002: 296 y 442) el diálogo se opone a la descripción y a la narración, pero no al monólogo, ya que ambos modos suponen un discurso directo del personaje y encajan, por tanto, en la propia esencia del teatro.



Sin diálogo, también hay teatro

Ambos son ejemplos de Discurso DIRECTO, aunque con diferencias



Resalta la interlocución
 Preguntas para mantener la interacción



Resalta al emisor
 Abundan las exclamaciones

A. Tirado y P. Lorente (2017). Unidad didáctica a partir de un texto teatral. Universit  catholique de Louvain, J.C.

VALLES CALATRAVA, J. R. (Dir.) (2002) *Diccionario de Teoría de la Narrativa*. Granada: Alhula
Entradas consultadas: “diálogo” (p. 296), “monólogo” (p. 442)

5

Las diapositivas 3, 4, 5 del anexo I (Dia. y An., en adelante) del PowerPoint ayudaron al profesor a introducir las principales diferencias entre la obra dialogada y el monólogo.

Una vez detallada esta cuestión, los estudiantes pusieron en común la frase que habían elegido en el texto (ver An. I. Dia. 6 y An. 3. Actividad 0), lo que nos dio una oportunidad magnífica para comenzar a acercarnos al relato de Emma. El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes explicaran por qué habían elegido cada frase y que el profesor se asegurara de que todos comprendían algunas alusiones de Emma, que no siempre se formulan de forma explícita.

En la actividad número 1 (ver An. 3. Actividad 1), se sugería completar una ficha técnica sobre la obra. En este momento, se reprodujo en la clase un vídeo que procedía de los materiales promocionales del montaje de *De algún tiempo a esta parte* protagonizado por la actriz Carme Conesa en el Teatro Español de Madrid en 2016 y que ayudaría a ilustrar el tipo de texto con el que íbamos a trabajar.

Seguidamente (ver An. I Dia.7 y An. 3. Actividad 2) se ofreció un resumen del argumento del monólogo (publicado en la edición digital del 3 de marzo de 2016 por el diario ABC) que se había vaciado de una serie de términos clave. Nos pareció un ejercicio relevante a la hora de insistir en ciertos conceptos, no solo a nivel lingüístico, sino también cultural e histórico⁴.

La actividad número 3 (ver An. 3. Actividad 3) ofreció una pequeña biografía de Max Aub que nos ayudaba a explicar a los alumnos que en

4 Nos referimos por ejemplo al significado específico, en la España de 1938, del término “la Barcelona republicana”, que no alude a una forma de gobierno, sino más bien al territorio dominado por uno de los bandos ideológicos y militares que en aquel momento libraba una guerra civil. Asimismo es importante refrescar los conocimientos de los estudiantes sobre la anexión de Austria por parte de Hitler (el *Anschluss*) en los meses previos al estallido de la segunda guerra mundial, justo en el momento en el que se ambienta el texto de Aub.

gran parte de la obra de Max Aub (y en esta muy en particular), aun siendo ficción, subyacía una voluntad de testimoniar el drama humano que le había tocado vivir (Sánchez Zapatero, 2010: 208-209).

Tras la lectura individual de la biografía sugerimos a los alumnos (An. I Dia 8) que participaran en la creación de una nube de palabras colaborativa y digital, como una lluvia de ideas para centrar entre todos los temas fundamentales que los alumnos encontraban en el monólogo. El ejercicio fue realizado con ayuda de la aplicación www.mentimeter.com, que diseña presentaciones interactivas, aunque existen otras diferentes opciones para hacerlo (*Kahoot, Poll Everywhere, Imakiku...*). Con Mentimeter, el tamaño de los términos que aparecen finalmente en pantalla es proporcional al número de veces que estos se introducen, y así se puede detectar cuáles son las expresiones más usadas por los alumnos. El resultado final del ejercicio es la siguiente diapositiva incluida en la presentación (ver An. I Dia.9). Sugerimos que el profesor también participe introduciendo términos en la nube de palabras, por si los alumnos no mencionan alguno que considere importante.

En este punto de la clase, los alumnos ya conocen el contexto histórico en el que fue escrito *De algún tiempo a esta parte*, son conscientes de que esa realidad vivida marcó a Max Aub en su creación artística y han hecho explícitos grandes ejes temáticos del monólogo, como son el nazismo, la persecución, la intolerancia, el exilio o los campos de concentración...

El ejercicio número 4 (An. I Dia. 10 y An. 3. Actividad 4) opuso una serie de frases en las que se han destacado en negrita algunas expresiones clave. Queríamos que los alumnos tuvieran en mente el contexto de la propia acción: una mujer, Emma, en una situación desesperada, que comparte su dolor con un marido que ya no puede oírle. Aunque Adolfo (marido de Emma) no esté y no pueda responderle, ella se dirige a su compañero de vida, a un hombre con quien lo ha compartido todo. Y en este tipo de situaciones comunicativas no es necesario explicitar con detalle todos los

conceptos a los que nos referimos. Las expresiones clave que destacamos en las frases precisamente aluden a la realidad común de Adolfo y Emma, una realidad que hace que al hablar de “los rojos” ella no se refiera a un color, sino a una ideología, que “el partido” sea el partido nazi o que “lo era” significa “era nazi”, y no cualquier otra cosa. Con este ejercicio los alumnos reflexionaron en parejas sobre el significado concreto de cada uno de los términos destacados, y cómo esas mismas palabras tendrían que explicarse de una manera bien distinta, si los interlocutores no compartieran un mismo código de referencias.

Consideramos especialmente relevante el uso recurrente del “ellos” y el “nosotros” o “los otros” como emblema lingüístico del propio conflicto que relata la obra (y que se retomará de alguna manera en la sesión final de debate).

Al final de esta sesión I se anunció a los estudiantes el temario de lo que se realizaría la semana próxima y se les pidió que, de manera autónoma, empezaran a preparar las actividades siguientes y los fragmentos de audio y vídeo (An. I [Dia. I I](#)).

La próxima semana...

Veremos...

Qué recursos expresivos encontramos en *De algún tiempo a esta parte*

- A nivel lingüístico: ¿interlocutor ausente?
- Valor expresivo de las inflexiones de voz
- Los silencios y su carga significativa
- Gestos

Trabajo previo que debes hacer...

- En MOODLE: Localiza los vídeos y el audio con fragmentos de la obra
- Lee las actividades del bloque III (el monólogo teatral, rasgos) y trata de percibir en los vídeos y el audio lo que te indicamos
- Realizaremos una puesta en común en clase

genially education

A. Tirado y P. Lomnie (2017). Unidad didáctica a partir de un texto teatral. Université catholique de Louvain, UCL.

11

Anexo I Diapositiva I I

3.2 Segunda sesión: Sin palabras

A partir del visionado de algunos extractos de grabaciones de anteriores representaciones, en esta segunda sesión veríamos cómo aquello que no está escrito también se lleva a escena: de qué manera en esos extractos la actriz Esther Lázaro consigue imprimir a las palabras distintas intensidades, matices y ritmos. En la sesión tratamos los recursos lingüísticos para crear este efecto y también focalizamos en todo lo que rodea al lenguaje no verbal. Aun siendo conscientes de que la comunicación no verbal es un concepto demasiado amplio y que abarcarlo por completo hubiera sido imposible en el marco de esta UD., sin embargo, nos pareció muy importante prestar atención también a los elementos no verbales de la comunicación (Aguaded, Cuenca y Lorente, 2014), más incluso tratándose de teatro.

Por tanto, dedicamos esta sesión a detectar:

- Los recursos lingüísticos que integran al marido ausente en el soliloquio de Emma: interpelaciones directas, preguntas o muletillas.
- Las inflexiones de la voz y su poder para recrear las emociones.
- El silencio y sus funciones expresivas en este contexto.
- Los gestos de la actriz a medida que habla o evoca situaciones pasadas.

La sesión arrancó con la realización de las actividades del bloque II del *Cuadernillo del alumno* (An. 2. [Dia 3](#) y An.3. [Actividad 5](#)), que habíamos mandado preparar en la sesión I. El profesor retomó la idea de que la obra de teatro es un soliloquio en el que, de alguna manera, se integra a Adolfo como interlocutor de Emma. Se hizo una puesta en común rápida sobre los recursos lingüísticos que los estudiantes conocían para hacer participar a alguien en una conversación

cara a cara, tales como preguntas retóricas, muletillas o interpelación. Luego, se visionó el fragmento (An.5) y se comprobó si estos recursos aparecían. En la presentación en PowerPoint (An. 2 [Dia 4](#)) está disponible una posible solución del ejercicio por si resultara interesante proyectarla a los alumnos tras la corrección. Esta solución también se encuentra en el cuadernillo de actividades: copia del profesor (An. 4).

Una vez realizada esta actividad, pasamos a reflexionar sobre la voz y los matices expresivos que aporta. La presentación en PowerPoint ayudó a guiar algunas sencillas explicaciones al respecto (An. 2 [Dia 5](#)) y se planteó a los estudiantes que utilizaran la frase que abre la obra, es decir; “Tengo las manos agarrotadas” y que la pronunciaran guiados por emociones como la sorpresa, la alegría, el miedo, la tristeza, o el asco... (An. 2 [Dia 6](#)). Como alternativas de explotación para esta dinámica, se puede sugerir una emoción para que el estudiante la interprete en la frase, o bien se le puede dejar elegir la emoción y que los demás compañeros adivinen cuál es por su interpretación. Se mostró así cómo la voz puede aportar significado emocional a las palabras.





Matices expresivos de la voz

Cualidades de la voz y variedad vocal

- Tono o modulación
- Entonación

- Dicción
- Ritmo
- Uso de pausas

- Interpretación
- Expresividad

Fuente: <http://eeoexpresate.blogspot.com/2014/03/cualidades-de-la-voz.html>

- ◆ Inflexiones: cambios de melodía
- ◆ Volumen: intensidad
- ◆ Tono: agudo o grave
- ◆ Tempo: deprisa o despacio

A. Tirado y P. Lorente. (2017). Unidad didáctica a partir de un texto teatral. Université catholique de Louvain, UCL.

5

Anexo 2 Diapositiva 5

Otra oportunidad de reflexión sobre el mismo tema es la que se expone en la siguiente diapositiva (An.2 Dia.7): mostramos cómo la misma frase del ejercicio anterior se podía leer de forma diferente, en función de los signos de puntuación.



La voz y la puntuación

- ¿Tengo las manos agarrotadas?
- ¡Tengo las manos agarrotadas!
- Tengo, las manos, agarrotadas.
- Tengo (las manos) agarrotadas
- Tengo... las manos agarrotadas
- Tengo las manos... agarrotadas
- Tengo las manos "agarrotadas"
- Tengo las manos. Agarrotadas, pero las tengo
- Tengo las manos agarrotadas, los pies helados, el corazón herido... no puedo soportar lo que me está pasando

A. Tirado y P. Lorente. (2017). Unidad didáctica a partir de un texto teatral. Université catholique de Louvain, UCL.

7

Anexo 2 Diapositiva 7

La segunda actividad de contacto directo con el monólogo (An. 2 Dia. 8 y An. 3, Actividad 6) la realizamos ayudados por un audio (An. 7). Usamos audio para que los estudiantes se concentraran solo en la voz. Además de escuchar el sonido aportamos la transcripción en el cuadernillo del alumno. En este caso pedimos a los estudiantes simplemente que se fijaran en los matices e inflexiones de voz y lo que estas aportan, y les facilitamos la corrección (An. 2 Dia. 9) que también aparece en el An. 4.

Este mismo fragmento de audio nos va a servir para la siguiente actividad (An. 2 Dia 10 y 11 y

An. 3, **Actividad 7**) en la que nos centraríamos en el valor del silencio. Las comas y los puntos son signos ortográficos que marcan finales o pausas de diferentes tipos en los enunciados. Nos preguntamos en este momento cómo se realizaría “la interpretación” de estas pausas escritas en la interpretación de un texto teatral y si se corresponderían fidedignamente con los signos ortográficos que marcan pausas en el texto escrito. Es probable que no, pues las emociones y la forma de interpretar de cada actriz imponen una cadencia personal, lo que hace posible la magia de las diferentes puestas en escena de una misma obra. En cualquier caso, esas pausas suponen silencios y los silencios, como elementos de paralenguaje que son están cargados también de contenido (Knapp, 1980). Pedimos igualmente a los estudiantes que marcaran con una clave las distintas pausas y su duración (“/” para silencios cortos y “///” para largos) y luego en común nos pondríamos de acuerdo sobre qué expresa cada una de esas pausas.

A continuación, nos concentramos en analizar los gestos, como una de las manifestaciones del lenguaje no verbal. Para introducir la actividad dedicada a los gestos (An. 2 **Día 12**), se visionó un vídeo sobre gestos españoles y se presentaron algunos datos interesantes sobre el peso de lo no verbal en la comunicación, tomados de Gelabert y Martinell (1988). Se recomendó entonces a los estudiantes trabajar sobre el fragmento vídeo (An. 6) en relación a los gestos (An. 2 **Día 13** y An. 3 **Actividad 8**). Para el diseño de la siguiente actividad realizamos una decodificación conjunta con los estudiantes del mensaje lingüístico y el gesto correspondiente, para que los alumnos observaran que la gestualidad añade información a los enunciados lingüísticos. También presentamos esos gestos asociados a unidades fraseológicas, para que pudieran observar cómo tiene todo el sentido el que Emma mire hacia arriba al evocar una techumbre o las llamas que se elevan hacia el cielo en el incendio que arrasa la sinagoga (An. 2 **Día 14**).

Como parte final de esta sesión 2, se les anticipó a los estudiantes lo que íbamos a realizar en la sesión siguiente (An. 2 **Día 18** y **19**) y que fue

la organización de un debate. En grupos, los estudiantes tendrían que tratar temas sobre conflictos de actualidad que no estaban tan alejados de los vistos en la obra de Max Aub, como veremos en el apartado siguiente.

3.3 Tercera sesión: *entre todos*

Como tarea final de esta unidad didáctica nos pareció interesante plantear una discusión con los estudiantes a modo de debate. Por supuesto, no es nada nuevo en la clase de lengua extranjera el uso del debate, pues es un excelente recurso pedagógico ampliamente utilizado por los profesores. En efecto, el uso del debate es una actividad muy rentable en la clase de lenguas, pues conlleva la implicación de los estudiantes en tareas que van más allá de las puramente lingüísticas, pues se ejercita el desarrollo de estrategias para sintetizar, rebatir ideas, resumir, comparar, argumentar, valorar... Con todo, muchas veces, los profesores de ELE dejamos de lado el contenido de lo que se pueda llegar a debatir y nos preocupamos más de cómo se dice que de qué se dice. El objetivo final que nos marcamos con este debate era despertar en los estudiantes un espíritu crítico para que pudieran llegar a analizar las problemáticas que se plantean en una obra como la que estamos trabajando.

Así pues, se organizó el debate, en el que los estudiantes deberían preparar y asumir un rol con una posición determinada para presentarla en tan solo 2 minutos y en cada uno de los siete grupos de trabajo, como veremos a continuación. En primer lugar, se trabajó antes de la sesión 3, es decir al final de la sesión 2, en una presentación explícita de la relación existente entre los conflictos que aparecen en la obra de Max Aub y su conexión con la actualidad (An. 2 **Día 18** y **19**). Todo ello sirvió para explicar el trabajo que tendrían que realizar los estudiantes durante la sesión 3. En un segundo momento y a partir de lo que los estudiantes habían preparado durante la semana, se trabajó en la clase. Finalmente, una vez finalizadas las sesiones de clase y una vez vista la representación de la obra se les pidió una reflexión individual sobre todo el proceso alrededor de esta actividad.

A continuación, detallamos todo el trabajo para la organización del debate de la sesión 3 en los tres momentos de los que hablamos: antes, durante y después de la tercera sesión.

3.3.1. Antes de la sesión

Partiendo de la nube de palabras de la primera sesión, en la que los propios estudiantes habían definido cuáles eran los **temas fundamentales** de la obra de Max Aub, se lanzó una reflexión al grupo-clase y es la de saber si los temas que habían surgido en la nube creada por ellos mismos seguían hoy vigentes, es decir, si podíamos hoy en día hablar de cuestiones como nazismo, racismo, exclusión, injusticia o violencia...



Anexo I Diapositiva 9

Es evidente que la mayoría de estas cuestiones son de actualidad, aunque se manifiesten de diferente manera a como lo hacían en la época en la que se ambienta la obra. El profesor seleccionó y propuso a los estudiantes trabajar en el debate sobre siete asuntos de actualidad en los que se detectaban conflictos que guardaban una cierta conexión con las temáticas de la obra de Aub y que son los siguientes⁵:

- Enseñanza religiosa en colegios estatales.
- Memoria histórica y reparación a las víctimas (España).
- Vida pública y símbolos religiosos.
- Nacionalismo y política.
- Identidad cultural versus país de residencia.
- La inmigración.
- La soledad.

5 La selección de las temáticas se realizó por razones de actualidad y porque permitía una relativa polarización de diferentes argumentos de un debate.

Tras esto, se presentaron en clase a los estudiantes algunos consejos e instrucciones para la buena organización de un debate (An. 2 [Día 21](#) y [22](#)) y realizamos un recordatorio sobre cómo se debe construir un discurso oral de tipo divulgativo y qué uso de la lengua es el más aconsejable. Apoyamos nuestra instrucción con el visionado de un vídeo con consejos de un especialista del [Instituto de comunicación empresarial ICE](#) (escuela de comunicación fundada por el periodista Manuel Campo Vidal).

Tras la instrucción realizada en clase y para ayudarles a realizar el trabajo de preparación del debate, que, aunque en grupo, debían realizar de manera autónoma, les proporcionamos materiales de trabajo en un blog creado a este efecto (<https://ucldebate.wordpress.com>) en el que colgamos, en diferentes posts, diferentes artículos y los razonamientos que nos parecieron relevantes para cada una de las posturas que se tenían que defender (An. 2 [Día 19](#)). Dependiendo del tema con el que trabajaba cada grupo, encontraban dentro de esos posts las tesis predominantes. Fueron ellos mismos quienes se repartieron los puntos de vista que tenían que defender, y para cada uno de esos puntos de vista se les suministraban textos con los argumentos principales. Tratamos en todo momento de aportar muestras de lengua claras, simplificadas y comprensibles, porque el objetivo, insistimos, no era realizar una investigación exhaustiva sobre una determinada temática, sino más bien comunicar los aspectos esenciales de una cuestión y presentar diferentes puntos de vista para confrontar al estudiante con ellos, pues en cada tema se pueden defender posturas divergentes. Es evidente que se trata de temas amplísimos y que sería imposible abordarlos en su totalidad en el tiempo del que disponen para debatir.

Para disminuir la dificultad de la tarea (lectura de la información, síntesis y organización de ideas en un discurso) decidimos acotar mucho las argumentaciones, de ahí la preselección en un blog de los materiales de trabajo. También, proporcionamos a los estudiantes listas de recursos para expresar acuerdo y desacuerdo,

así como de distintas expresiones o conectores de la argumentación.

3.3.2. En clase

La tarea de exposición en sí exigió de los alumnos un importante esfuerzo de síntesis. A partir de la información contenida en el blog, cada uno de ellos debía hacer una exposición de su tesis lo más completa posible en tan solo dos minutos. El estudiante debía, por tanto, escoger los mejores argumentos y relacionarlos entre sí de una forma clara y atractiva.

En general demostraron una muy buena capacidad de síntesis, una buena comprensión, incluso de los asuntos culturalmente más lejanos a ellos y se ciñeron al tiempo previsto. También hay que reseñar que quienes intervenían en segundo lugar (a modo de réplica) no habían preparado intervenciones aisladas, sino que aludieron al discurso anterior para, a partir de él, exponer el suyo.

Uno de los momentos más importantes de todo el trabajo realizado en la unidad didáctica fue la presentación en clase de los diferentes grupos de trabajo del debate. Los estudiantes dieron pruebas de no solo ser lingüísticamente más competentes en este tipo de acto comunicativo, sino de haber desarrollado, gracias a las lecturas previas de los artículos, un espíritu crítico muy interesante, basado en contenidos (que se encontraban en los textos), incluso defendiendo ideas contrarias a las propias, pues muchas veces el rol, que les había tocado en suerte desempeñar dentro de su grupo, no se correspondía con el que ellos personalmente tenían: se les ayudó así a acercarse a la idea que presentamos anteriormente y es la del respeto e igualdad de la postura de otros, salir de su propio “yo” para adentrarse en una abertura de pensamiento hacia otras posturas o posiciones.

Tras la presentación de cada grupo se les pidió votar por aquella persona del grupo que hubiera sido más convincente y sólida en lo que defendía. Fue muy sorprendente verificar que los estudiantes fueron capaces de diferenciar su



acuerdo personal con la postura defendida de la habilidad retórica del orador al exponerla.

Para acabar esta última parte, además de las votaciones de sus compañeros, la retroalimentación de las profesoras resaltó tanto los puntos fuertes de la intervención de cada estudiante como un consejo para mejorar sus habilidades de comunicación en el futuro.

3.3.3. Después de clase

Tras la realización de la UD, Esther Lázaro representó con éxito la obra de teatro en el *Institut des langues vivantes*, gracias a la participación de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Como punto final de todo este proceso, se les pidió a los estudiantes alguna reflexión sobre la representación y sobre todo el proceso alrededor de la misma. Dejamos en este enlace el [libro de visitas](#) que hemos realizado con los comentarios de la propia Esther Lázaro, de Guadalupe Melgosa (Consejera de Educación), de algunos estudiantes y de las dos profesoras.

«El uso del debate es una actividad muy rentable en la clase de lenguas, pues conlleva la implicación de los estudiantes en tareas que van más allá de las puramente lingüísticas, pues se ejercita el desarrollo de estrategias para sintetizar, rebatir ideas, resumir, comparar, argumentar, valorar...».

4. CONCLUSIÓN

En estas líneas hemos presentado un ejemplo de UD que ha tenido en cuenta el llevar a cabo actividades que conciernen a las cuatro “ces” de Coyle (2006): conocimiento, comunicación, cognición y cultura. Empezamos por acercarnos al teatro, focalizando en el recurso del monólogo dentro del género literario del teatro, así como en la presentación de la obra de Max Aub y el contexto histórico en la que esta se desarrolla, pues tratándose de estudiantes de Filología, nos pareció pertinente desarrollar *conocimientos* propios del currículo. Después, centramos la instrucción en todo aquello que concierne la *comunicación*, con una especial atención a la reflexión sobre el lenguaje no verbal. En la parte final de la UD, en el debate trabajamos la *cognición* por medio de procesos como debatir, argumentar, resumir... Por supuesto, toda la UD quería suscitar el espíritu crítico de los estudiantes, que se acercaban así a una realidad, a una *cultura* diferente, que, por su lejanía temporal, les podría resultar extraña, pero en la que rápidamente encontraron reflejo en temas de actualidad y pudieron así sentir y empatizar con los problemas que vivía la protagonista.

Al trabajar en una clase de ELE con una obra de teatro como esta de Max Aub, no podíamos pasar por alto que debemos formar a estudiantes que se desarrollen como ciudadanos plurilingües,

pluriculturales, que se acerquen al otro desde culturas y opiniones diferentes a la suya y que todo ello lo realicen siempre desde el respeto y la igualdad. Desde este punto de vista, el contenido de lo que se enseña y la cultura a la que uno se aproxima es tan importante como la lengua en la que se enseña, así como es importante también considerar las 5 diferentes dimensiones del AICLE descritas en el *Profiling European CLIL Classrooms* (Marsh et al., 2001) y de las que hablábamos en la introducción a este artículo.

El AICLE moderado (*Soft CLIL*) nos permitió la flexibilidad perfecta para impregnar una clase de ELE de un enfoque pedagógico que va más allá de la lengua, y que desarrolla la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de manera global. Gracias a este planteamiento conseguimos llevar al aula una UD centrada en el alumno, que permitía que los participantes fomentaran la interactividad a la vez que desarrollaban su pensamiento de manera crítica y que permitía que se implicaran en el contenido teórico que estaban aprendiendo de una manera también personal, de una manera empática, dada la evidente carga emotiva implícita en el texto sobre el que gira la UD. Además, el uso del teatro nos brindó la ocasión perfecta para llevar a la práctica la integración de los 4 elementos (las cuatro “ces”) fundamentales en AICLE. También, gracias a este texto pudimos trabajar con nuestros estudiantes diferentes componentes de la competencia comunicativa propuestos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), pues no solo expusimos a nuestros estudiantes a análisis lingüísticos de muestras de lengua, sino que también les hicimos conscientes del contenido sociolingüístico del texto, abordando la dimensión social del uso de la lengua, y del uso funcional de los recursos lingüísticos, mostrando bien las posibles relaciones que se dan entre la lengua, los interlocutores y el contexto discursivo.

Aquí hemos presentado un ejemplo de UD bajo un prisma de AICLE moderado y que sigue las principales líneas metodológicas de actividades de este tipo que se desarrollan en un curso de lengua. Con todo, somos conscientes de que implementar AICLE necesitaría mayor desarrollo de muchos de los elementos aquí expuestos, que, en nuestro caso, sobrepasaban el tiempo disponible para ello dentro de los límites del curso. Cabe destacar, como quedó reflejado en el libro de visitas, la satisfacción de todos los que vivimos esta experiencia, que se convirtió en un momento muy especial del semestre. Todo ello nos anima, como profesores, a seguir investigando en cómo ofrecer materiales ELE, donde no solo contenidos y lengua, sino también cognición y cultura se presenten conjuntamente.

A pesar de que la teoría sobre AICLE como metodología es abundante, sin embargo, parece que esta no se corresponde con una implementación equivalente en materiales disponibles que el profesor pueda llevar al aula, siendo estos escasos. Así pues, para acabar, nos gustaría señalar, por un lado, que existe una necesidad creciente de que se hagan materiales AICLE y, por otro lado, que sería conveniente en procesos de innovación pedagógica AICLE el no desatender la formación específica para profesores en estas metodologías antes de ponerlas en marcha, pues precisan de unas pautas metodológicas a las que los profesores no estábamos todavía acostumbrados. Solo así podremos empezar a considerar en los cursos de lengua un aprendizaje integrado, que parece corresponder mejor con las actuales necesidades tanto de nuestros estudiantes como de la sociedad en la que vivimos.

«No solo expusimos a nuestros estudiantes a análisis lingüísticos de muestras de lengua, sino que también les hicimos conscientes del contenido sociolingüístico del texto, abordando la dimensión social del uso de la lengua, y del uso funcional de los recursos lingüísticos».

REFERENCIAS

- AGUADED, A., CUENCA, B. y LORENTE, P. (2014). "Esto me viene al pelo. La importancia de la comunicación no verbal en el aula de ELE". En *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE (pp.743-753): La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Jaén, 2013. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiv.htm [Consulta 23/10/2018].
- AUB, M. (2018). *De algún tiempo a esta parte. Colección Biblioteca del exilio*. Esther Lázaro (Ed.). Sevilla: Editorial Renacimiento.
- BENTLEY, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consulta 23/10/2018].
- COYLE, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *Monograph 6*, 5-29. Barcelona: APAC.
- ESCOBAR, C. y SÁNCHEZ, A. (2009). "Language Learning through tasks in a CLIL Science Classroom". *Porta Linguarum, I 1*, 65-83.
- GELABERT, M.J. y MARTINELL, E. (1989). "Aprender una lengua es también aprender sus gestos (Proyecto diccionario de gestos)". En *Actas del I Congreso Nacional de la ASELE (pp. 298-299). El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales*. Granada, 1988. En línea https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_i.htm [Consulta 23/10/2018].
- KNAPP, M. L. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- MARSH, D., MALJERS, A. y HARTIALA, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- PAVESI, M, BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001). *CLIL guidelines for teachers*. Milan: TIE CLIL.
- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010). "Max Aub y el poder testimonial de la ficción". *Revista de Estudios Humanísticos Filología*, 32, 208-209. Disponible en <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEH/Filologia/article/view/2878> [Consulta 01/10/2018]
- VALLES CALATRAVA, J. R. (2002). *Diccionario de Teoría de la Narrativa*. Granada: Alhuila.

LA DIDACTOLOGÍA/DIDÁCTICA DE LENGUAS-CULTURAS Y LA CULTURA EN ELE: DIÁLOGOS Y PROPUESTAS

Carmen Mata Barreiro

Profesora Titular (Universidad Autónoma de Madrid)

carmen.mata@uam.es

Frente a los desafíos inherentes a la enseñanza de lenguas extranjeras, proponemos un diálogo entre las culturas didácticas del FLE y del ELE. La convergencia de las aportaciones teóricas y metodológicas de estos dos universos potenciaría un mayor equilibrio entre la lengua y la cultura y un desarrollo más enriquecedor de la interculturalidad, la creatividad y la autonomía del aprendizaje, y favorecería una enseñanza más humanista y más abierta a la dimensión heurística.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando analizamos el universo de la enseñanza de lenguas extranjeras en un marco internacional, constatamos un contraste entre el discurso de su importancia en el plano educativo, como construcción del futuro de las sociedades, y una cierta insatisfacción en la materialización de las ideas, en nuestra experiencia como docentes e investigadores.

Las propuestas de instituciones como el Consejo de Europa sobre enseñanza/aprendizaje de lenguas desde la década de 1960, intentan construir un proyecto común que conduciría, en este siglo XXI, a una educación plurilingüe e intercultural, como sugiere el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002 [2001]), y a una aportación de las lenguas a “la democracia y a la cohesión social” (2014, www.coe.int/lang/fr). Pero ¿cómo desarrollamos estos ambiciosos proyectos? ¿Nos limitamos a aplicar competencias y tareas o investigamos sobre los diferentes planteamientos de las distintas didácticas de lenguas sobre la concepción de la lengua y la cultura, sobre su interacción y sus potencialidades? ¿Por qué no creamos diálogos entre estas distintas didácticas?

El interés y la pertinencia de construir un diálogo entre culturas didácticas, transfiriendo planteamientos y seleccionando propuestas de investigadores innovadoras y enriquecedoras para docentes y alumnos, es el fruto de mi experiencia como profesora en marcos diferentes, nacionales e internacionales, de formación e investigación, entre los cuales destacaría mi formación como “Consejera pedagógica” en el CIEP-BELC¹ (París), y mi colaboración en sus programas de formación del profesorado, así como el trabajo desarrollado como profesora invitada en la sección de Estudios Hispánicos (Departamento de Literaturas y de Lenguas Modernas) de la Universidad de Montreal. En esta universidad canadiense, la elaboración de un seminario de estudios superiores sobre la aportación de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) a la Didáctica del ELE me impulsó a investigar, de un modo más

¹ El BELC, *Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger*, constituye una sección especializada en la formación y en la investigación del Francés como lengua extranjera (FLE) en el CIEP, *Centre international d'études pédagogiques*. Ver <http://www.ciep.fr>

específico, la génesis de ambas didácticas y su diferente representación de la interacción entre la lengua y la cultura. En el proceso de preparación de dicho seminario, la conversación con la investigadora Marta Higuera García, en el Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes, me animó a continuar promoviendo el diálogo entre las culturas didácticas, como ella misma practica en el campo del aprendizaje del léxico². En el citado encuentro, puso de relieve la importancia de las aportaciones de Robert Galisson, investigador y profesor de la Universidad Sorbonne nouvelle-Paris III, que es, en efecto, uno de los “maestros” de la didáctica de FLE que ha transformado la representación de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, dotándola de una dimensión humanista y muy enriquecedora para los alumnos y para los docentes.

El análisis de sus ideas e investigaciones así como de las de Louis Porcher y Francis Debyser, tres formadores de formadores que han contribuido a la construcción de una didáctica del FLE con perfil y valores específicos, constituye la base del diálogo y de las sugerencias que proponemos en este artículo.

2. DIDACTOLOGÍA/DIDÁCTICA DE LENGUAS-CULTURAS : ROBERT GALISSON

En tres ámbitos, el universo teórico y metodológico de Galisson ha sido particularmente fructífero: la constitución de una disciplina autónoma y federativa, la “*Didactologie/Didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)* – D/DLC”, la interacción entre lengua y cultura y la interculturalidad.

Didactologie/Didáctica de lenguas-culturas

La Didactología/Didáctica de lenguas-culturas se presenta como una disciplina que no es la aplicación de un campo considerado científico, sino que su autonomización

determina la construcción de modelos teóricos pluridisciplinarios, que garantizan su coherencia interna y pueden hacer frente a la complejidad de la enseñanza/aprendizaje de este universo denso y en continua evolución. Al modelo de “Lingüística aplicada”, que ha sustentado otros universos de enseñanza de lenguas, se substituye así una disciplina consolidada, nutrida por las ciencias de la educación y ciencias psicológicas, las ciencias del lenguaje y las ciencias sociales, y en la que la dimensión deontológica o ética es uno de los aspectos más innovadores. Los profesores deben reivindicar la libertad de experimentar, de desarrollar una “investigación-acción” o una “investigación-implicación”. En su discurso de recepción de un Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Turín en 2001, Galisson se presenta como “un artesano del ensayo y del error [...] que, en la obstinación y la humildad, a través de las lenguas-culturas, con el concurso y bajo el control de los actores del terreno, se esfuerza en actuar sobre la realidad cotidiana de la escuela, con el fin de hacer el mundo menos opaco, [...] despertando, en los jóvenes, las ganas de comprender, de actuar” (Galisson, Universidad de Turín, 23 abril 2001). El método de análisis y de intervención de la D/DLC diferencia e integra las dimensiones y perspectivas “didactológica” o teórica, “didactográfica”, relativa a los materiales empleados, y “didáctica”, que concierne la práctica en el aula.

Lengua-cultura e interculturalidad

El objeto de la enseñanza/aprendizaje en la D/DLC es la lengua-cultura, y en esta asociación o interacción, Galisson ya observaba, en un artículo de 1994 (Galisson 1994: 21), que el espacio de la cultura recuperaba su retraso sobre el espacio de la lengua y se convertía en el elemento motor, y que esta transformación era propulsada por la emergencia de la noción de interculturalidad. En sus reflexiones-reivindicaciones sobre la integración de la cultura, incluye lo que denomina “*le cultivé*”, asociado al pensamiento, y “*le culturel*”, la cultura cotidiana, y en el campo del léxico, la “*lexiculture*”, considerando que las palabras vehiculan una carga cultural compartida (“*charge culturelle partagée*” CCP –Galisson, 1991: 120),

2 Ver: Marta Higuera García (2006), *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Arco Libros, Cuadernos de Didáctica del español/LE.

que refleja la cosmovisión de una comunidad.

3. ANTROPOLOGÍA CULTURAL, INTERCULTURALIDAD, AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE: LOUIS PORCHER

Convencido de la importancia de aprender a leer y a interpretar la cultura, la de los demás y la nuestra, Porcher propone y construye la “antropología cultural”, inspirada en las ciencias sociales, y en la que son importantes las competencias de objetivación y de contextualización. Los ámbitos culturales que aborda son, entre otros, las representaciones, los valores, las prácticas culturales, la cultura generacional, la cultura profesional, la cultura regional, la cultura religiosa, el mestizaje y los “lugares de memoria” (P. Nora).

Sobre la interculturalidad, en su libro *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline* (1995), recuerda que el concepto de “interculturel” ha aparecido en el marco de la enseñanza a los niños inmigrantes en Europa, en la década de 1970, y que dos grandes instituciones europeas, la Comisión en Bruselas y el Consejo de Europa en Estrasburgo, aseguraron la promoción de la perspectiva intercultural como modalidad necesaria para una enseñanza adaptada al contexto migratorio y como inspiradora de una pedagogía específica. Subraya que esta pedagogía intercultural, asociada a las ideas que toda sociedad es pluricultural hoy, que todas las culturas son iguales en dignidad y que es importante establecer conexiones e intercambios entre ellas, se ha transferido a la didáctica del FLE y se ha revelado como un motor de transformación.

Porcher pone de relieve que lo que importa, desde el punto de vista pedagógico, en la perspectiva intercultural, es su dimensión dinámica, los replanteamientos y las interrogaciones que inspira y promueve. Considera muy interesante abordar el análisis de los estereotipos, tanto de los “hetero-estereotipos” como de los “auto-estereotipos”.

4. LA CREATIVIDAD, LA “SIMULACIÓN GLOBAL”: FRANCIS DEBYSER

La concepción de la didáctica de Debyser, cuya trayectoria como investigador y formador es indisociable del BELC (del que ha sido director), se caracteriza por la búsqueda de vías que ayuden a apartarse de un “doctrinalismo científico”, que determinaría un “dirigismo didáctico”, y que favorezcan una pedagogía del descubrimiento, una enseñanza personalizada y una pedagogía de la creatividad. Propone una pedagogía de la “simulación” que permita conciliar la vida y la creatividad de la clase con la preocupación de los profesores de no renunciar a las exigencias inherentes a la progresión.

Inspirándose en el juego, en la literatura, en la obra de escritores como Borges, Perec y Queneau, entre otros, Francis Debyser y Jean-Marc Caré proponen técnicas en las que convergen comunicación y creatividad, simulando la realidad y (re)creando universos reales y ficticios. El abanico de creatividad se abre desde la simulación funcional y el juego de rol, contruidos a partir de matrices programables, hasta la “simulación global”, proyecto más ambicioso, que consiste en la reconstrucción colectiva y progresiva de un universo real o imaginario. En la “simulación global”, la comunicación se enfrenta a la espontaneidad y se construye paulatinamente, y se consigue un equilibrio entre los aspectos formales de manipulación gramatical y las actividades semánticas de producción (oral y escrita), entre lo útil, lo imaginario y lo poético. La cultura se integra en los proyectos de simulación global, ya sea la cultura cotidiana (por ejemplo, la recreación de un pueblo o de la vida de un edificio), la cultura asociada a las artes visuales (un museo imaginario), o la reconstrucción de momentos de la Historia, como hemos desarrollado con alumnos de enseñanza secundaria del Instituto Puig Adam de Getafe, en la recreación de la Ocupación de Francia en la II Guerra mundial y de Mayo del 68.

5. DIDACTOLOGÍA/DIDÁCTICA DE LENGUAS-CULTURAS EN EL SIGLO XXI: PERMEABILIDAD Y DIÁLOGO

La obra de Galisson, Porcher y Debyser desarrolla una didactología/didáctica humanista, que propone un equilibrio entre lengua y cultura, que impulsa la voluntad de descubrir y la autonomización en el alumno así como la investigación-implicación en el docente, a quien proporciona instrumentos para la observación y para la intervención. La interacción entre pedagogía activa, actitud crítica y perspectiva intercultural prepara al alumno a asumir su papel de ciudadano en una sociedad plural y democrática y le ayuda a desarrollar una conciencia social. Son también las bases para adquirir una verdadera competencia comunicativa intercultural.

La enseñanza/aprendizaje de lenguas, cuando integra una reflexión sobre la relación e interacción entre lengua y cultura, engendra una competencia heurística y despierta una curiosidad intelectual que no se detiene en los límites del aula.

Trabajar para que las fronteras entre las didácticas de las distintas lenguas —en cuya génesis intervienen ideas, valores y sensibilidades específicos— sean permeables nos parece un proyecto pertinente, necesario y enriquecedor para profesores y alumnos de un mundo caracterizado por la movilidad y los intercambios pero en el que, muy a menudo, se niega el espacio y la voz al otro, al diferente.

«La obra de Galisson, Porcher y Debyser desarrolla una didactología/didáctica humanista, que propone un equilibrio entre lengua y cultura, que impulsa la voluntad de descubrir y la autonomización en el alumno así como la investigación-implicación en el docente, a quien proporciona instrumentos para la observación y para la intervención».

6. LA CULTURA COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN: SUGERENCIAS

Si la cultura es un espacio de motivación y enriquecimiento intelectual para los aprendientes, debería ser también un espacio en el que los profesores puedan cultivar sus centros de interés, acompañando y compartiendo con los estudiantes la exploración de territorios geográficos, sociales y estéticos de la lengua extranjera estudiada.

Concebimos la cultura como una experiencia de formación e investigación, aplicable a los distintos niveles de edad, de motivación y de competencia comunicativa y lingüística. En nuestra propia experiencia, hemos tratado siempre, tanto en la docencia de enseñanza secundaria como en el marco universitario, de hacer compatible la investigación-acción o investigación-implicación con la investigación personal sobre temas y problemáticas próximas, para lograr un enriquecimiento intelectual mutuo. Así, el imaginario de la ciudad, que ha sido el punto de partida del proyecto de simulación global “La ciudad ideal”, desarrollado con alumnos de enseñanza secundaria, es actualmente objeto de análisis de mis estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid —mundo urbano francófono: Montreal, Bruselas, París—, y constituye uno de mis campos de investigación prioritarios (cfr. ciudad e inmigración, ciudad y perspectiva de género en la literatura).

En esta experiencia compartida de descubrimiento y exploración de la cultura, los enfoques metodológicos y epistemológicos no son tampoco divergentes. Las perspectivas interdisciplinar y comparada constituyen vías pertinentes de conocimiento, de lectura de culturas y de adquisición de una competencia intercultural.

La cultura no se presenta como un corpus neutro sobre el que se trabajan los aspectos lingüísticos sino como un laboratorio en el que el análisis de aspectos sociales o estéticos coexiste con el estudio de discursos, de elementos

sociolingüísticos y de recursos estilísticos. Así, al abordar el universo de la música, y concretamente de una canción, es importante no desnaturalizar este objeto, que es producto de una creación. Abordarlo como tal producto, invitando inicialmente a los alumnos a expresar la recepción de dicha música, de su ritmo, y las sensaciones que suscita, y sugiriéndoles que la comparen con otras que les son familiares, podría ser el comienzo del trabajo de análisis. Después de este acercamiento a través de las sensaciones, en un segundo tiempo, les solicitaríamos que emitan inferencias o hipótesis sobre los temas que aborda y el modo cómo los aborda, a partir de la interacción entre la música y elementos de la letra, como el título y el estribillo. Y en un tercer momento, nos focalizaríamos sobre la letra, sobre el mensaje y los temas y sobre el modo cómo se traducen en el discurso.

Del mismo modo que el cine, la canción permite penetrar en el universo de la Historia, investigar sobre la evolución de una sociedad, de su imaginario y de su sensibilidad, como propone el muy reciente libro del periodista y músico Fidel Moreno, *¿Qué me estás cantando? Memoria de un siglo de canciones* (2018). Y en este enfoque, el análisis de retos musicales contemporáneos como la creación de una canción a partir del catálogo de *Ikea* por el cantante de rap Arkano puede ser muy sugerente.

La canción convoca asimismo a la literatura e invita a estudiar el proceso de adaptación de la poesía. Podríamos proponer a los estudiantes analizar las adaptaciones de la poesía de Rosalía de Castro por Amancio Prada o las de la poesía de García Lorca en los discos *Lorquiana* de Ana Belén y en el actual *EnLorquizado* de Miguel Poveda, cuya calidad dramática y musical es relevante. Otra propuesta, más ambiciosa, es investigar la evolución de la canción de autor española, cómo nace en París en la década de 1950, entre el exilio y la inmigración, cuando Paco Ibáñez pone música y voz a *La más bella niña* de Góngora (González Lucini 2006), y cómo a la influencia de cantautores francófonos como Brassens y Brel le sucede la del folk de Estados Unidos (Bob Dylan, Joan Baez). Una perspectiva

diacrónica incluiría la “*Nova Cançó Catalana*” (Els Setze Jutges, Raimon, Joan Manuel Serrat, Maria del Mar Bonet, Lluís Llach), la “*Nueva Canción Vasca*” (el grupo Ez Dok Amairu —que significa en castellano No Hay Trece—, Oskorri, Urko), y el movimiento “*Voces Ceibes*” —Voces libres— en Galicia, así como la “*movida*” madrileña con la figura de Joaquín Sabina.

Explorar la canción de autor permite acoger en el aula poemas como “*La saeta*” de Antonio Machado y “*Para la libertad*” de Miguel Hernández en la voz de Serrat, y “*Pequeño vals vienés*” de García Lorca en la voz de Silvia Pérez Cruz, y paralelamente, observar cómo la canción ha acompañado a los movimientos sociales en su lucha por la libertad de expresión. Sería pertinente también una comparación entre “*Canto a la libertad*” de Labordeta y la canción portuguesa “*Grândola, vila morena*”, de José Afonso, que sirvió como señal para que los militares portugueses iniciaran la Revolución de los Claveles el 25 de abril de 1974, y que fue adoptada por el movimiento musical antifranquista en los últimos años de la dictadura española. Una investigación complementaria buscaría responder a la pregunta sobre estilos musicales y canciones que han acompañado a revoluciones como Mayo del 68 o el “15-M”.

«Si la cultura es un espacio de motivación y enriquecimiento intelectual para los aprendientes, debería ser también un espacio en el que los profesores puedan cultivar sus centros de interés, acompañando y compartiendo con los estudiantes la exploración de territorios geográficos, sociales y estéticos de la lengua extranjera estudiada».

El cine: lenguas y lenguajes

.....

Es innegable la capacidad de seducción del cine, pero las películas ofrecen además una potencialidad heurística muy amplia. El cine como arte, como medio y como documento histórico, permite explorar los recursos del universo de la comunicación, profundizar en las lenguas y en los lenguajes, y dialogar con visiones del mundo



y de la sociedad.

En efecto, el cine pone en escena distintas variedades diatópicas y diferentes registros, así como el funcionamiento de elementos de la comunicación como el cuerpo, los aspectos kinésicos y proxémicos. Y este corpus o *input* invita a descubrir y a reconocer estrategias y recursos visuales y auditivos que organizan el relato y generan sensaciones y emociones.

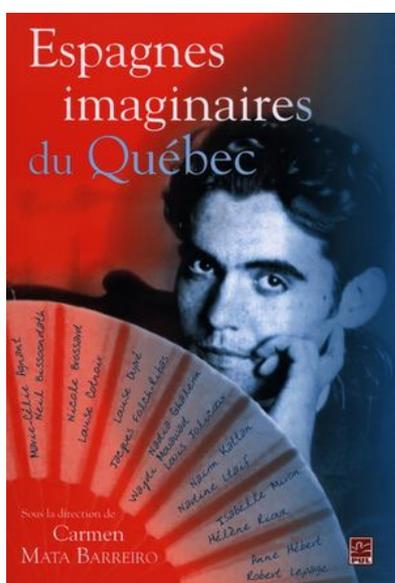
El desarrollo de competencias de análisis puede expresarse en la elaboración de sinopsis, iniciación a la crítica cinematográfica, análisis comparativos y actividades como debates. Un debate inicial podría ser en torno a una cuestión actual sobre la que se ha reflexionado en el Festival de cine de Málaga de 2017 y que la revista *Caimán. Cuadernos de cine* (especial nº 13 [27], 2017) ha continuado: ¿hablamos de “cine español”, de “cine en español”, de “Spanish movies”?

El panorama nacional cinematográfico ofrece una gran riqueza de géneros (drama, comedia, ciencia ficción, experimental, animación, documental, etc.), de temas y de voces. La importancia de las voces y miradas de mujeres directoras es muy significativa. Es enriquecedor dar a conocer las propuestas de directoras consolidadas como Iciar Bollain, con películas que plantean el tema de la inmigración como *Flores de otro mundo* (1999), de la emigración como *En tierra extraña* (2014) —documental sobre la emigración de jóvenes españoles en busca de un futuro mejor—, y del viaje como *Yuri* (2018), que refleja la historia de un bailarín negro cubano que se convierte en el primer Romeo negro en el Royal Ballet. Y es importante asimismo mostrar el trabajo de una generación de jóvenes directoras que narran historias cercanas, como Elena Martín en *Júlia ist* (2017) —que nos acerca a los problemas de adaptación de estudiantes españoles asociados a la experiencia de Erasmus—, Carla Simón en *Estiu 1993* (2017), Elena Trapé en *Las distancias* (2018) y Arantxa Echevarría en *Carmen y Lola* (2018).

«Es innegable la capacidad de seducción del cine, pero las películas ofrecen además una potencialidad heurística muy amplia. El cine como arte, como medio y como documento histórico, permite explorar los recursos del universo de la comunicación, profundizar en las lenguas y en los lenguajes, y dialogar con visiones del mundo y de la sociedad».



Una perspectiva comparativa a partir de un eje temático, entre películas de directores de cine españoles y de cineastas de países de los alumnos de ELE, puede ser motivadora. Así, el análisis del paro y/o la inmigración en *Los lunes al sol* (2002) de Fernando León de Aranoa, *Taxi* (1996) de Carlos Saura y *Las cartas de Alou* (1990) de Montxo Armendáriz, comparándolas con películas de los hermanos Dardenne como *La promesse* (1996) y *Deux jours, une nuit* (2014). Y la mirada de un director de cine belga como José-Luis Peñafuerte sobre la memoria de la Guerra civil española en *Les chemins de la mémoire/Los caminos de la memoria* (Bélgica/España 2009), con la presencia del escritor Jorge Semprún, invita a debatir sobre la memoria y el trabajo de memoria, y el derecho a la verdad y a la justicia.



7. COMPETENCIA CULTURAL E INTERCULTURAL: EL VIAJE Y LA INMIGRACIÓN

El viaje es uno de los universos que presentan un mayor grado de motivación y de adaptabilidad a aprendientes de diferentes perfiles. Construir un proyecto de un viaje, real o ficticio, a regiones de España o del mundo de habla hispana, permite profundizar en identidades regionales, lingüísticas, e incluso urbanas; y la lectura de relatos de viaje nos aporta claves para comprender cómo se construyen las representaciones estereotipadas de un país, como la reducción de la imagen de España a la de Andalucía, generada por los relatos de viajeros del siglo XIX.

De nuevo, lenguas y lenguajes participan en la adquisición de la competencia cultural e intercultural. Aprender a interpretar mapas y planos para comprender la memoria de una ciudad y de una comunidad autónoma o región, su patrimonio y su economía, coexiste con las preguntas sobre su especificidad e idiosincrasia. Asomarse a la memoria del pasado industrial de Bilbao representado en los materiales de construcción del Museo Guggenheim y en su ubicación en la ría, observar el apoyo de la burguesía catalana a la creación de Gaudí en Barcelona o visitar la memoria de Valencia como capital de la República y lugar que acogió el II Congreso Internacional de Escritores en Defensa de la Cultura —en el que participaron Pablo Neruda, Antonio Machado, Octavio Paz, Rafael Alberti y María Zambrano—, permite comprender mejor la Historia, la memoria, la creación y la evolución de la sociedad española.

Paralelamente a la lectura de relatos de viaje, podemos estudiar qué representaciones de España perduran en países en los que se enseña/se aprende el ELE, qué personajes históricos se integran en la memoria y en la Historia de dichos países (Carlos V y el duque de Alba en Bélgica), qué pintores y qué música aparecen asociados a la idea de España y qué mitos literarios y qué escritores españoles y del mundo hispánico penetran en su imaginario literario. Así, en la obra de escritores de Quebec, apreciamos la influencia de García Lorca, la evocación de paisajes de Toledo y Andalucía, la pintura de Velázquez y las imágenes de Buñuel, y constatamos el poder generador de recreaciones de *Don Quijote* y *La Celestina* (Mata Barreiro (dir.) *Espagnes imaginaires du Québec* 2012).

«El viaje es uno de los universos que presentan un mayor grado de motivación y de adaptabilidad a aprendientes de diferentes perfiles. Construir un proyecto de un viaje, real o ficticio, a regiones de España o del mundo de habla hispana, permite profundizar en identidades regionales, lingüísticas, e incluso urbanas; y la lectura de relatos de viaje nos aporta claves para comprender cómo se construyen las representaciones estereotipadas de un país».

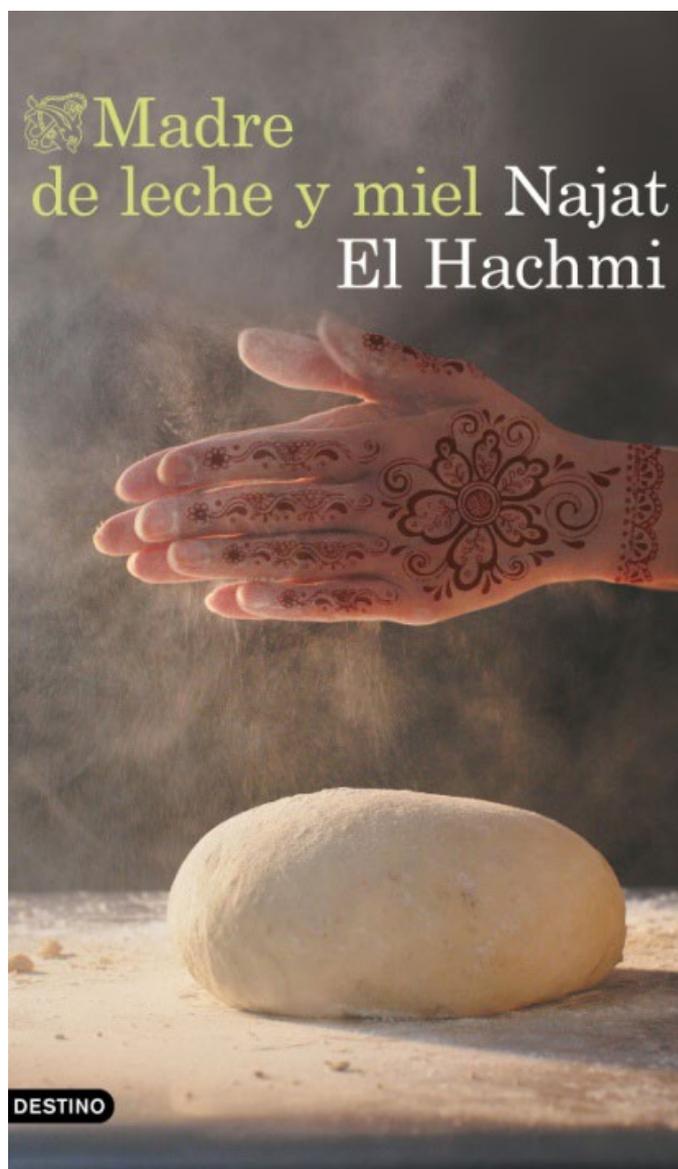
La "literatura migrante"

.....

En el inicio del siglo XXI, los periódicos *El País* y *La Vanguardia* destacaron el nacimiento de una literatura que refleja el amargo lenguaje del exilio y la realidad de la inmigración africana en España. Obras como *Diáspora* y *La nave de los locos* de Cristina Peri Rossi (Uruguay), *Harraga* del escritor hispano-marroquí Antonio Lozano, *Las otras vidas* de Clara Obligado (Argentina), *Más allá del mar de arena* de Agnès Agboton (Benín), y *Jo també sóc catalana* y *L'últim patriarca —El último patriarca—* de Najat EL Hachmi (Marruecos), que consiguió el premio Ramon Llull, la distinción literaria más prestigiosa de Cataluña, son percibidas como una "literatura migrante" o de inmigración, que ya existía en otras literaturas como la inglesa y la francesa.

Esta literatura permite a los alumnos tomar conciencia de la existencia de una sociedad multicultural que se concentra, sobre todo, en la Comunidad de Madrid y en Cataluña. Barrios como Lavapiés en Madrid y el Raval en Barcelona podrían llevar a comparaciones con Molenbeek en Bruselas, y un enfoque comparativo podría analizar la memoria y la construcción del futuro de Lavapiés en los textos de la obra colectiva *Lavapiés* (2001) y en las imágenes fotográficas del libro *Nosotros. Un álbum colectivo del barrio de Lavapiés* (2009), y en la película *Molenbeek, génération radicale?* (2016) de José-Luis Peñafuerte.

La voluntad y la dificultad de construir un



“Nosotros” inclusivo, el fantasma del racismo, el esfuerzo de la aculturación, la conciencia lingüística y el dolor inherente a la lejanía de la tierra natal, son aspectos que se expresan en la literatura de inmigración. La construcción paulatina de una identidad urbana, la evolución de la dimensión perceptiva y emotiva se exponen en el poemario *Estrategias del deseo* (2004) de Cristina Peri Rossi, que traduce su amor por Barcelona y su voluntad de aprender la lengua catalana : “Creo que por amarte/ voy a amar tu geografía/-“una fea ciudad fabril”/la llamó su poeta, Joan Maragall-/ [...] Creo que por amarte/ voy a aprender la lengua nueva/ esta lengua arcaica/ donde otoño es femenino/ -la tardor-/ [...] Las ciudades sólo se conocen por amor/ y las lenguas son todas amadas“ (Peri Rossi 2004: 68-69).

Fronteras lingüísticas, fronteras sociales y

culturales, lucha contra prejuicios y estereotipos y entre valores de culturas diferentes se expresan en textos como los de las escritoras Najat El Hachmi, nacida en Marruecos y que vive y trabaja en Cataluña, y de Leïla Houari, también de origen marroquí y que ha crecido en Bélgica y vive y trabaja entre Bélgica y Francia. Obras como *Madre de leche y miel* (2018), dedicada por El Hachmi a su madre, que, “sin saber leer, me enseñó a escribir”, y *Femmes aux mille portes: portraits, mémoire* (con Joss Dray, 1996) y *Ni langue ni pays* (2018) de Leïla Houari, muestran los conflictos emocionales y la compleja realidad de la emigración y de la inmigración de las mujeres de origen magrebí, adolescentes, jóvenes y madres adultas que han dejado a su familia y su pueblo y deben integrarse en el medio urbano de España, Bélgica o Francia.

8.A MODO DE CONCLUSIÓN: LA CULTURA EN FLEY EN ELE, LA EMPATÍA Y LA ÉTICA

Desarrollar una enseñanza/aprendizaje de lenguas-culturas que concibe la cultura no como ámbito de referencias que se transmiten sino como un universo en el que los profesores proporcionan instrumentos a los alumnos para ayudarles a descubrir y a interpretar sociedades, valores y expresiones artísticas diferentes, determina un espacio de reflexión y de palabra generador de lucidez y de ética. El enfoque intercultural, en el que se pasa de una problemática centrada en los hechos a una problemática centrada en la mirada, en la variedad de las miradas que construyen la variedad de la interpretación, hace tomar conciencia de la diferencia, y de la necesidad de intercambiar ideas y de entender al otro, al que piensa y actúa de un modo distinto. Comprender las diferentes identidades y desarrollar la lucidez de saber mirar al otro ayuda a aprender cómo es la vida colectiva y no sólo la individual.

La didactología/didáctica de lenguas-culturas y su concepción de la interculturalidad, materializada en una pedagogía activa que adopta el análisis crítico, se integra así en la reflexión contemporánea de pensadores que, como Emilio Lledó en España, Edgar Morin en Francia y Martha Nussbaum en Estados Unidos, reivindican una educación en armonía con principios del Humanismo, que aporte conocimiento, autonomía y capacidad de reflexión crítica, que “enseñe a vivir” (Edgar Morin) en la compleja sociedad del siglo XXI.

«Desarrollar una enseñanza/aprendizaje de lenguas-culturas que concibe la cultura no como ámbito de referencias que se transmiten sino como un universo en el que los profesores proporcionan instrumentos a los alumnos para ayudarles a descubrir y a interpretar sociedades, valores y expresiones artísticas diferentes, determina un espacio de reflexión y de palabra generador de lucidez y de ética».

REFERENCIAS

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP), Dossier "Le BELC a quarante ans" 2007 y "Enseigner la diversité culturelle". En línea : www.ciep.fr y <http://www.ciep.fr/bibliographies-reference/enseigner-diversite-culturelle>. [Consulta 15/09/2018]

GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. París : CLE International, col. "Didactique des langues étrangères".

GALISSON, R. (1994): "D'hier à demain, l'interculturel à l'école". En *Études de Linguistique Appliquée* n° 94, París, Didier Érudition, 15-26.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2006). *... Y la palabra se hizo música : La canción de autor en España*. Madrid: Fundación Autor - Sociedad General de Autores y Editores.

MATA BARREIRO, C. (2001): "Les apports incontournables de Robert Galisson à l'oeuvre de construction de la Didactologie des langues-cultures". En *Études de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures* n° 123-124, París, Didier Érudition, 477-484.

MATA BARREIRO, C. (2003): "Leïla Houari : écriture d'exil, écriture engagée". En *Littérature di Frontiera/ Littératures frontalières*, Año XIII, n° 2, Ed. Università di Trieste, p. 67-81.

MATA BARREIRO, C. (dir.) (2012). *Espagnes imaginaires du Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

MORENO, F. (2018). *¿Qué me estás cantando? Memoria de un siglo de canciones*. Barcelona: Debate.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. París : Centre national de documentation pédagogique & Hachette Éducation.

LA HUELLA ECOLÓGICA DE LASTICS

Ana M. López-Aguilera

Utah Valley University (Utah, USA)

ana.aguilera@uvu.edu

Esta propuesta didáctica se articula en torno al concepto de “huella ecológica” usado para calcular el impacto de las actividades humanas sobre el medio ambiente. En este caso, nos centraremos en un tipo concreto de actividad humana —el uso de productos tecnológicos—, para estudiar qué huella ecológica dejan tras de sí. A partir del visionado de un cortometraje, lecturas, debates e investigaciones propias, los alumnos de español desarrollarán conciencia de la necesidad de preservar el medio ambiente, así como su competencia crítica con respecto al uso de las tecnologías.

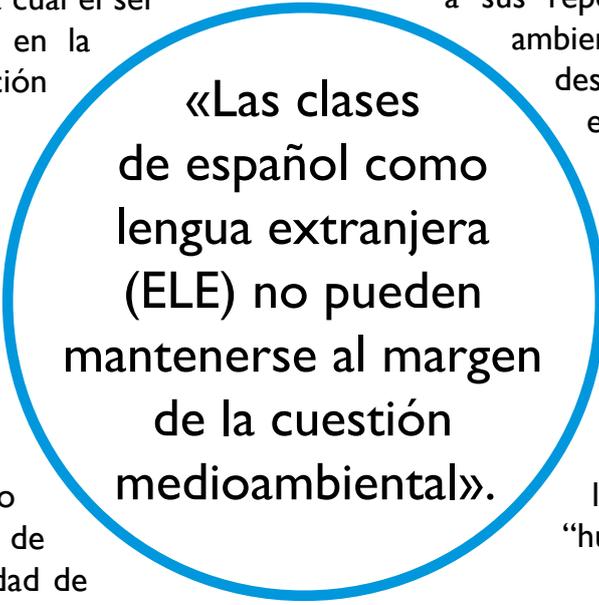
I. INTRODUCCIÓN

Si bien la degradación ambiental ha venido acompañando a la actividad humana desde hace siglos, el ritmo al que ocurre en la actualidad es tan acelerado que resulta imposible para el planeta restablecer el equilibrio medioambiental desestabilizado por la acción humana. Hasta tal punto es así que científicos como Paul Crutzen y Jan Zalasiewicz comenzaron a emplear el término “Antropoceno” para denominar a la época geológica actual, en la cual el ser humano se ha convertido en la causa fundamental de alteración del ecosistema terrestre.

En esta situación de crisis ecológica, consideramos que las clases de español como lengua extranjera (ELE) no pueden mantenerse al margen de la cuestión medioambiental. Como todo espacio educativo, las clases de ELE asumen la responsabilidad de formar a ciudadanos que sean capaces de afrontar los problemas, presentes y futuros, que se deriven de la crisis ecológica. La propuesta didáctica que se presenta en estas páginas es un intento de atender a esa responsabilidad. Por

una parte, nuestra propuesta busca desarrollar la conciencia ecológica de los estudiantes de ELE; y, por otra, que sean capaces de relacionar la problemática medioambiental con el modelo socioeconómico vigente y con los hábitos de vida consumistas.

Para lograrlo, la propuesta se centra en un aspecto concreto de la acción humana: el uso de las tecnologías. Con frecuencia, se asume de forma acrítica el uso de las TICs, sin atender a sus repercusiones sobre el medio ambiente, los grupos sociales y el desarrollo del individuo. Con esta unidad, los estudiantes de español investigan las distintas fases del ciclo vital de los productos tecnológicos (extracción, fabricación, transporte, consumo y eliminación), así como su impacto en el medio ambiente a través de la aplicación del concepto de “huella ecológica”.



«Las clases de español como lengua extranjera (ELE) no pueden mantenerse al margen de la cuestión medioambiental».

«Por una parte, nuestra propuesta busca desarrollar la conciencia ecológica de los estudiantes de ELE; y, por otra, que sean capaces de relacionar la problemática medioambiental con el modelo socioeconómico vigente y con los hábitos de vida consumistas».

2. DESCRIPCIÓN

2.1. Objetivos

Relacionar el concepto de huella ecológica con el uso de las tecnologías.
Analizar las fases del ciclo vital de los productos tecnológicos.
Elaborar un diagrama del ciclo vital de un producto tecnológico.
Presentar ideas sobre los temas tratados tanto por escrito, como de forma oral.
Sintetizar y reelaborar ideas presentadas por otros.
Valorar críticamente el uso de las tecnologías y sus consecuencias sobre el medio ambiente.

2.2. Materiales

Conexión a internet para ver el cortometraje History of Electronics (enlace en la lista de referencias) y para investigar.
Lecturas, plantillas y hojas de trabajo incluidas.
Cartulinas y rotuladores para elaborar pósteres y cinta adhesiva para colgarlos en las paredes de la clase.

2.3. Nivel y destinatarios:

B2-C1. La propuesta didáctica está pensada para escuelas bilingües donde uno de los idiomas sea el español y para cursos de español con un enfoque en aprendizaje integrado de lengua y contenido.

2.4. Tiempo estimado:

3 sesiones de 90 minutos cada una.

3. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

PRIMERA SESIÓN - CONCEPTO DE HUELLA ECOLÓGICA

Es importante que el primer día se explique a los estudiantes el objetivo de la unidad: investigar la huella ecológica de los aparatos electrónicos que usan (y usamos) en nuestra vida diaria. Durante la primera sesión se expondrá el concepto de “huella ecológica” con el que puede que los estudiantes no estén familiarizados. Asimismo, se comenzará a incorporar vocabulario específico del tema.

ACTIVIDAD 1 - ¿QUÉ PREFIERES?

.....

Con un compañero/a, escribe 3 ventajas y 3 inconvenientes para cada opción: libro en papel o libro electrónico.

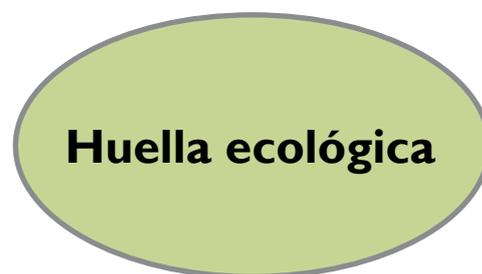
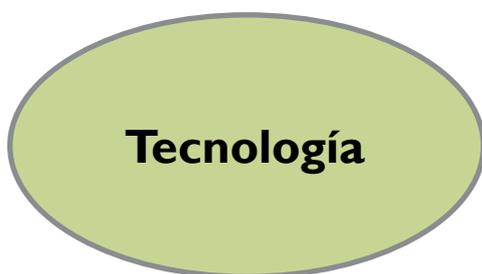


Libro en papel		Libro electrónico	
Ventajas ✓	Inconvenientes ✗	Ventajas ✓	Inconvenientes ✗

ACTIVIDAD 2 - ¿TÚ QUÉ PIENSAS?

.....

¿Qué ideas asocias con la palabra “tecnología”? ¿Cómo usas la tecnología en tu vida diaria? ¿Sabes qué quiere decir “la huella ecológica”? ¿Puedes ver alguna forma en que las dos (tecnología y huella ecológica) estén relacionadas? Si no lo sabes todavía, no te preocupes: con esta unidad lo aprenderás.



ACTIVIDAD 3 - ¿QUÉ ES LA HUELLA ECOLÓGICA?

.....

Lee el texto. Después, con un compañero/a, completa cada oración con una palabra del recuadro.

LA HUELLA ECOLÓGICA



Alguien se propuso representar de forma gráfica todo el consumo de recursos (alimentos, agua potable, electricidad, etc.) de los humanos. Para ello se le ocurrió calcular qué superficie terrestre necesita una persona para mantener su estilo de vida. [...] La huella ecológica es un indicador que se define como “el área de territorio ecológicamente productivo (cultivos, pastos, bosques o ecosistemas acuáticos) necesaria para producir los recursos y para asimilar los residuos producidos por una población dada con un modo de vida específico de forma indefinida”.

Su objetivo fundamental consiste en evaluar el impacto sobre el planeta de un determinado modo o forma de vida y, consecuentemente, su grado de sostenibilidad. La huella ecológica es más evidente en las grandes ciudades occidentales. El 20% de la población que vive en ciudades ricas consume más del 60% del producto económico mundial y genera el 60% del total de los residuos. [...]

La media del área de tierra productiva que corresponde a cada ser humano para sustentar su vida es de 1,8 hectáreas. Pero la huella ecológica media global es de 2,2. Como ejemplo: la media de cada estadounidense es de 9,57 hectáreas, mientras que la media de cada ciudadano de Bangladesh es de 0,6. Si los 6.500 millones de habitantes del planeta consumieran igual que en los países desarrollados de Occidente, harían falta 3,5 planetas como la Tierra para satisfacer todas las necesidades.

Adaptado de FACUA Andalucía. *Huella ecológica y hábitos de consumo responsable*, 6-7.

Completa las oraciones siguientes con una palabra del recuadro para resumir las ideas principales de la lectura:

Impacto Sostenible Absorber Hectárea Recursos Producir

- a. Gracias a la “huella ecológica” podemos medir cuántos (1) _____ consumimos en una determinada sociedad.
- b. De esta forma, podemos valorar cuál es el (2) _____ sobre el medio ambiente de un determinado modo de vida.
- c. Por ejemplo, el impacto del modo de vida de los estadounidenses sobre el medio ambiente es muy alto comparado con países como Bangladesh. En otras palabras, el modo de vida en Estados Unidos es menos (3) _____ que el de países con menos consumo como Bangladesh.
- d. La media de superficie terrestre que un humano necesita para vivir bien es de 1,8 (4) _____ aunque la media global es de 2,2.
- e. En resumen, podemos definir el término “huella ecológica” como la cantidad de superficie terrestre necesaria para (5) _____ los recursos consumidos por un ciudadano medio de una sociedad determinada y para (6) _____ los residuos que genera.

Tarea extra. Si sientes curiosidad, puedes calcular tu huella ecológica personal: visita la página web [Ecolombiano](#), responde las preguntas y sabrás cuánta “huella” dejas sobre el medio ambiente.

SEGUNDA SESIÓN - HUELLA ECOLÓGICA DE LA TECNOLOGÍA

Una vez tengan una idea del concepto de “huella ecológica” y sean conscientes de que toda actividad humana contribuye a ella, pasará a aplicarse a los productos tecnológicos. A partir del visionado de un corto de animación, *Historia de los electrónicos* (Annie Leonard, *Story of Electronics*), los estudiantes aprenderán sobre el ciclo de vida de los productos electrónicos, así como sobre sus efectos sobre el medio ambiente y sobre la salud física y mental humana. Este corto forma parte de una serie de vídeos creados por Annie Leonard disponibles en la página web [Story of Stuff](#) y algunos, incluso doblados al español. En el caso que nos ocupa, el vídeo *La Historia de la electrónica - Annie Leonard* está en inglés con subtítulos en español y se puede encontrar [Youtube](#).

ACTIVIDAD 4 - CADA OVEJA CON SU PAREJA

.....

Ahora que sabes lo que es la huella ecológica, vamos a investigar cómo se relaciona con los productos tecnológicos que usamos todos los días. Annie Leonard nos lo explica en el vídeo *Historia de la electrónica*. Une cada palabra con su definición para conocer las etapas en la “vida” de estos productos y cómo llegan a nuestras casas.

1)	La extracción		a)	Hacer que un producto desaparezca.
2)	La producción		b)	Proceso por el que un producto puede volver a ser utilizado.
3)	La distribución		c)	Fabricar un objeto.
4)	El consumo		d)	Proceso por el que un producto está programado para dejar de funcionar o romperse dentro de un plazo de tiempo determinado.
5)	La eliminación		e)	Comprar o utilizar un producto.
6)	El reciclaje		f)	Llevar los productos a los lugares donde se venderán.
7)	La obsolescencia programada		g)	Sacar algo de la tierra o el mar.

1. _____

5. _____

2. _____

6. _____

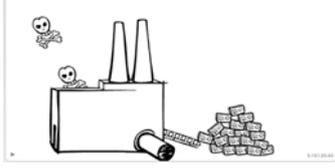
3. _____

7. _____

4. _____

ACTIVIDAD 5 - TOMA NOTA

Mira el [vídeo](#) *Story of Stuff* y escribe las ideas más importantes del corto en la ficha que hay abajo.

Ficha: ideas importantes sobre el vídeo Historia de los electrónicos		
		
1) La extracción	2) La producción	3) La distribución
		
4) El consumo	5) La eliminación	

ACTIVIDAD 6 - ¡A COMPARTIR IDEAS!

El/la profesor/a asignará a tu grupo una etapa de las que has visto en el vídeo. Comparte con tus compañeros las ideas que has escrito en tu ficha-resumen sobre esa etapa. Luego, el portavoz del grupo las presenta al resto de la clase. Si ellos tienen algún comentario, sugerencia o ejemplo nuevo, el secretario los añadirá a las notas del grupo. Tras las presentaciones, los secretarios tienen que subir las notas de cada grupo a un documento compartido que el/la profesor/a ha abierto en Google doc: "Ideas importantes del vídeo". Ahí tendréis la toda la información sobre el tema para luego usarla en vuestra investigación.

ACTIVIDAD 7 - ¿QUÉ PUEDO HACER YO?

.....

Escribe una redacción en español de unas 200 palabras explicando lo que puedes hacer para cambiar las consecuencias negativas en cada una de las etapas de la vida de los productos tecnológicos que has visto en el vídeo. Usa la plantilla que hay abajo como guía.

¿Qué puedes hacer tú para influir en cada una de estas etapas?

En la fase de extracción, el vídeo explica que _____

_____. En este caso, es importante _____

_____.

Por otra parte, en la etapa de la producción, se habla de _____
_____. Por eso creo que

_____.

TERCERA SESIÓN - CICLO DE VIDA DE LOS PRODUCTOS

.....

Esta sesión se enfoca en la parte investigadora de la unidad. Puede que los estudiantes se sientan algo abrumados con la palabra “investigación”. Para ayudarles, primero se realizará una actividad de investigación guiada por el/la profesor/a. A continuación, y siguiendo el modelo aprendido, los estudiantes llevarán a cabo una investigación por su cuenta. La sesión se cierra con una tarea escrita individual en la que los estudiantes reflexionan sobre la información y los conceptos presentados, así como modos para reducir el impacto que el uso de la tecnología tiene sobre el medio ambiente.

ACTIVIDAD 8¹ - EL CICLO VITAL DE UN MÓVIL

El vídeo hablaba de todos los productos tecnológicos en general. Ahora, vais a centraros en uno de ellos: un teléfono móvil. Contesta las preguntas del profesor/a y, entre todos, completad el gráfico sobre las etapas en la vida de un móvil que aparece abajo. Piensa en aspectos positivos que se puedan añadir también.

Sugerencias de preguntas para el profesor:

¿quién tiene un teléfono móvil? ¿Para qué lo usas normalmente? ¿Durante cuánto tiempo al día apagas tu móvil? ¿Cuál es el modelo que más desearías tener en ese momento? ¿Qué tiene de especial? ¿Cuánto cuesta? El dinero que pagas por tu móvil ¿para qué se usa? ¿Cambias de móvil cuando ya no funciona o antes? ¿Qué pasa con los teléfonos que ya no sirven?



ACTIVIDAD 9 - INVESTIGA POR TU CUENTA.

.....

Ahora es vuestro turno para investigar. En grupo, elegid un producto tecnológico para crear un gráfico como el anterior. Por ejemplo: *tablet*, computadora portátil, un DVD, videojuego, etc. Podéis usar la siguiente tabla para ordenar vuestras ideas antes de empezar a dibujar. Luego organizad las ideas en forma de gráfico como el anterior en un póster y presentadlo al resto de la clase.

¿Qué materiales se usan para fabricar el producto?	
¿De qué países se extraen?	
¿Cómo y dónde se fabrica?	
¿Es necesario usar medios de transporte?	
¿Cuáles son las consecuencias para el medio ambiente y las personas?	
¿Qué se hace con el producto cuando ya no se usa?	

ACTIVIDAD 10 - DIEZ CONSEJOS

.....

Ahora que sabes más del tema, escribe 10 consejos para ser un usuario de productos electrónicos responsable. Puedes continuar esta lista. Luego, comparte tus ideas con tus compañeros/as y el/la profesor/a.

10 consejos para ser un usuario de productos electrónicos responsable

1) Apaga el móvil mientras duermes para consumir menos batería y electricidad.

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

REFERENCIAS

ECOLOMBIANO. En línea. www.soyecolombiano.com/huella-ecologica/. [Consulta 10/04/2018].

FACUA Andalucía. (2009). *Huella ecológica y hábitos de consumo responsable*. En línea: www.facua.org/es/guias/guia105.pdf. [Consulta 10/04/ 2018].

LEONARD, Annie. (2011). *The Story of Electronics / La historia de los electrónicos*. United States: Free Range Studios. En línea: <https://storyofstuff.org/movies/story-of-electronics>. [Consulta 27/03/2018].

----- (2007). *The Story of Stuff*. Free Range Studios. En línea: <https://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff>. [Consulta 27/03/2018].

MASON, Keith. (2010). "Mapping the Impact." En *Facing the Future. Buy, Use, Toss? An Interdisciplinary Curriculum Recommended for Grades 9 to K-12*. Seattle: Facing the Future, p. 9-18. En línea: www.nec.org.nz/wp-content/uploads/2014/05/Buy-Use-Toss.pdf. [Consulta 1/04/2018].

Fuentes de información adicionales:

ALBOAN. "Medio ambiente y dispositivos electrónicos". En línea: <https://www.tecnologialibredeconflicto.org/medio-ambiente/>. [Consulta 14/04/2018]

BARBIERI, Alberto. (2016) "¿Cuánto contamina nuestro teléfono móvil?" *La Vanguardia*, 23 agosto 2016. En línea: www.lavanguardia.com/natural/tu-huella/20160823/403991881439/cuanto-contamina-movil.html. [Consulta 14/04/2018]

PALOU Nacho. (2011). "La corta vida de los teléfonos móviles, un modelo de producción insostenible". *RTVE Noticias*, 29 junio 2011. En línea: www.rtve.es/noticias/20110629/corta-vida-moviles-modelo-insostenible/444449.shtml. [Consulta 14/04/2018.]

Instrucciones y respuestas por actividad:

Act. 1 - ¿Qué prefieres? Tarea en pareja. Escribir 3 ventajas y 3 inconvenientes para cada opción de lectura. **Respuestas modelo:** 1) es fácil reciclar un libro en papel (ventaja); 2) se gasta mucho papel para fabricarlos (inconveniente); 3) con los libros electrónicos puedo llevar muchos libros en poco espacio (ventaja); 4) el libro electrónico consume más electricidad (inconveniente).

Act. 2 - ¿Tú qué piensas? Lluvia de ideas en gran grupo. Escribir el término “tecnología” en la pizarra y las ideas que el término sugiera a los estudiantes. Escribir al lado “huella ecológica” y preguntar si alguien tiene alguna idea sobre su significado o cómo se relacionan los dos términos. Explicar que el objetivo de la unidad será precisamente investigar esa relación. **Respuestas:** Libre.

Act. 3 - ¿Qué es la huella ecológica?

- a) Leer el texto “La huella ecológica” en voz alta alternando voluntarios.
- b) En parejas, completar las oraciones con una de las palabras del recuadro. **Respuestas:** 1) recursos; 2) impacto; 3) sostenible; 4) hectáreas; 5) producir; 6) absorber.
- c) Tarea individual opcional. Entrar en la página web y responder las preguntas para averiguar la huella ecológica personal.

Act. 4 - Cada oveja con su pareja. En pareja, unir cada palabra con su definición. **Respuestas:** 1-g; 2-c; 3-f; 4-e; 5-a; 6-b; 7-d.

Act. 5 - Toma nota. Ver el vídeo *La historia de los electrónicos en clase* y tomar notas en la “hoja-resumen” durante el visionado. **Respuestas modelo:** 1) los trabajadores de las fábricas de electrónicos tienen mayor riesgo de sufrir enfermedades como cáncer; 2) la mayoría de los productos electrónicos se eliminan sin seguir reglas o garantías de salud y respeto al medio ambiente...

Act. 6 - ¡A compartir ideas! Dividir la clase en 5 grupos y asignar a cada grupo una de las fases del ciclo vital de los productos electrónicos que se explican en el vídeo.

- a) En grupo, comentar y poner en común las notas tomadas durante el visionado. Elegir un portavoz y un secretario.
- b) El portavoz expone al resto de la clase las ideas discutidas en el grupo, mientras el secretario toma nota de las sugerencias, comentarios o ejemplos que aporte el resto de la clase.
- c) El secretario de cada grupo sube sus notas a un documento común en google doc para disponer de un resumen general del vídeo más las ideas surgidas durante las presentaciones en clase.

Respuestas: Libre.

Act. 7 - ¿Qué puedo hacer yo? Tarea individual. Escribir una redacción con el título “¿Qué puedes hacer tu para influir en cada una de esas fases?” usando la plantilla adjunta como guía. **Respuestas:** Libre.

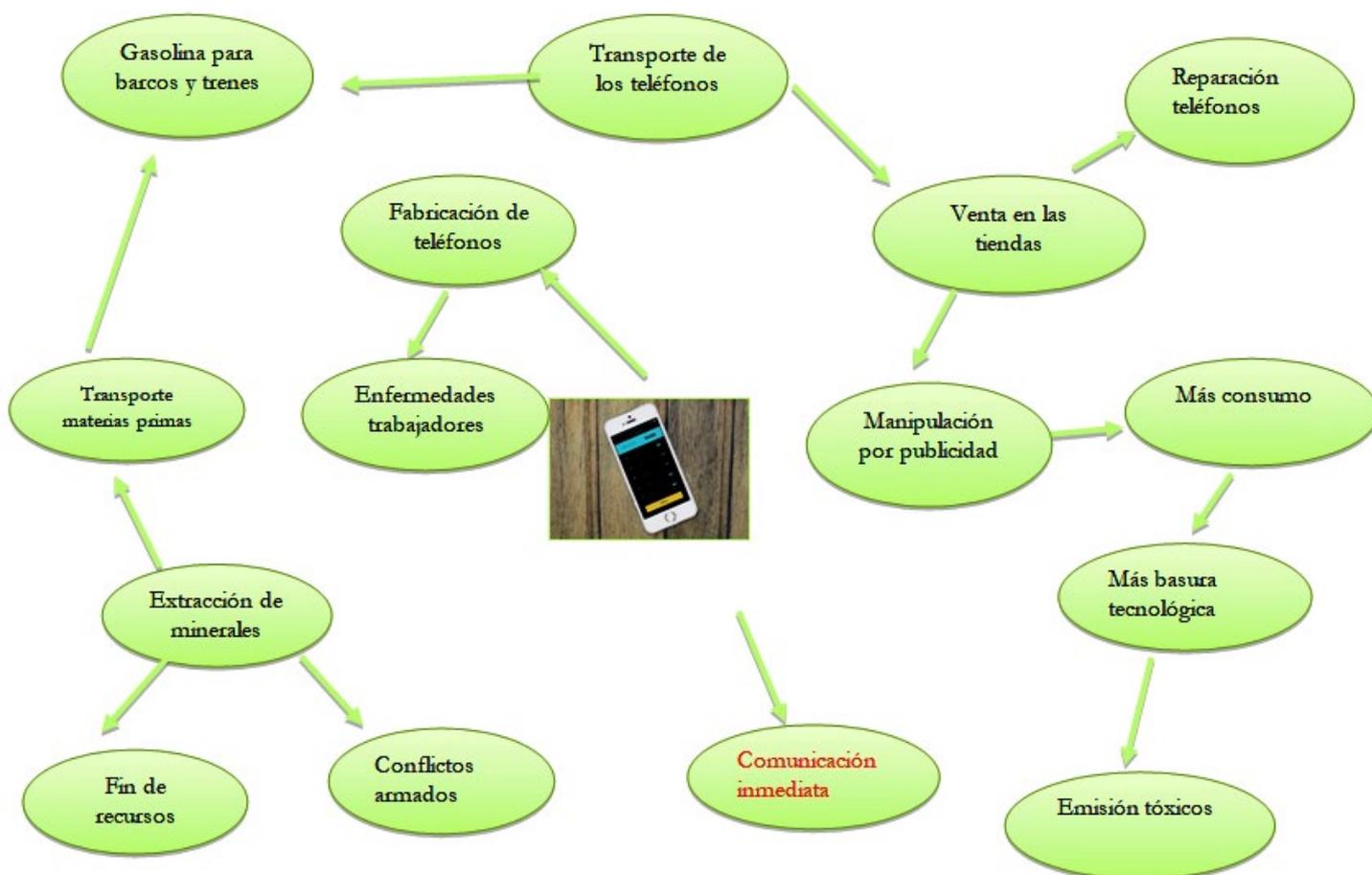
Act. 8 - El ciclo vital de un teléfono móvil. Gran grupo. Dibujar un móvil en la pizarra. Preguntar a los estudiantes sobre sus hábitos de uso de este aparato electrónico. Con sus respuestas y la información obtenida del visionado, elaborar en la pizarra un gráfico de las etapas en la vida de un teléfono móvil. **Gráfico modelo:** en Anexo 1.

Act. 9 - Investiga por tu cuenta. Grupos de 3 estudiantes. Elegir un producto tecnológico y

buscar información para elaborar un gráfico de su ciclo vital tomando como modelo el de la actividad 8. Por ejemplo: tablet, portátil, un DVD, un videojuego, etc. Presentar al resto de la clase el gráfico elaborado. **Respuesta:** Libre (dependerá del producto electrónico elegido).

Act. 10 - Diez consejos. Tarea individual. Escribir un decálogo del usuario de productos electrónicos consciente y responsable. **Respuestas modelo:** 1) apaga el móvil cuando duermes para consumir menos electricidad; 2) piensa si realmente necesitas esa nueva versión de móvil/televisión, etc.; 3) repara el aparato electrónico antes de comprar uno nuevo; 4) pide a tu ayuntamiento que den ayudas económicas a las tiendas de reparaciones; 5) pregunta a los fabricantes de productos tecnológicos qué buenas prácticas con el medio ambiente sigue, etc.

Anexo I: modelo de gráfico para la Actividad 8



ACTIVIDAD SOBRE EL ESPAÑOL MÉDICO

Catalina Chamorro Villalobos

Leuven Language Institute KU Leuven
catalina.chamorro@kuleuven.be

Kris Buyse

KU Leuven / Universidad Nebrija
kris.buyse@kuleuven.be

I. CUADRO RESUMEN DE LA ACTIVIDAD

«Actividad sobre el español médico»

Nivel: B1

Módulo temático: pediatría, desarrollo infantil, patologías y prevención

Tema de la unidad: “La psicología evolutiva y algunas patologías en el desarrollo infantil”

Objetivos:

El estudiante sabe...

- I. Ordenar, clasificar y resumir las etapas de la evolución del niño
- II. Discutir y analizar casos médicos
- III. Plantear hipótesis sobre las patologías vistas en los casos médicos
- IV. Dar consejos médicos
- V. Crear un afiche preventivo

Contenidos:

I Funciones:

I.1 Identificar y pedir información

“se trata de”, “en resumen”, “me gustaría saber si/dónde/cuándo?”

I.2 Dar información, explicar razón y causa

“la causa es / la razón por la que / debido a que”

I.3 Pedir y dar opinión

“¿Qué piensas sobre...? ¿Qué opinas de que + subjuntivo?” “¿Qué te parece (de) que?” “¿Consideras / opinas que?” “Considero / opino / diría que...” “no me parece que + subjuntivo”

I.4 Valorar

“me parece / considero + adj. (complejo, imprescindible, relevante, necesario, complicado, urgente, etc.)”, “hemos concluido que / se ha concluido que”

I.5 Formular hipótesis / duda

“al parecer / quizás” “si consideramos que + condicional”, “podríamos decir que..”

I.6 Dar consejos

“Le recomiendo que + pres. de subjuntivo”

2 Gramática y léxico:

2.1 Tiempos y modos verbales: pasado, subjuntivo y condicional

2.2 Uso de *de* / *de que* (queísmo y dequeísmo)

2.3 Adjetivos útiles en el área médica

3 Pronunciación:

3.1 *c + eli* = *infancia* – *farmacia* – *cefalea* – *varicela*

3.2 *ch* = *pecho* – *colecho* – *chagas*

3.3 *g + eli* = *ginecología* – *psicológico* – *patología* – *germinal* – *gérmenes*

4 Referencias culturales y su diversidad en el mundo hispánico:

4.1 la relación entre los padres y el pediatra

4.2 la manera de tratar el doctor a los pacientes

4.3 las costumbres y creencias en el cuidado del niño

Temporalización: una sesión de 180 minutos y otra de 90 minutos.

Componentes por actividad: introducción: 10 min. – actividad 1: 60 min. – actividad 2: 20 min. – actividad 3: 90 min. – actividad 4: 90 min.

Resumen

En grupos, los estudiantes se disponen a realizar las siguientes actividades:

Act. 1 - Leer, comprender y resumir las características de una fase evolutiva del niño. Luego exponer el resumen delante de los compañeros.

Act. 2 - Relacionar estas características con la fase correspondiente, en cooperación con los demás grupos.

Act. 3 - Discutir, analizar y dar consejos sobre una patología infantil determinada. Explicar los puntos discutidos con los demás grupos para recibir otras opiniones.

Act. 4 - Crear un afiche preventivo.

2. INTRODUCCIÓN A LAS ACTIVIDADES

Antes de partir con las actividades, se deben formar grupos de tres a cuatro personas. Después de formar grupos, el profesor hace un breve resumen de las actividades, pregunta por dos grupos voluntarios o selecciona al azar dos grupos estrellas que tendrán la posibilidad de obtener puntos extra si llegan a terminar exitosamente las tareas que el profesor dicta. El G I recibe la tarea de apuntar la mayor parte de problemas (o “errores”) de la lengua que se vayan a señalar y discutir durante las siguientes actividades. Dichos errores serán separados por categorías: errores gramaticales, de pronunciación y de léxico. Por otra parte, deberán añadir la versión correcta del error anotado.

Por ejemplo:

Gramática	Pronunciación	léxico
Louise es optimisto - optimista Un paciente de mí - mío	El seguimientto del paciente (/gw/) – seguimientto (/g/)	Habilidades con las manos - el desarrollo psicomotor

La tarea para el G2 es apuntar la terminología especializada que se vaya descubriendo a lo largo de las actividades, con la finalidad de crear un mapa semántico. Se pueden utilizar diferentes tipos de *Mind Mapping Tools* que están disponibles online, por ejemplo *Cmap Tool*¹. Ambas tareas son realizadas simultáneamente a las actividades centrales. Por lo tanto, los grupos solo tomarán notas rápidas en su cuaderno durante las sesiones. Luego, como tarea para la casa, ordenarán sus anotaciones, el G1 hará el cuadro de problemas de lengua y el G2 realizará el mapa semántico. Posteriormente, dichas tareas serán publicadas para el resto del curso y formarán parte de la evaluación formativa que al final de la ficha se describirá.



3. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD I - COMPRENSIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS FASES EVOLUTIVAS DEL NIÑO

Esta actividad consiste en crear grupos de tres a cuatro personas y entregar a cada grupo una tarjeta con las características de una fase evolutiva del niño, sin explicitar a qué edad corresponden.

Ejemplo de material - Tarjeta descriptiva

¹ <https://cmaptools.en.softonic.com/>

Fase en la que hay un **desarrollo psicomotor** significativo, como levantarse, caminar solos, subir y bajar escalones, dar palmas, arrojar objetos grandes, sacarse prendas de vestir, hacer torres con cubos y sujetar la cuchara.

En cuanto al **desarrollo del lenguaje**, ellos pueden seguir una melodía, comprender órdenes y tienen un repertorio significativo de sílabas combinables.

El **desarrollo social** es un poco escaso, puesto que es el periodo del apego a la mamá, también de explorar los límites de los padres. Suelen ser tímidos con otros desconocidos, sin embargo, aquí comienzan las primeras interacciones con sus pares.

Cada grupo lee su tarjeta y hace un resumen con los puntos más importantes, para que luego, un estudiante lo exponga delante de los compañeros.

Durante la exposición de los resúmenes, los demás grupos apuntan los posibles problemas de lengua.

Evaluación formativa - El profesor procede a anotar en el ordenador los problemas detectados. Luego se comentan con el grupo.

ACTIVIDAD 2 - RELACIONAR LA DESCRIPCIÓN CON LA DEFINICIÓN

.....

El profesor expone las fases de la psicología evolutiva en el proyector. Los grupos señalan a qué fase corresponden las características de la tarjeta que les tocó. Cooperativamente, los grupos interactúan contándose nuevamente los resúmenes – esta vez, con las correcciones que se detectaron con anterioridad.

Luego de que todos estén de acuerdo, cada grupo da a conocer la fase que le corresponde.

Ejemplo de material - Las fases de la psicología evolutiva infantil

La etapa prenatal	Periodo germinal zigótico Periodo embrionario Periodo fetal
La niñez o el periodo neonatal	0-1 año / 1-2 años / 2-3 años
La primera infancia	3-4 años / 4-6 años
La infancia intermedia	6-9 años / 9-12 años

Evaluación formativa - El profesor hace rondas por los grupos cerciorándose de que los problemas anteriores son corregidos e insistiendo en ellos en caso contrario.

ACTIVIDAD 3 - ANÁLISIS DE LAS ETAPAS EVOLUTIVAS A TRAVÉS DE CASOS PEDIÁTRICOS

.....

Cada grupo simula ser una comisión de doctores que deben evaluar un «casoproblema» de un niño que no cumple con los patrones evolutivos psicológicos y físicos. El caso se les presentará en una ficha con la historia clínica donde figura información relevante de la persona en cuestión. El grupo elegirá un director, quien moderará la discusión, y un secretario, quien tomará nota de lo hablado.

Ejemplo de material - Las partes de una historia clínica

1. Motivo de la consulta 2. Problema actual: - físicos - psicológicos	3. Datos generales 4. Historia familiar 5. Historia escolar
--	---

El diálogo dentro de cada grupo seguirá las siguientes pautas de discusión:

- a) Comparar la descripción de las capacidades del menor con la “escala evolutiva normalizada/ estándar”.
- b) Las posibles afecciones físicas y/o psicológicas del menor.
- c) Los pasos a seguir: posibles tratamientos y/o incorporación de otros especialistas de la salud.
- d) Recomendaciones a la familia y profesores del establecimiento escolar.

Luego de la discusión interna de los grupos, el director y el secretario de cada comisión irá explicando a los demás grupos el caso que les tocó y la resolución previamente discutida con el fin de recibir otras sugerencias y observaciones.

Ejemplo de material - Patologías de la infancia

El Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Trastornos de la eliminación - la Enuresis	Trastornos del aprendizaje - la dislexia	Trastorno desintegrativo infantil
---	--	--	-----------------------------------

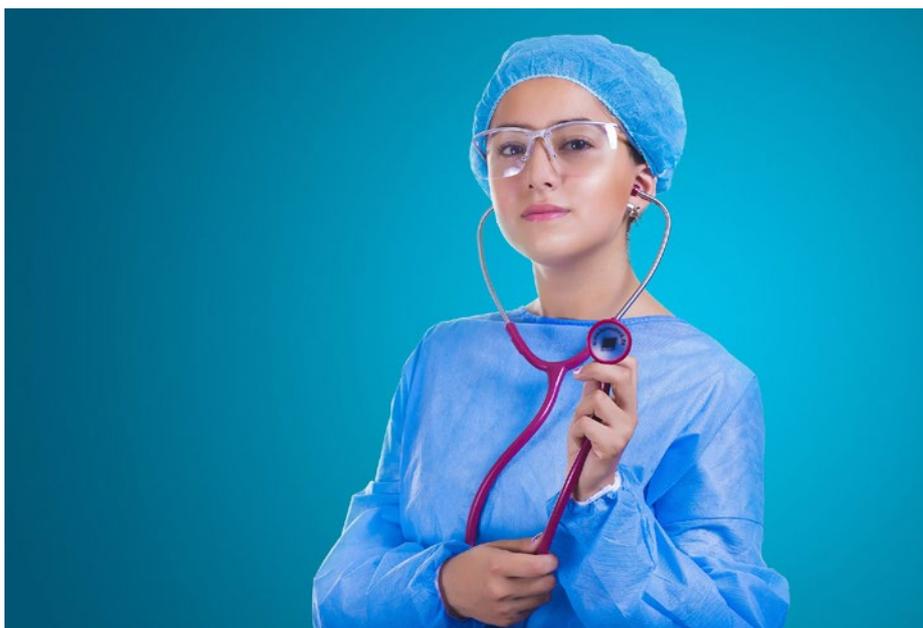
Evaluación formativa - Durante todo este proceso, el profesor irá pasando de grupo en grupo recopilando tanto los diferentes problemas de la lengua como también ejemplos correctos que identifique durante las conversaciones. Al final de esta actividad, el profesor tiene proyectada esta serie de formulaciones sin decir si son correctas o incorrectas. Más bien, serán los propios estudiantes quienes tendrán que hacer la distinción.

ACTIVIDAD 4 - TAREA FINAL DE COMUNICACIÓN Y CREATIVIDAD

.....

Como tarea final, los estudiantes traen a la clase diferentes tipos de afiches que encuentren en la web sobre salud y prevención de enfermedades infantiles. Se pondrán todos estos en una mesa en el centro de la sala para que todos los grupos puedan inspirarse y sacar imágenes con la finalidad de crear un afiche preventivo sobre el “caso-problema” que les tocó discutir en las fases anteriores, mencionando (1) el nombre de la patología y (2) su definición, resaltando lo importante que es su (3) detección temprana y (4) qué hacer en caso de sospechas.

Luego, los afiches serán pegados en la pared y serán expuestos por los grupos para toda la clase con el fin de discutir sobre el contenido y crear la misma dinámica de evaluación formativa descrita en la actividad anterior.



4. EVALUACIÓN

a) Evaluación formativa:

El cuadro de problemas de lengua y el mapa semántico con la terminología especializada serán publicados por los grupos *estrellas* en *PADLET*¹, que es una plataforma online donde los estudiantes crean una cuenta personal y el profesor invita al curso a participar en el muro. Todos los participantes tienen acceso a subir y descargar

información, incluso el de comenzar un foro para interactuar entre ellos y con el profesor. Esta plataforma sirve como un portafolio común, donde se dejará registro de los contenidos que eventualmente acontecen en la interacción en clases. Este registro llegará a ser muy útil, no sólo para esta actividad, sino también a lo largo de todo el curso como herramienta de estudio.

b) Evaluación final

La evaluación final consta por una parte del desempeño / participación del alumno a lo largo de la actividad y por otra parte de la creación del afiche como tarea final.

<p>Criterios de evaluación general</p>	<p><i>El alumno(a) es capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ordenar, clasificar y sintetizar la información dada; - dar puntos de vista y preguntar por la opinión del otro; • realizar en conjunto con el grupo un plan de acción sobre el caso de un paciente y dar consejos médicos; • elaborar un afiche de prevención.
<p>Criterios de evaluación específicos</p>	<p><i>El afiche:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • es coherente con el caso patológico discutido; • menciona por qué es importante la detección temprana; • menciona los pasos a seguir en caso de sospecha; • usa un lenguaje adecuado y variado; • es creativo y llamativo.

JUEGO DE PISTAS CON CÓDIGOS QR

Estefanía Duretz Guillén

Profesora de ELE, GO! GLTT-CVO

Asesora pedagógica (SGEL) y formadora de profesores

e.duretz.guillen@gmail.com



En esta actividad proponemos trabajar de modo dinámico el tema de las biografías. Con un móvil en la mano, los estudiantes deberán encontrar todas las pistas escondidas tras los códigos QR para poder resolver el enigma... Una propuesta lúdica, cargada de contenido gramatical y cultural, que se adecua a la era digital en la que vivimos

1. INTRODUCCIÓN

Se trata de una actividad pensada para estudiantes a partir de un A2, aunque adaptando el contenido gramatical se podría usar en un A1.

Puede emplearse para dar por concluido el tema de las biografías —en el que los estudiantes han descubierto el pretérito indefinido y practicado brevemente el contraste de los tiempos del pasado— o verlo como una actividad inicial para despertar en los estudiantes la necesidad de aprender los pasados. Este juego de pistas les permite además descubrir/recordar aspectos de la cultura hispana.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS Y DEL MATERIAL

2.1. Para el profesor

- Un generador de códigos QR disponible de forma gratuita en internet. Por ejemplo: <https://es.qr-code-generator.com/>
- 1. cuestionario (Anexo 1)
- Códigos QR con informaciones biográficas sobre los famosos (Anexo 2)
- Fotos de famosos del mundo hispano y fichas con sus nombres (Anexo 3)





2.2. Para los alumnos

- Un móvil con conexión a internet
- Una aplicación en el móvil para leer los códigos QR (en muchos móviles es algo estándar, en otros se puede usar simplemente la cámara de fotos y en todos se puede descargar de forma gratuita y sin ningún riesgo)
- Papel y lápiz

2.3. Para llevar a cabo la actividad

Se requiere espacio (un gran pasillo, un patio o una gran sala) para que el profesor pueda pegar los códigos QR de antemano.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

3.1. Principios básicos

- Se divide la clase en grupos de 3. En cada grupo deciden entre ellos quién va a ocuparse de qué (según sus habilidades). Se necesita un estudiante con aptitudes digitales para ocuparse de los códigos QR (lo llamaremos *el lector*), otro para memorizar y repetir la pista descubierta por el primer estudiante (lo llamaremos *el mensajero*) y finalmente un tercer estudiante (lo llamaremos *el escritor*) que tome nota de las pistas que le vaya dictando el segundo estudiante.
- Los escritores se sientan en diferentes lugares de la clase o del espacio previsto para hacer la actividad. Es importante que haya cierta distancia entre los escritores para que no oigan las pistas que les trae *el mensajero*.
- *El lector* y *el mensajero* trabajan juntos.

3.2. Instrucciones

- El profesor entrega a *los escritores* un cuestionario (Anexo 1) con preguntas a las que deben poder contestar gracias a las pistas dadas por *el mensajero*.
- *El lector* y *el mensajero* corren por el patio/la clase/los pasillos para encontrar los códigos QR (Anexo 2). *El lector* utiliza su móvil y el lector de códigos QR para descifrar la pista encontrada
- *El mensajero* lee la pista, la memoriza y corre para dictársela en voz baja al *escritor*.
- Mientras tanto *el lector* sigue buscando un nuevo código QR y espera al *mensajero* para darle la nueva pista.
- *El escritor* va tomando nota de todas las pistas e intenta contestar a las preguntas del cuestionario
- Cuando ya no quedan más pistas, los tres estudiantes de cada grupo se juntan y comprueban si han podido resolver el enigma.
- Para terminar, el profesor les distribuye a cada equipo un juego de fichas recortadas con fotos y con los nombres de los famosos (Anexo 3). Deben relacionar la foto con el nombre. Cada equipo cuenta en plenaria lo que ha descubierto sobre la persona de la foto.
- Se puede acabar viendo un tráiler de la película *Todos lo saben* disponible en *Youtube* (en el que aparecen Bardem y Darín —junto a Penélope Cruz).

4. FICHAS PARA LOS ALUMNOS

4.1. Cuestionario (Anexo 1): se fotocopia en formato A4

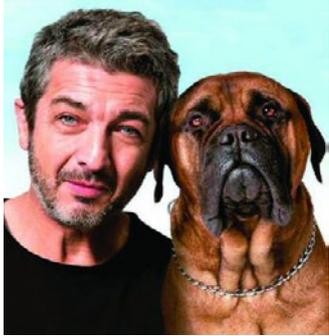
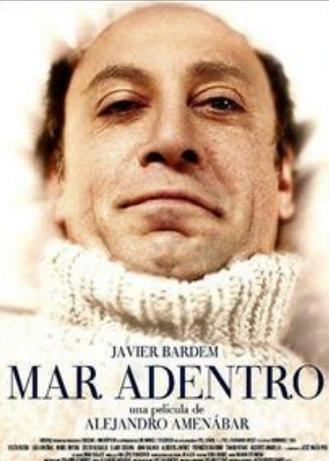
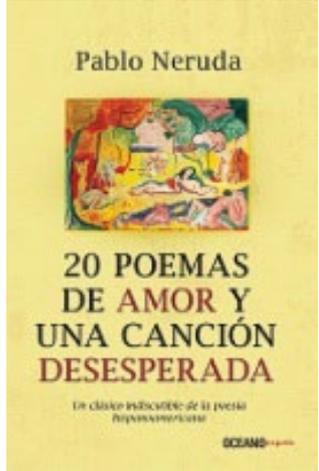
I. Toma nota de todas las pistas que te va a dar tu compañero, antes de contestar a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuándo nació el actor argentino?
2. ¿Dónde nació el actor español?
3. ¿De dónde era el poeta?
4. ¿De dónde es la escritora?

4.2. Códigos QR (Anexo 2): imprimir, agrandar, recortar y pegarlos por las paredes del local/pasillo/patio):



4.3. Fotos y nombres de los famosos hispanos (Anexo 3): imprimir un juego por equipo, recortarlo y guardar cada juego en un sobre.

Ricardo Darín	Javier Bardem	Pablo Neruda	María Dueñas
			
			

5. CLAVE:

solución del juego de pistas (para los profesores). Las frases dadas en los apartados a y b, son las pistas de los códigos QR.

1. ¿Cuándo nació el actor argentino? *nació en 1957*
 - a. Ricardo Darín es actor
 - b. Ricardo Darín nació en Buenos Aires en 1957
2. ¿Dónde nació el actor español? *nació en las Islas Canarias*
 - a. Javier Bardem es actor
 - b. Javier Bardem nació el 1 de marzo de 1969 en Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias)
3. ¿De dónde era el poeta? *era de Chile*
 - a. Pablo Neruda era un poeta
 - b. Pablo Neruda era chileno
4. ¿De dónde es la escritora? *es de Ciudad Real*
 - a. María Dueñas es escritora
 - b. María Dueñas nació en 1964 en Puertollano (Ciudad Real)

6. CONCLUSIÓN

Los estudiantes escogen el papel que quieren desempeñar en el juego de pistas en función de sus propias aptitudes y aprenden a trabajar en equipo. Esta actividad refuerza los lazos entre los estudiantes y les permite trabajar el tema de las biografías de modo lúdico.

La puesta en común al final del juego de pistas es muy importante para reforzar el uso de los tiempos del pasado. Se puede ampliar con otros datos biográficos aprendidos durante la unidad, a modo de repaso.



«Los estudiantes escogen el papel que quieren desempeñar en el juego de pistas en función de sus propias aptitudes y aprenden a trabajar en equipo. Esta actividad refuerza los lazos entre los estudiantes y les permite trabajar el tema de las biografías de modo lúdico».

MUJERES Y HOMBRES: LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA CLASE DE ELE

Mathea Simons

Universidad de Amberes

mathea.simons@uantwerpen.be

Pablo Castaño Sequeros

Universidad de Amberes y CVO VTI Lier

pablo.castanosequeros@uantwerpen.be

Lynn Peeters

Pius X-instituut

lynnpeeters1994@gmail.com

En esta ficha didáctica se proponen diferentes actividades para abordar el tema de los estereotipos de género en una clase de conversación para grupos de niveles a partir de B1. En una primera fase se tratan los estereotipos existentes sobre mujeres y hombres con humor, para posteriormente profundizar más en el tema: ¿Que implica ser mujer/hombre en la sociedad actual?, ¿Como limitan los estereotipos a mujeres y hombres? ¿De qué forma podemos combatir los estereotipos?, etc.

I. INTRODUCCIÓN: ORDENA LA TIRA CÓMICA

a. Para introducir el tema de la clase, repartimos la siguiente tira cómica (de Quino) que está desordenada. Los alumnos ordenan las viñetas y pedimos que nos cuenten la historia oralmente.



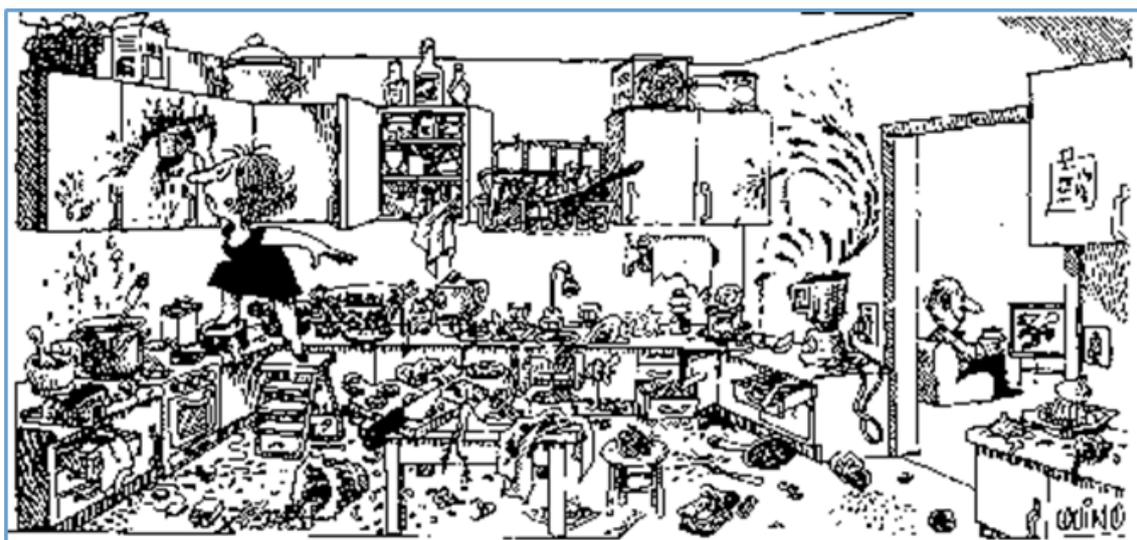
© Joaquín S. Lavado (Quino)

Este sería el orden correcto (podemos proyectarlo para que lo comparen con su propia versión):



© Joaquín S. Lavado (Quino)

b. A continuación les indicamos que a esta tira cómica en realidad le falta una viñeta, la última. Preguntamos a nuestros alumnos cuál creen ellos que puede ser el final y les pedimos que hagan algunas hipótesis antes de mostrarles la última viñeta (que refleja el estereotipo del hombre en la cocina):



© Joaquín S. Lavado (Quino)

2. LLUVIA DE IDEAS: ESTEREOTIPOS SOBRE MUJERES Y HOMBRES

En pequeños grupos hacen una lista de estereotipos sobre mujeres y hombres, en clave de humor. Podemos darles ya algún ejemplo para guiarles:

- *Sobre mujeres: Tienen 100 pares de zapatos, ¡como mínimo!*
- *Sobre hombres: No saben hacer dos cosas al mismo tiempo.*

Después se hace una puesta en común. ¿Se reconocen ellos mismos en los diferentes estereotipos?

3. VIDEOCLIP: ME VOY

a. Mostramos el videoclip de Me voy de la cantante Julieta Venegas sin sonido (solamente los primeros 50 segundos). Los alumnos describen la escena y cuentan lo que ha pasado hasta ese momento del videoclip (vemos a una Julieta frustrada y enfadada con su novio, hasta el punto de que ha decidido hacer las maletas y abandonarle).

b. En grupos (3-4 personas) hacen hipótesis sobre cuáles son las razones por las cuales Julieta ha decidido marcharse y dejar a su novio. Las diferentes hipótesis se presentan después al resto de la clase.

c. Les decimos a los alumnos que, antes de irse, Julieta y su novio Carlos tienen una fuerte discusión. Dividimos a los alumnos en parejas: un alumno hará el papel de Julieta, el otro el de Carlos. Les damos algo de tiempo para ponerse de acuerdo en cuanto al tema de la discusión y anotar únicamente algunas palabras clave. Finalmente tendrán que representar el diálogo de la discusión para toda la clase.

Es importante recalcar que los alumnos únicamente pueden basarse en palabras clave, no pueden escribir el diálogo completo puesto que se trata de un ejercicio de expresión oral.

4. CONVERSACIÓN EN CLASE

Para terminar, organizamos una conversación en clase sobre lo que implica ser hombre/mujer en la sociedad actual. Dividimos a los alumnos en 3 grupos y les damos tiempo para preparar su intervención:

Grupo I: moderadores

Dos alumnos asumirán el papel de moderadores. Se encargarán de preparar preguntas relacionadas con el tema, guiar la discusión y dar los turnos de palabra. Además, al final tendrán que formular una conclusión basada en las intervenciones del resto de la clase.

Podemos darles ya algunas preguntas de apoyo: - ¿Qué significa ser hombre/mujer en nuestra sociedad actual? - ¿Cómo limitan los estereotipos a los hombres y a las mujeres? - ¿Crees que los estereotipos de género van cambiando? ¿De qué forma podemos combatirlos? - ¿Qué sucede cuando una persona no tiene las características asociadas a su respectivo género? - (...)

Grupo 2: ¿Qué implica ser hombre?

Este grupo se encargará de pensar sobre lo que implica ser hombre en nuestra sociedad actual (roles, obligaciones, limitaciones, ...). Preparan una lista con algunos elementos clave que podrán utilizar como apoyo durante la conversación.

Grupo 3: ¿Qué implica ser mujer?

Este grupo se encargará de pensar sobre lo que implica ser mujer en nuestra sociedad actual (roles, obligaciones, limitaciones, etc.). Preparan una lista con algunos elementos clave que podrán utilizar como apoyo durante la conversación.

Si lo creemos conveniente, podemos proporcionarles la siguiente imagen a los diferentes grupos como fuente de inspiración:



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/833377106017377674/>

Una vez transcurrido el tiempo de preparación (unos 10 minutos), los moderadores abren la discusión, darán la palabra a sus compañeros y harán preguntas cuando sea necesario. Finalmente tratarán de formular una conclusión basada en las intervenciones de sus compañeros.

UN LIBRO DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS PARA LAS CLASES DEL SIGLO XXI

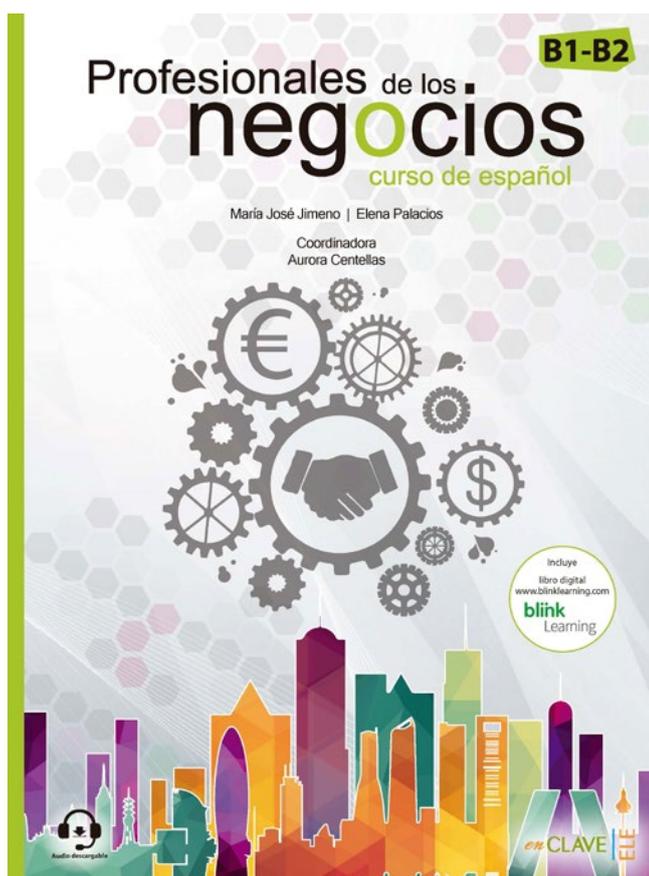
Sofía Ibeas Encinas

Université de Picardie Jules Verne (UPJV) Maître de Langue: Espagnol
sofiaibeasencinas@gmail.com

Reseña: *Profesionales de los negocios*

Curso de español para niveles intermedios en el contexto profesional del mundo empresarial y los negocios.

PROFESIONALES DE LOS NEGOCIOS (NUEVA COLECCIÓN PROFESIONALES)



Autoras: María José Jimeno y Elena Palacios

Coordinadora: Aurora Centellas Rodrigo

Editorial: enClave ELE

Nivel MCER: B1-B2

Formato: Libro del alumno + Cuaderno de actividades + Apéndice gramatical + Código de acceso a la Extensión digital (Audios MP3 descargables + Soluciones + Libro digital disponible en: www.blinklearning.com)

Publicación: Madrid, España, mayo 2018

Edición: n°1

Número de páginas: 144

ISBN: 978-84-16108-79-4

El libro que reseñamos, *Profesionales de los negocios*, pertenece a la nueva colección *Profesionales* que EnClave-ELE publicó en mayo del 2018. *Profesionales del mundo jurídico* y *Profesionales del mundo del turismo* son los otros dos títulos que componen este innovador proyecto editorial. Los tres manuales, orientados a la enseñanza del Español con Fines Profesionales (EFP), están pensados para discentes

de un nivel B1-B2. Por ello, se han diseñado de acuerdo con los parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y del del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*.

El que nos ocupa, es un método que ha sido concebido para la adquisición de la lengua y la mejora de las competencias comunicativas en entornos reales propios del contexto profesional de los negocios y el mundo empresarial. Actual y dinámico, permite una enseñanza y un aprendizaje significativos de la lengua de especialidad.

En su sitio web, la editorial habilita la consulta de unas **páginas de muestra** de los materiales que aquí presentamos: el Libro del alumno, el Cuaderno de actividades, el Apéndice gramatical y las Transcripciones de los audios MP3 (descargables en www.enclave-ele.net/EFE). Materiales que ha lanzado en un único volumen; algo que valoramos positivamente. Además, en la cubierta del título impreso figura el código que permite entrar en la versión digital, a la que se accede desde www.blinklearning.com.

Nada más abrir el manual, nos percatamos de que la flexibilidad es uno de los aspectos más destacables de este libro. Gracias al *Índice de contenidos* visualizamos con sencillez su estructura. *Profesionales de los negocios* se ha organizado en ocho unidades didácticas que el docente puede trabajar de manera secuencial o, y puesto que a su vez está también concebido para la consulta de contenidos específicos, abordar de forma independiente atendiendo a las necesidades e intereses de los alumnos, al tiempo del que disponga y a los objetivos del curso.

La *Empresa*, las *Relaciones Laborales*, los *Negocios Internacionales*, la *Comunicación empresarial*, los *Recursos Humanos*, el *Comercio*, el *Marketing* y la *Publicidad* y la *Banca* y la *Bolsa*, son los títulos de los temas que se tratan en el método. En cada una de estas unidades se trabajan los contenidos específicos a los que hacíamos referencia en el párrafo anterior. Por ejemplo, en la Unidad 7, centrada en el Marketing y la Publicidad, se profundiza en los conceptos de *Mercadotecnia*, *Marketing Mix*, *Estrategias de marketing*, *Estudios de mercado*, *Estrategias de venta*, *Análisis de la publicidad* e *Iconos publicitarios*.

A estos contenidos específicos se relacionan otros que explicamos, de nuevo, a partir de la séptima unidad: Contenidos (i) temáticos —Técnicas y recursos que se emplean en el marketing, Funcionamiento de los estudios de mercado, etc.—, (ii) funcionales —Narrar una situación, Asociar palabras y definiciones, Explicar los criterios para analizar los precios, etc.—, (iii) gramaticales — Comparaciones y Oraciones

condicionales— y (iv) culturales —Marketing viral y Marca España—, que se abordan en cada una de las ocho unidades.

La sección dedicada a la *Presentación gráfica del libro* nos facilita una visión general del esquema motivador que sigue el manual del alumno. En sus páginas encontramos recursos de calidad que permiten enseñar y aprender el español de los negocios y el mundo profesional de manera innovadora. Así, en las unidades y bajo el epígrafe de *Iniciando* vemos actividades de aproximación y activación de los primeros conceptos y ejercicios iniciales que presentan el tema y el léxico mediante diferentes audios, textos, actividades, etc.: “El secreto está en la masa”; “Piensa en verde”; “Porque tú lo vales”; “¿Qué te sugieren estas frases?; ¿Qué quieren decir?; ¿Con qué marcas las asociarías?; ¿Te parecen buenos *eslogans*?” (Unidad 7 página 69).

Por su parte, la sección *¿Sabías qué...?* —que aparece repartida varias veces en cada unidad—, en la que se proporcionan datos que se convierten en el punto de partida para la reflexión o la búsqueda de información exhaustiva, involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante de forma original: “La publicidad, como forma de comunicación se complementa con otras ciencias como la sociología, la psicología [...]. ¿En qué aspectos pueden afectar estas ciencias a la publicidad?” (Unidad 7 página 69).

De igual modo, a lo largo de cada tema, encontramos actividades variadas de aprendizaje, de comprensión y expresión oral y escrita sobre la temática de la unidad que reflejan que las autoras conciben el aprendizaje como un proceso reflexivo, cooperativo y experiencial. El apartado titulado *Borrador adjunto*, centrado en el desarrollo de la capacidad escrita del discente, invita a la redacción de textos relacionados con el tema de la lección.

Por otro lado, se ofrecen las herramientas necesarias para reflexionar sobre aspectos gramaticales a partir de actividades de tipología diversa en *Construye tu gramática*. Ejercicios que están diseñados para garantizar el fomento de

la autonomía del aprendiente y para posibilitar su participación activa; ya que, y gracias al *Dossier gramatical* de cada tema —en el que se recogen los puntos gramaticales importantes de la unidad y se aportan ejemplos de uso— y, al ya comentado, *Apéndice gramatical*, el estudiante tendrá en todo momento acceso al conocimiento gramatical.

Mención especial precisan tanto el apartado *España manual de uso* como la sección *A debate*. En el primero, las imágenes y los textos propuestos invitan a abordar aspectos de máxima actualidad de la vida social y cultural española relacionados con el mundo de los negocios. En *A debate*, los discentes podrán emitir juicios de valor y expresar su opinión sobre ciertos puntos de cada lección que difícilmente podrán eludir dada su controversia: “¿Qué piensas de la publicidad engañosa?; ¿Qué consecuencias tiene?” (Unidad 7 página 73).

Pensamos que este manual ofrece la flexibilidad y el dinamismo que la mayor parte de los profesores de Español con Fines Específicos (EFE) desearía encontrar en un libro de texto concebido para poder enseñar el español profesional del mundo empresarial y los negocios; un contexto laboral competitivo y en constante evolución.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Embajada de España

Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

Consejería de Educación
Bld Bischoffsheim, 39 bte. 15-16
B-1000 BRUSELAS – BÉLGICA
Teléfono: 00 32 2 223 20 33
Fax: 00 32 2 226 35 22
consejeriabelgica.be@educacion.
gob.es

Consejera de Educación:
Guadalupe Melgosa Fernández

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

Horario de atención al público:
De lunes a viernes de 9h a 14h.

Servicios administrativos:
Convalidación, homologación y reconocimiento de títulos.
Información sobre estudios en España.

Páginas web:
www.educacionyfp.gob.es/belgica
www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos

Facebook
Twitter



ASESORÍAS TÉCNICAS

BÉLGICA

Asesoría Técnica

Bd Bischoffsheim, 39 bte. 15-16
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26
Fax: 00 32 2 226 35 22
asesoriabelgica.be@educacion.gob.es

Centro de Recursos de Español.
Consulta y préstamo de materiales.
Bld Bischoffsheim, 39
1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 26

Asesores:

José Ángel Piña Sánchez
joseangel.pina@educacion.gob.es

Víctor M. Roncel Vega
victor.roncel@educacion.gob.es

PAÍSES BAJOS ASESORÍA TÉCNICA

Consulado General de España

asesoriaholanda.nl@
educacion.gob.es

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 423 69 19
Fax: 00 31 20 626 07 39

Asesora:

M^a. Belén Roza González
belen.roza@educacion.gob.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

BÉLGICA

Consejería de Educación

Bd Bischoffsheim, bte. 15-16
B-1000 BRUSELAS
Teléfono: 00 32 2 226 35 25
Fax: 00 32 2 226 35 22
alce.belgica@educacion.gob.es
Horario: lunes, martes, jueves y viernes de 9h a 14h.

PAÍSES BAJOS

Consulado General de España

Frederiksplein, 34
NL 1017 XN AMSTERDAM
Teléfono: 00 31 20 626 07 43
Fax: 00 31 20 626 07 39
alce.holanda@educacion.gob.es
Horario: lunes y viernes de 9h a 14h.

LUXEMBURGO

Embajada de España

Bld. Emmanuel Servais, 4
L-2012 LUXEMBURGO
Teléfono: 00 352 46 42 29
Fax: 00 352 262 033 26
alce.luxemburgo@educacion.gob.es

AGRUPACIONES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Publicaciones:

www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;

www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html ;

- Revista Mosaico.
- El Español en el Benelux.
- Infoasesoría e Infoboletín
- Guías para auxiliares de conversación y Guía para asesores y docentes.
- Actas del CIEFE.
- El mundo estudia español.

Materiales didácticos:

www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-didactico.html

- Auxilio para auxiliares.
- Recursos para las clases de cultura en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Bruselas.

Material divulgativo:

www.educacionyfp.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/material-divulgativo.html

